



**EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA  
ENTRE LA RESISTENCIA Y LA COLONIALIDAD**

**SANDRA LILIANA CAICEDO TERÁN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA A DISTANCIA  
BOGOTÁ, D.C.**

**2017**

**EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA  
ENTRE LA RESISTENCIA Y LA COLONIALIDAD**


**SANDRA LILIANA CAICEDO TERÁN**

**Trabajo para optar al título de Especialista en Pedagogía**

**TUTOR: ÓSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA A DISTANCIA  
BOGOTÁ, D.C.**

**2017**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Resistencia a la Colonialidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FORo2oGIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 2</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado Especialización a Distancia
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Educación indígena propia. Entre la resistencia y la colonialidad
<b>Autor(es)</b>	Caicedo Terán, Sandra Liliana
<b>Director</b>	Espinel Bernal, Óscar Orlando
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. P. 100
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ESCUELA, EDUCACIÓN INDÍGENA, RESISTENCIA, COLONIALIDAD Y ORALIDAD

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado en modalidad de artículo, pretende brindar elementos para la comprensión crítica de la relación del modelo escolar con la educación indígena propia del pueblo kamëntsa. Indudablemente son dos modelos educativos diferentes, no solo en su origen e intereses, sino en los espacios, las personas intervinientes y los recursos que se utilizan. Desde una metodología cualitativa se diseñó una entrevista semiestructurada que permitió evidenciar una gran riqueza en la educación propia de la comunidad indígena, la cual aún continúa confrontándose con el modelo educativo escolar. Los hallazgos de este trabajo ponen de presente la necesidad de avanzar en la autonomía educativa de los pueblos indígenas, permeados por la colonialidad, así como en el fortalecimiento de sus espacios y herramientas propias.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Editorial Presencia.</p>

Bonilla, V. (1968). Siervos de Dios y amos de los indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo

Cabildo Indígena del Pueblo Kamëntsá, (2010). Inicio de una educación propia. Recuperado de: [http://www.pueblocamentsa.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=57:inicio-educacion-propia&catid=40:historia&Itemid=54](http://www.pueblocamentsa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=57:inicio-educacion-propia&catid=40:historia&Itemid=54)

Cabildo Indígena del Pueblo Kamëntsá, (2012). Modelo pedagógico del pueblo Kamëntsá. Sibundoy

Camacho, L y Escobar, M.C. (2017). Niños y niñas indígenas. Dos visiones, una realidad. (Tesis de Magíster). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Castro-Gómez, S (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Lander, E. (Editor). Buenos Aires: CLACSO

Castro-Gómez, S (2005). La hydrys del punto cero. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Corte Constitucional. Auto 004 de 2009 (De seguimiento a la sentencia T-025 de 2004).

Cruz, C. (2017). La paz no puede hacerse con desconfianza. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/6778-la-paz-no-puede-hacerse-con-desconfianza-campo-elias-de-la-cruz>

Diagnóstico del Plan de Salvaguarda kamëntsá (2012). Recuperado de: [http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/p.s\\_camentza\\_version\\_preliminar\\_o.pdf](http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/p.s_camentza_version_preliminar_o.pdf)

Elías, (N). (1994). El proceso de la civilización (primera reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2009). Seguridad, territorio, población (3ª reimpresión). Traducido por: Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, A. (2005). El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 32, 51-73.

González, B. (sf). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. Recuperado de: <file:///C:/Users/SMILEB~1/AppData/Local/Temp/6494-24771-1-SM.pdf>

Gutiérrez, J. (2007). Los indios de Pasto contra la República (1809-1824). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, segunda edición.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2014). De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas. Bogotá, D. C.: Disonex

Matienzo, J. (1965). Gobierno del Perú. Paris/Lima: IFEA. Citado por Gutiérrez, J. (2007). Los indios de Pasto contra la República (1809-1824). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, segunda edición.

Mignolo, W. (2000). Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Núñez, G. (2003). Culturas orales y culturas escritas: lectura crítica del debate contemporáneo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/79/NU%c3%91EZ\\_MURILLO\\_GABRIELA\\_CULTURAS\\_ORALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/79/NU%c3%91EZ_MURILLO_GABRIELA_CULTURAS_ORALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tibán, L. (2011). Los derechos de las mujeres en la justicia indígena. En: Los Derechos Individuales y Derechos Colectivos en la Construcción del Pluralismo Jurídico en América Latina. La Paz: Fundación Konrad Adenauer.

Organización Internacional del Trabajo-OIT (1989). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes

Pineda, R. (1995). El libro rojo del Putumayo: precedido de una introducción sobre el verdadero escándalo de las atrocidades del Putumayo. Santa Fe de Bogotá: Planeta

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Lander, E. (Editor). Buenos Aires: CLACSO

Quijano, A. (2000b). El fantasma del desarrollo en América Latina (pág. 11-27). En Acosta, A. El desarrollo en la globalización. El reto de América Latina. Quito: Editorial Nueva Sociedad

República de Colombia (1926). Informes de las misiones católicas de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En: Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Weber, M. (2005). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica

#### **4. Contenidos**

El documento se divide en dos capítulos. Con el apoyo de varios teóricos, el primero presenta como la escuela en articulación con la evangelización, se constituyen en una herramienta fundamental de la dinámica civilizadora del proyecto Estado/nación que se sustentaba en la homogenización de la lengua, la religión y la identidad nacional. En el segundo capítulo se desarrollan algunos elementos propios de la educación kamëntsá, como su carácter colectivo reflejado en la importancia de la oralidad, en la identificación de quienes educan y como lo hacen, los lugares o espacios dónde se educa y cuál es la condición actual de ellos y el para qué se educa. El documento finaliza con algunas conclusiones, incluyendo, entre otras, reflexiones acerca del papel de la escuela hoy en día para el pueblo kamëntsá, así como desafíos desde la educación propia para la pervivencia del pueblo.

## **5. Metodología**

Se empleó una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas donde la voz de personas pertenecientes a la comunidad indígena kamëntsá son primordiales, en la medida en que permiten, partir las narraciones, comprender elementos valiosos de la educación propia del pueblo indígena y las tensiones que se han construido con la escolaridad. La metodología entra en consonancia con el valor que tiene la oralidad en los procesos educativos del pueblo kamëntsá. Escuchar al otro y desde allí establecer un diálogo de aprendizaje mutuo, es la base fundamental de la educación propia. Se realizaron cinco entrevistas a personas pertenecientes a la comunidad mencionada y se buscó que fueran diversos en los papeles que tienen en el colectivo: dos Taitas exgobernadores, uno de ellos médico tradicional, una Mamá o mayora, una mujer profesional que trabaja con niños indígenas en espacios de primera infancia y un joven con nivel educativo de maestría que reside actualmente en Bogotá, todos indígenas.

## **6. Conclusiones**

Las dinámicas coloniales a las que han sido sometidos los pueblos indígenas en Colombia, han incidido notablemente en el debilitamiento de sus espacios y formas propias de enseñanza. Así mismo, las posturas que ha asumido el Estado colombiano, en cuanto a las categorías de reconocimiento de la diversidad étnica, como la multiculturalidad, no han favorecido la autonomía de los pueblos indígenas en todas las dinámicas organizativas internas. La interculturalidad y plurinacionalidad desde las dinámicas estatales, podrían favorecer de manera más contundente el fortalecimiento de los pueblos ancestrales en todas sus dinámicas propias.

Desde el fortalecimiento de la educación propia del pueblo kamëntsá, la interculturalidad plantea un vasto horizonte. Desafía a identificar la construcción de los conocimientos por medio de las praxis políticas, es decir, desde la reconfiguración del poder en todas sus dimensiones, deconstruyendo nociones y relaciones coloniales. Los pueblos indígenas tienen las capacidades y el conocimiento para avanzar en la recuperación y fortalecimiento de la educación propia, que, si bien no puede caer en la idealización de las prácticas tradicionales, si puede desarrollarse en un diálogo de saberes, donde la palabra y la escucha ocupan un lugar primordial y ancestral.

Es necesario ampliar el campo investigativo de la pedagogía y su capacidad dialógica con pedagogías otras, como las indígenas, lo que le permitiría ensanchar miradas críticas a las prácticas educativas escolares, así como a los rezagos coloniales que están soterrados, tanto en las escuelas como en la educación indígena propia. Se requiere que más estudios e investigaciones

desde la pedagogía trasciendan las aulas de clase.

La experiencia y sabiduría ancestral de los pueblos indígenas, particularmente en cuanto a la educación propia, abre un amplio horizonte de preguntas e indagaciones frente a como se piensa y se desarrolla la educación desde otros ámbitos, así como su sentido mismo. Formas, espacios, pensamientos, oralidades, colectivos y pedagogías de la educación indígena propia, enseñan y desafían a descubrir que la educación es posible fuera de las entrañas del aparato escolar.

Si bien el modelo escolar está siendo aprovechado por el pueblo kamëntsá para que las nuevas generaciones se apropien y fortalezcan su identidad a través de la enseñanza de la lengua y del derecho propio, tienen el desafío apremiante y urgente de resignificar su educación propia, desde quiénes enseñan, dónde se enseña y para qué se enseña. Los cambios a los que el pueblo se ha visto abocado, hacen inviable que se mantengan las formas y espacios de enseñanza tradicionales, por tanto, otras dinámicas deben alentar a sus actores y escenarios, donde la oralidad, a través de la lengua y el colectivo, sean sus fundamentos.

<b>Elaborado por:</b>	Sandra Liliana Caicedo Terán
<b>Revisado por:</b>	Óscar Orlando Espinel Bernal

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	10	2017
--	----	----	------



## **Resumen**

La escuela fue impuesta como un recurso homogenizador en el proyecto civilizador de la República colombiana a principio del siglo XX en Sibundoy y se constituyó en una herramienta de la colonialidad eliminando manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. Por su parte, la educación propia del pueblo kamëntsá contiene elementos valiosos que la hacen singular, como la lengua materna, la oralidad, el carácter colectivo, los espacios de educación y el valor de los mayores. Sin embargo, muchos de estos se han ido debilitando, poniendo en riesgo la educación indígena y la pervivencia cultural del pueblo. En este contexto, la escuela se ha convertido en un espacio para transmitir la lengua y el derecho propio a las nuevas generaciones kamëntsá.

**Palabras claves:** Escuela, educación indígena, resistencia, colonialidad y oralidad

## **Abstract**

The school was imposed as a homogenizing resource in the civilizing project of the Colombian Republic at the beginning of the 20<sup>th</sup> century in Sibundoy, and it was constituted as a tool of coloniality, eliminating cultural manifestations of the indigenous peoples. For its part, the Kamëntsá people's own education contains valuable elements that make it singular, like the mother tongue, the orality, the collective character, the spaces of education and the value of the elderly. Nevertheless, many of these have been weakening, putting indigenous education and the cultural survival of the people at risk. In this context, the school has become a space to transmit the language and indigenous rights to the new Kamëntsá generations.

**Keywords:** School, indigenous education, resistance, coloniality and orality

## Contenido

	Pág.
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	12
I. Escuela y civilización	14
La escuela entre la colonización, la civilización y la modernidad	1
El surgimiento de la escuela	19
II. La educación kamëntsá y la escuela	24
La imposición de la escuela	24
La escritura frente a la oralidad como resistencia	26
De la integralidad a la primacía del mercado	28
La configuración de lo escolar a partir de la homogenización	30
Tierras: evangelización y educación	32
Educación para el pueblo kamëntsá	34
El carácter colectivo de la educación kamëntsá	37
Quiénes educan	37
Lugares donde se educa	42
Para qué se educa	45
A manera de conclusión	46
Referencias	48
Anexos	51

## Introducción

En diferentes espacios nacionales e internacionales, Colombia muestra orgullosa su riqueza étnica y multicultural, así mismo, ha suscrito diferentes acuerdos internacionales comprometiéndose en la salvaguarda, libertades fundamentales, protección, participación y garantía de los derechos de los pueblos étnicos. En la arena educativa, se destaca el mejoramiento de las condiciones educativas, la formación de sus miembros y el reconocimiento del derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación (OIT, Convenio 169 de 1989).

Mucha agua por debajo del puente tuvo que correr para que el Estado colombiano asumiera tales compromisos. En el proyecto de construcción del Estado/nación, la homogenización desde la lengua (castellano), la religión (catolicismo) y la identidad (colombiana), entre otros, fueron utilizados como el *pegante ideológico* eficiente que requería el proyecto nación.

Los pueblos indígenas se resistieron de variadas formas a la colonialidad, impuesta, entre otros, desde un dispositivo de blancura<sup>1</sup>. La imposición de la escuela para los pueblos indígenas, particularmente en el pueblo kamëntsá, significó la negación por vergüenza, humillación o insulto de todo su acervo cultural, entre ellos su lengua materna, sus espacios propios de enseñanza/aprendizaje, su alimentación, sus divinidades, sus maestros y autoridades, entre otros.

El presente documento pretende brindar elementos para la comprensión de la relación del modelo escolar con la educación indígena propia del pueblo kamëntsá, la cual se ha configurado entre la imposición y la resistencia. Se desarrollan dos capítulos. El primero presenta de manera general el enfoque epistemológico del documento que bebe de los planteamientos de la teoría crítica. Se asume el conocimiento no como simple reproducción de conceptos, sino su producción a través de la comprensión de la realidad.

---

<sup>1</sup> Para Santiago Castro-Gómez “el imaginario de la blancura, producido por el discurso de la limpieza de sangre, era una aspiración internalizada por muchos sectores de la sociedad colonial y actuaba como el eje alrededor del cual se construía la subjetividad de los actores sociales. Ser “blancos” no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y, lo que resulta más importante para esta investigación, por formas de producir y transmitir conocimientos. La ostentación de aquellas insignias culturales de distinción asociadas con el imaginario de blancura, era un signo de status social; una forma de adquisición, acumulación y transmisión de capital simbólico” (Castro-Gómez, 2005:64). Agrega que el imaginario de blancura no se contrapone a la modernidad, sino que coexiste con ella. Modernidad y colonialidad son las dos caras de una misma moneda.

Entre los exponentes que se trabajan desde esta perspectiva, están: Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh y Víctor Daniel Bonilla, entre otros.

Un segundo acápite se dedica al significado y el cómo se educa en el pueblo kamëntsá. Se presenta la imposición de la escuela, el papel de la escritura en una cultura netamente oral, la configuración de lo escolar sobre la educación propia y el papel del binomio evangelización/educación. Por otra parte, se desarrollan algunos elementos fundamentales para la educación kamëntsá, como su carácter colectivo, quiénes educan, espacios donde se educa y para qué se educa. El texto finaliza con algunas conclusiones.

Metodológicamente se recurrió a entrevistas semiestructuradas que fueron realizadas a cinco personas del pueblo kamëntsá: dos Taitas exgobernadores, uno de ellos médico tradicional, quienes fueron entrevistados en Bogotá aprovechando su paso por esta ciudad; una Mamá de 79 años de edad entrevistada en Sibundoy; una mujer kamëntsá joven profesional y con especialización que presta sus servicios como apoyo psicosocial en la modalidad propia intercultural de primera infancia que desarrolla el Cabildo de Sibundoy en convenio con el ICBF y quien fue entrevistada en Sibundoy; y un joven kamëntsá con estudios de maestría que labora como docente universitario en Bogotá, ciudad donde fue entrevistado.

Para este documento es prevalente las voces y la participación de personas pertenecientes a la comunidad indígena, de esta manera es posible acercarse mucho más a la oralidad y la narrativa, considerándolas herramientas que favorecen el diálogo intercultural, los procesos de análisis, de producción de saberes y de conocimientos, fundamentos de la escritura del presente texto.

## **CAPITULO 1**

### **ESCUELA Y CIVILIZACIÓN**

#### **La escuela entre la colonización, la civilización y la modernidad**

En el siglo XVI, los misioneros españoles juzgaron y clasificaron la inteligencia y la civilización humana en función de si los pueblos poseían o no una escritura alfabética. Para Walter Mignolo, éste fue un momento inicial en la configuración de la diferencia colonial y en la construcción del imaginario atlántico, que se convertiría en el imaginario del mundo moderno/colonial (Mignolo, 2000:61).

De acuerdo con Aníbal Quijano (2000b), existe una estrecha relación entre colonización, capitalismo y globalización. Estos patrones de poder, como los denomina, están basados, por un lado, en la idea de una raza superior sobre otras y, por otro, en la articulación de todas las formas de trabajo en torno al capital y al mercado mundial.

La idea de raza condujo a nuevas formas de relaciones asociadas a jerarquías, lugares y roles sociales, configurándose en una forma de legitimar la dominación, lo que significó que la raza e identidad fuesen instrumentos de clasificación social para la población. Los pueblos sometidos se situaron en una posición de inferioridad por sus rasgos fenotípicos y conocimientos culturales.

El trabajo también se vio afectado por la división racial, en la medida en que significó una exclusiva asociación de “lo blanco” con el salario y los puestos de mando de la administración colonial, favoreciendo con ello una construcción social relacionada con un dispositivo de blancura como superior. Mientras que las formas de trabajo no pagas fueron asignadas, en América, a las poblaciones colonizadas, tales como: indios, negros y mestizos y en el resto del mundo a los amarillos y oliváceos. Todas las formas de explotación del trabajo y de control de producción fueron articuladas en torno a la relación capital-salario.

De esta manera, Europa concentró bajo su hegemonía mundial el control de la subjetividad, la cultura, el conocimiento y la producción, realizando expropiaciones a las poblaciones colonizadas, represión a sus modos de producción de conocimiento y forzando a los colonizados a aprender lo útil para la reproducción de la dominación, sea en el campo

material, tecnológico, como en lo subjetivo, especialmente en el área religiosa (judeo-cristiana). El eurocentrismo entonces, se convirtió en un patrón abstracto para categorizar la sociedad.

La idea de Estado-nación surgió como proceso de colonización de algunos pueblos sobre otros, con un dispositivo de blancura, donde los blancos y posteriormente los criollos, ejecutan prácticas de blanqueamiento y se constituyen como superiores sometiendo a otras poblaciones. El concepto del moderno Estado-nación de América Latina es una sociedad nacionalizada y políticamente organizada, la cual incluye las instituciones modernas de ciudadanía y democracia. Para Quijano (2000a), la existencia de un fuerte Estado central no es suficiente para producir homogeneización, es decir, identidad común y duradera lealtad en una población diversa y heterogénea.

En esa misma línea, Lourdes Tibán (2011) arguye que los Estados que se declaran interculturales y plurinacionales, dejan atrás las tibias y típicas declaraciones de países pluriculturales y multiculturales. Al reconocer la interculturalidad y la plurinacionalidad como carácter del Estado, va más allá de la cultura y de la etnia y reconoce la existencia de naciones indígenas al interior del territorio nacional.

Refiriéndose al caso ecuatoriano, plantea:

“La Constitución también reconoce a las colectividades indígenas como comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades. Cada una de estas implica un territorio, pero también involucra un conjunto de instituciones y sistemas propios de organización social, económica, política y legal, autoridad propia, procesos de autodeterminación y libre determinación. Una colectividad se forma como un resultado de la suma de elementos de todo un proceso histórico que no ha podido borrarse ni con la colonia, y peor aún en los periodos republicanos e independentistas. Al contrario, en pleno siglo XXI, estas colectividades se muestran mucho más identificadas y fortalecidas en la lucha por ejercer sus derechos como individuos, pero también como colectivos históricos y que constituyeron y constituyen la base para la formación y consolidación del Estado” (Tibán 2011: 90).

En este contexto, hablar del Estado intercultural y plurinacional implica tratar un amplio abanico de temas como lenguas, idiomas, costumbres, cosmovisiones, pensamiento político, formas de vida, derechos humanos y de la naturaleza, sistemas jurídicos, etc. Supone que todas las instituciones estatales, incluidas las escuelas, acojan de manera concreta la diversidad en su amplitud, no como un asunto extraño o pintoresco. En el caso colombiano y retomando las palabras de Tibán, la Constitución Política de 1991, si bien da un importante paso en la identificación de la pluralidad de pueblos, su posición es tibia, al solo reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Artículo 7).

Por otra parte, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007), plantean que cuando hablamos del "proyecto de la modernidad", de manera general se refiere al intento fáustico de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía segura del conocimiento. La modernidad como "proyecto" refiere a la existencia de una instancia central a partir de la cual son dispensados y coordinados los mecanismos de control sobre el mundo natural y social. Esa instancia central es el Estado, entendido como la esfera en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una "síntesis", que canaliza los deseos, los intereses y las emociones de los ciudadanos hacia las metas definidas por él mismo.

La modernidad es una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana. La modernidad es un "proyecto" porque ese control racional sobre la vida humana es ejercido hacia adentro y hacia afuera desde una instancia central, que es el Estado-nación. Todas las políticas y las instituciones estatales de la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc., vendrán definidas por el imperativo jurídico de la "modernización", es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo.

Vale la pena detenernos en otro elemento que es reiterativo en la constitución de la modernidad: la racionalidad. Si bien es una característica distintiva del ser humano, para los pueblos indígenas tiene igual importancia en el bienestar humano que la espiritualidad y la relación con la naturaleza; sin embargo, estos dos elementos no son tenidos en cuenta en su diversidad en la construcción del Estado-nación.



Beatriz González Stephan, citada por Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), identifica tres prácticas disciplinarias que contribuyeron a forjar a los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX, como son: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua. Todas las anteriores con un denominador común: su legitimidad descansa en la escritura. La palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones.

La formación del ciudadano como "sujeto de derecho" sólo es posible dentro del marco de la escritura disciplinaria y, en este caso, dentro del espacio de legalidad definido por la constitución. Las constituciones inventaron la ciudadanía, un campo de identidades homogéneas que hicieran viable el proyecto moderno de la gubernamentalidad<sup>2</sup>. Los individuos que no cumplieran estos requisitos, tales como mujeres, sirvientes, enfermos mentales, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes quedaban por fuera de la "ciudad letrada", reclusos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y la terapia por parte de la misma ley que los excluía.

La escuela se convirtió en un espacio de internamiento donde se formaba el tipo de sujeto que los "ideales regulativos" de la constitución y la sociedad republicana en general, estaban reclamando. En ese sentido, los manuales de urbanidad como el Manual de Carreño, fue una de las herramientas emergentes a finales del siglo XIX para la existencia de toda sociedad bien ordenada, desde el modelo de ciudadano burgués, el mismo al que se dirigen las constituciones nacionales; el que sabe cómo hablar, comer, utilizar los cubiertos, sonarse las narices, tratar a los sirvientes, conducirse en sociedad. La "urbanidad" y la "educación cívica" jugaron, entonces, como taxonomías pedagógicas que separaban el frac de la ruana, la pulcritud de la suciedad, la capital de las provincias, la república de la colonia, la civilización de la barbarie.

---

<sup>2</sup> Foucault intenta trazar una definición de la noción de gubernamentalidad en su clase del 1 de febrero de 1978, *Seguridad, territorio, población*: "Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por "gubernamentalidad" entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar "gobierno" sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro, el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la "gubernamentalidad" como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado Administrativo durante los siglos XV y XVI, se gubernamentalizó poco a poco" (Foucault, 2009:136).

En el mismo sentido, el sociólogo alemán Norbert Elías (1994) plantea que la civilización es un proceso permanente que hunde sus raíces en la psiquis y el comportamiento de los individuos, así como en las estructuras sociales y políticas de la organización social de occidente, que se reflejan en la compostura en la mesa, la realización de necesidades fisiológicas, el modo de sornarse la nariz y de escupir, el comportamiento en el dormitorio, el trato entre los sexos y el manejo de la agresividad, entre otros. La civilización es un proceso continuo que moldea nuestras vidas y se hunde en los estratos más profundos de la historia y la psicología de lo que hoy denominamos occidente.

Para Elías (1994), los “umbrales de vergüenza” y la sensibilidad hacia los otros, dispara el afán de los reformadores en prohibir ciertos comportamientos, señalándolos de inaceptables e inapropiados, es decir “incivilizados”, este avance gradual hace parte del proceso civilizatorio. La modelación de conductas que se alcanzaba con restricciones, buscaba crear imágenes negativas y reprobables de ciertos modales vistos como vergonzosos. En este sentido, el proceso civilizatorio se convirtió en un código exclusivo de las clases burguesas que buscaban diferenciarse de otras. En el caso de Francia, con la generalización de la lengua y la centralización estatal, los grupos inferiores asimilaron los códigos de la “civilización”.

El nacimiento de los Estados modernos repercutió en la organización social. Las coacciones externas que imponían los entes estatales sobre los individuos y feudos estimularon la formación de autoacciones y controles autónomos e interiores, que garantizaron la estabilidad del sistema social por dentro, es decir, los controles externos fueron substituidos por los propios, la autoconstricción fue la base del proceso civilizador:

“La estabilidad del aparato de autoacción psíquica, que aparece como un rasgo decisivo en el hábito de todo individuo “civilizado”, se encuentra en íntima relación con la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales. Solamente con la constitución de tales institutos monopólicos estables se crea un aparato formativo que sirve para inculcar al individuo desde pequeño, la costumbre permanente de dominarse; solo gracias a dicho instituto se constituye en el individuo un aparato de autocontrol más estable que, en gran medida, funciona de modo automático (Elías, 1994:453-454).

En el proceso civilizatorio jugaron un papel fundamental las gramáticas de la lengua. El proyecto de construcción de la nación requería de la estabilización lingüística para una adecuada implementación de las leyes y para facilitar, además, las transacciones comerciales. Existe una relación directa entre lengua y ciudadanía. Es por ello que una de las acciones que se desarrolló con los pueblos indígenas en Colombia, fue la eliminación total de sus lenguas propias. En el caso del Putumayo, el antropólogo Víctor Daniel Bonilla Sandoval en su libro: *Siervos de Dios y amos de los indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo*, publicado en 1968, registra varias de las violaciones a las que fueron sometidos los pueblos indígenas para que olvidaran y renegaran de sus lenguas y se acogieran a la homogenización del Estado-nación a manos de representantes de la Iglesia católica.

### **El surgimiento de la escuela**

De acuerdo con Álvarez (1995), para las culturas occidentales modernas el mito de origen de la república es la civilización, en la medida en que la humanidad progresa atravesando por varias etapas o periodizaciones de hechos políticos que dan cuenta del agenciamiento de sus gobernantes. El origen está también ligado al mito del progreso, en el caso colombiano coinciden en ello liberales y conservadores; sin embargo, difieren en que los primeros consideran que la civilización debe abandonar la fe y lo segundos la defienden. Se afianza también un culto a la propiedad y la familia, sin ellas puede haber progreso, pero no civilización. Es decir, la civilización además de progreso contempla la ética, la moral, el trabajo, la fe y la austeridad.

Así, la instrucción se convierte en una acción develadora o iluminadora de la conciencia, que traería el triunfo de la verdad. El acceso a las letras y al conocimiento fue necesario para el desarrollo de la civilización. La escuela se convirtió en un recurso fundamental para avanzar en pos de la modernidad, en la medida en que la impartición de instrucciones salvaguardaría y protegería los valores republicanos en los que estaba siendo formada la población.

Dentro del binomio moderno/colonial y el enfoque dualista y evolucionista de la realidad social, algunos sectores poblacionales, entre ellos el indígena, representaban el atraso, la

ignorancia y la incivilización, por lo cual había que renegar de ellos para que la naciente república fuera aceptada por la Europa moderna e incluida en el nuevo orden:

“Ser indio o mestizo fue un obstáculo para superar y el objetivo de la instrucción fue servir de instrumento para allanar ese camino (...) Aquellos inconscientes fueron bautizados como pobres y de ese lado fueron colocados indios, mestizos y artesanos. Esa fue, por tanto, la población objeto; en este caso el poder los creó como grupos sociales y los hizo visibles para intervenir sobre ellos, creó una cultura de la ignorancia, pero también creó la cultura del progreso y con ella sus mecanismos para allegarlo” (Álvarez, 1995: 118).

Tal fue la determinación por la eliminación de la ignorancia de los grupos señalados como pobres, que se crearon multas para que sus hijos fueran enviados a la escuela, además, la policía podía llevar a los niños que vagaban por las calles para que se instruyeran y la municipalidad debía proveer vestido a aquellos que no lo tenía. La escuela significaba un requisito fundamental en el proceso de civilización, ya que la condición para formar parte activa del Estado-nación que se construía a la luz del proyecto civilizador, era sostener por lo menos una escuela.

Para Gutiérrez (2007), la transformación de las organizaciones sociales en “pueblos de indios”, fue una de las consecuencias más notables en la conquista española. Con las conglomeraciones urbanas se podía garantizar su cristianización y civilización, es decir, el adoctrinamiento y enseñanza. La fuga se presentó como resistencia. La conquista socavó la legitimidad de las autoridades étnicas, justificando que a los indios la naturaleza los creó para servir, no para mandar, de manera que se los redujo a poblados para obligarlos a trabajar:

“naturalmente fueron nacidos y criados para servir, y les es más provechoso el servir que el mandar, y conócese que son nacidos para esto porque, según Aristóteles, a estos tales la naturaleza les creó más fuertes cuerpos y dio menos entendimiento y a los libres menos fuerzas en el cuerpo y más entendimiento” (Matienzo, 1965. Citado por Gutiérrez, 2007:54).

La escuela encarnó la colonialidad del poder. Fue el puente entre la población objeto por su ignorancia y el nuevo patrón de poder mundial. Retomando a Aníbal Quijano (2000a), la colonialidad del saber-conocer implicó que el saber-conocer de los europeos se impusiera como superior al de los indios, negros y mestizos, controlando todas las formas de subjetividad, cultura y en especial, la de producción de conocimiento, es decir, las diversas cosmovisiones del mundo, sus perspectivas cognitivas materiales e intersubjetivas ejerciendo una violencia epistemológica. Desde la colonialidad del ser, se desarrolló un exterminio físico y ontológico y desde la colonialidad del poder, una eliminación cultural y simbólica.

Si bien pareciera que las prácticas de exterminio de los pueblos indígenas en Colombia son un asunto del periodo colonial, la Corte Constitucional en el Auto 004 de 2009 en el marco de las afectaciones por el conflicto armado y el desplazamiento forzado, se pronuncia sobre el “Riesgo de exterminio de pueblos indígenas por desplazamiento o muerte natural o violenta de sus integrantes”, haciendo referencia no solo al exterminio físico, sino cultural:

“El conflicto armado colombiano amenaza con el exterminio cultural o físico a numerosos pueblos indígenas del país. En el curso de la última década, el conflicto armado, reorientado por actividades relacionadas con el narcotráfico, que se desarrolla en Colombia se ha convertido en el principal factor de riesgo para la existencia misma de docenas de comunidades y pueblos indígenas a lo largo del territorio nacional, a través de complejos elementos que la Corte reseñará en el presente Auto. Esta amenaza ha sido la causa principal del desplazamiento de los indígenas” (Corte Constitucional, 2009: 2).<sup>3</sup>

Desde la visión de Catherine Walsh (2007), el proceso de construcción de alternativas al pensamiento occidental, necesita de otro procedimiento que podría resultar aún más complejo, que es la decolonialidad de los saberes: la interculturalidad. La interculturalidad, como probabilidad de interacción entre diversos, que presenta tensiones, diálogos y reconocimiento del otro, se sustenta en el reconocimiento de los otros en una integración

---

<sup>3</sup> El Auto 004 de 2009 ordena a las entidades competentes la formulación e implementación de planes de salvaguarda étnica ante el conflicto armado y el desplazamiento forzado para cada uno de los 34 pueblos identificados y en los cuales deben tener participación efectiva las autoridades legítimas de los pueblos indígenas. La formulación de dichos planes fue la ocasión propicia para que los 34 pueblos revisaran sus sistemas y organizaciones propias, entre eso sus prácticas de educación propia.

de las diferencias (de cultura, de etnia, de clase social y de otras categorías), en un diálogo que se tensiona de manera permanente por sus elementos conflictivos.

La interculturalidad, entendida como un diálogo entre saberes, señala y significa procesos de construcción de conocimientos "otros", de una práctica política "otra", de un poder social "otro", y de una sociedad "otra"; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Una política cultural y un pensamiento opositivos no basados simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más bien dirigidos a la transformación estructural y sociohistórica: "La interculturalidad es el proceso y proyecto "otro" de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder mientras, al mismo tiempo, hace visible el problema de la diferencia colonial" (Walsh, 2007: 52).

En varios de sus escritos, Walsh resalta el papel del movimiento indígena en la construcción política ideológica y epistémica de la interculturalidad en la medida en que se convierten en nuevos aportes para la construcción de las nuevas epistemes en América Latina. Eso implica ir más allá de sólo pensar la teoría por medio de la praxis política de grupos subalternos, exige poner atención en cómo estos grupos construyen teoría. La construcción conceptual de la interculturalidad hace clara la necesidad de pensar teoría por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar estas historias, praxis y grupos como objetos de estudio, sino de pensar con (y no sobre) ellos.

Esto supone el reconocimiento de las diversas culturas que se han relacionado históricamente bajo el signo de la colonización y que buscan alguna manera de hacer fecunda la diferencia. La interculturalidad rediseña los proyectos de sociedad y de Estado, de-construyendo nociones de relaciones y de bienestar que han sido asumidas por las élites como sus formas naturales.

Esta praxis se ha construido por las resistencias de las poblaciones marginales en razón de la etnia/raza y se ha constituido en un proyecto que integra lo político, lo social y lo epistémico. En esencia la interculturalidad en un paradigma "otro" que cuestiona y modifica la colonialidad del poder y al mismo tiempo hace visible la diferencia colonial, y con una dimensión epistemológica "otra" ofrece un camino para pensar desde la diferencia

a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta.

La interculturalidad pone en debate la cuestión colonial y ofrece estrategias contestatarias a las formas del poder hegemónico, devela el ocultamiento y deshumanización de los pueblos subalternizados. La interculturalidad también pone de manifiesto la diferencia colonial que se articula con el poder colonial de tal forma que el pensamiento occidental es superior. La interculturalidad favorece la construcción del pensamiento de los pueblos subalternizados, lo que apunta a un giro decolonial a partir de una nueva lógica epistémica que surge desde dichos pueblos. En ese mismo sentido, también desafía a construir una pedagogía otra, una escuela otra, de manera que la diversidad en su amplia manifestación tenga cabida.

## CAPITULO 2

### LA EDUCACIÓN KAMËNTSÁ Y LA ESCUELA

#### **La imposición de la escuela**

Cuando una persona kamëntsá<sup>4</sup> habla de educación, hace hincapié y diferencia entre la educación propia y la occidental, asociada con la escuela. La segunda fue impuesta por las órdenes religiosas que se instalaron en el Alto Putumayo a finales del siglo XIX. De acuerdo con Gómez (2005), las estrategias de evangelización en el Valle de Sibundoy, rápidamente se convirtieron en dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación, permitiendo a los sacerdotes no solo "convertir" y "civilizar" a los indios sino también controlar el orden social comunal al intervenir en asuntos individuales y cotidianos, con especial énfasis en los ámbitos religioso y educativo (Gómez, 2005, citado por Camacho y Escobar, 2017).

La escuela no es un espacio o experiencia de grata recordación para los kamëntsá, todo lo contrario, se la asocia con vivencias duras por las distancias y condiciones que había que enfrentar para llegar a ella, lugar de la “civilización”:

“Mi vida para ir a la escuela fue muy dura, no solo mi vida, sino la de mis contemporáneos, o sea los que hoy tienen 75; tocaba caminar 5 o 6 kilómetros de la casa, de la chagra, para ir a la escuela del pueblo y había que ir llevando el avío, o el fiambre como le decían, hoy se dice la lonchera, que antes era la comida natural, el maíz, los tubérculos, la chicha, el frijol, bueno esa era la lonchera de nosotros. Para mí fue muy duro caminar 6 kilómetros en medio de fincas ganaderas, a uno le daba miedo cruzar esas fincas (...) me llevaban los primos que eran mayores de edad, pero a veces me tocaba irme solo” (Entrevista Taita 1).<sup>5</sup>

Mientras que para los kamëntsá la educación se gesta en espacios cercanos que hacen parte de la vida diaria, la escuela en todos los aspectos era lejana, extraña y se relacionaba con

---

<sup>4</sup> El pueblo indígena Kamëntsá Biyá que significa “hombres de aquí mismo con pensamiento y lengua propia”, está asentado desde épocas prehispánicas en el Valle de Sibundoy, Putumayo. El Cabildo mayor se encuentra en el municipio de Sibundoy, donde vive la mayor parte de su población. La lengua materna de este pueblo también recibe el nombre kamëntsá. En el periodo colonial de forma despectiva se les llamaba sibundoyes. Hoy en día es uno de los 102 pueblos indígenas de Colombia.

<sup>5</sup> Taita 1 es un mayor, taita y exgobernador del cabildo indígena kamëntsá en Sibundoy, Putumayo. La entrevista fue realizada el 26 de septiembre de 2017 en Bogotá, D.C.



peligro. Mientras los indígenas más se acercaban a la escuela —intencionalmente ubicada en el pueblo—, más se alejaban física y culturalmente de su chagra, de su cultura, de su educación propia, cediendo terreno a la colonialidad. Además, esta experiencia se asocia con la negación de la cultura, del ser indígena, situación que solo años más tarde es resarcida casi que de manera fortuita:

“La cultura viene de una experiencia terrible, qué es la que le dieron los primeros formadores, decían que no va para ningún lado, no tiene ningún valor, no tiene sentido, no tiene igualación en ninguna parte, por tal razón no te sirve; la que te sirve es ésta, que se está codeando en todo lado, con la que puedes competir y ser alguien en la vida.” (Entrevista Taita 2).<sup>6</sup>

“A mí me ha tocado en algunas reuniones o me ha gustado la radio, las noticias y en esas de pronto he escuchado que hay discriminación, que humillan a los indios, que les quieren quitar la lengua y que tienen derecho. Me he sentido animada y tranquila de conservar lo mío, lo nuestro” (Entrevista Mamá)<sup>7</sup>.

Colombia se reconoce como un Estado pluriétnico y multicultural en la Constitución Política de 1991, antes de ello lo que sobrevivía a la homogenización racial, lingüística, religiosa y cultural, entre otras, era considerado fuera del orden, sin ningún futuro y sin sentido. La diversidad en su amplitud era mirada con sospecha y repudio, para doblegarla se recurrió a la eliminación, la ridiculización, la negación y la vergüenza. Si bien hay avances en el plano legislativo a favor de la protección de la diversidad en todas sus manifestaciones, aún hoy en día es desafiante el tramo que se debe recorrer para eliminar de raíz los sesgos discriminatorios, en buena parte refrendados por las instituciones educativas y religiosas.

Indudablemente la resistencia a la escuela en las primeras décadas de imposición fue reacia. La inasistencia de los niños y las niñas indígenas fue severamente sancionada amarrando algunos indígenas para que no huyeran, reteniendo en los cepos a los padres que escondían a sus hijos para que no asistieran al plantel educativo, azotando con látigo a

---

<sup>6</sup> Taita 2 es un mayor, taita, médico tradicional y exgobernador del cabildo indígena kaméntsá en Sibundoy, Putumayo. La entrevista fue realizada el 28 de septiembre de 2017 en Bogotá, D.C.

<sup>7</sup> Mamá es una mayora de la comunidad indígena kaméntsá en Sibundoy, Putumayo, quien se destaca por su práctica y conocimientos en artesanía y tejido propio, así como en las enseñanzas que imparte a las nuevas generaciones. La entrevista fue realizada el 30 de septiembre de 2017 en Sibundoy, Putumayo.

los niños, niñas y adolescentes o, en un fuerte acto de humillación para ellos y ellas, cortar sus cabelleras. Cabelleras que en toda su expresividad, era motivo de orgullo para cualquier hombre y mujer indígena del Valle (Gómez, 2005, citado por Camacho y Escobar, 2017). Así mismo, la resistencia reinante a la escolarización fue “por temor a que los niños se hicieran blancos” (Bonilla, 1968:123).

Más adelante la escuela se convirtió en una especie de bisagra entre el pueblo kamëntsá y la colonialidad, en un espacio para adquirir herramientas de comprensión de los blancos, de quienes ya no podían prescindir. De alguna manera la escuela y el modelo educativo civilizador ganó terreno en los kamëntsá, quienes empezaron a considerar como ventaja que los más jóvenes accedieran cada vez más a los diferentes niveles educativos, entre ellos el superior. Sin embargo, esto ha significado que las generaciones más recientes sean menos conocedoras del derecho propio que les corresponde como pueblo, como el uso cotidiano de la lengua materna. El precio que ha tenido que pagar la comunidad ha sido incalculable e irreversible:

“Cuando empieza la educación occidental, nuestros mayores tenían la idea de que educar era mandarnos a nosotros para que podamos convivir con los occidentales, los blancos, y si nosotros no recibíamos una educación occidental pues difícil comenzar a convivir. En la educación que les tocó a nuestros mayores era ir a la escuela para aprender la lengua española, o sea que había que ir a aprender a hablar español y aprender a leer y escribir el español” (Entrevista Taita 1 2017).

### **La escritura frente a la oralidad como resistencia**

La educación propia kamëntsá ha privilegiado la oralidad y la escucha, antes que la escritura, situación que se contrapone con el modelo escolar impuesto por la colonialidad, el cual consideró la escritura alfabética como factor de inteligencia y civilización humana. A través de la escuela se enseñaba lectura y escritura, diferenciando a la “escuela de primeras letras” de los colegios. La escritura era tratada como arte, donde la caligrafía aportaba a la estética. Una buena caligrafía era una carta de presentación en la sociedad, una estrategia que buscaba civilizar. Así mismo, la gramática y la ortografía también fueron tenidas en cuenta para la correcta escritura (Álvarez, 1995).

Para González, la escritura jugó un papel entrañable en la construcción de nación, canalizando múltiples contradicciones que sin duda generaba esa ficticia unidad nacional como la ilusoria sociedad democrática postindependista. Los manuales de urbanidad permitieron ser la ley del buen ciudadano, su lectura permitía moldear los hábitos “barbaros” a los nuevos hábitos conductuales señalados por la escritura, convirtiendo al libro en autoridad, en una relación concomitante entre escritura y poder. Escribir respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la civilización. También fue imprescindible la lectura para entrar en la categoría de ciudadano. La escritura y la lectura son actos fundacionales de la nación y necesarios para la construcción de la nueva sociedad civil de la modernidad y fueron los principales reguladores del complejo simbólico cultural (González, sf.).

La escritura fue un recurso para homogenizar en un nuevo orden que se consideró el verdadero, en el afán de construir una nación que no dialogaba con ningún otro conocimiento, edificando un nuevo sujeto y colectivo a partir de su propia negación. La escritura obligó a los kamëntsá a entrar en ese otro orden, otra lógica, otra práctica, acogiéndose al poder del libro, de manera que quien aprendía el habla, la lectura y la escritura del castellano, no solo se acercaba un poco más a los blancos, sino que ocupaba un lugar de poder en su propia comunidad. Estas nuevas dinámicas agrietaron los lazos colectivos, en la medida en que quienes lograban mayor interlocución con la colonialidad, obtenían posibilidades de destacarse en el orden impuesto, sobreponiéndose a los demás miembros del colectivo, forjándose diferentes relaciones de poder internas.

Así, las vivencias y los modos relacionales se fueron transformando, hasta el punto que hoy en día, si bien existen espacios educativos bilingües, se hacen grandes esfuerzos para que la lengua materna ocupe nuevamente su lugar: “nos inculcaron el aprendizaje y la práctica del castellano, o sea nos castellanizaron, hoy en día hay que hacer esfuerzo por sacar otra vez el castellano y volver a inculcar la lengua propia para todo” (Entrevista Taita 1). Esta “castellanización” no solo hace referencia a la imposición de la colonialidad con toda su fuerza y en todas sus dimensiones, sino a las pérdidas invaluables para la comunidad, que básicamente se relacionan con el debilitamiento de ser y pensarse a sí mismos, ser otros en su integralidad.

Además de no ser propia del pueblo kamëntsá, la escritura tiene dos características que desfavorecen su compaginación con la oralidad, como recurso educativo colectivo. El libro como referente de la escritura, es impersonal, no está dirigido a nadie en particular, mientras que la oralidad requiere mínimo dos personas para desarrollar el proceso educativo sincrónico, favoreciendo la interrelación humana personal y colectiva. El carácter perdurable de la escritura es otra diferencia con respecto a la palabra, los documentos pueden permanecer mayor tiempo que un ser humano, sin contar las enfermedades que puedan aquejarle a éste, limitando su capacidad oral comunicativa, por tanto, la escritura se impone con mayor preponderancia frente a la comunicación oral. Para la educación kamëntsá, el ser humano y la palabra son irremplazables, es una relación existencial que contiene su cosmovisión.

### **De la integralidad a la primacía del mercado**

La existencialidad hace referencia a la mirada holística que tienen los pueblos indígenas, donde todo tiene una interrelación y por ello la educación se desarrolla en todas partes, durante todo el tiempo. Esta integralidad se fracciona con la colonialidad imponiendo que la experiencia humana se divide por áreas (económica, social, cultural y política) y unas se sobreponen a otras, de manera particular la económica. Ante un modelo de desarrollo que privilegia el capital sobre lo humano y con el fin de evitar atropellos a los que habían sido sometidos los indios con grandes ventajas para los colonos. Los kamëntsá ven la necesidad de “castellanizarse”:

“El indio no sabe lo que gana, ni lo que tiene, ni lo que debe. En confirmación de esto voy a referir el siguiente caso: Un comerciante había entregado a un indio varios objetos que los tasó con un valor de 14 arrobas de caucho. Al cabo de un tiempo se presentó el indio con cierta cantidad de caucho que, pesada por el comerciante, en su propia romana, dio 16 arrobas; entonces el comerciante dijo al indio: “Me debías 14 arrobas; me entregas 16, quedas debiéndome 18”. El pobre indio sin replicar, se separó para volver al monte a sacar las 18 arrobas que le faltaban” (Bonilla, 1968: 95).

Indudablemente fue un choque de dos cosmovisiones opuestas. Por un lado, la de la colonialidad con la acumulación y el capital, la explotación de los recursos naturales a

través de la extracción del caucho, es la lógica del mercado por encima de las vidas humanas indígenas. Por otra parte, está la perspectiva integral de los pueblos originarios, quienes construyen una relación armónica con la naturaleza, de donde se toma solo lo que se necesita, no se contempla la acumulación por la acumulación o el mercado mediado por el dinero, la naturaleza provee todo lo que requiere el ser humano. La lógica de explotación se contrapone a la de la conservación.

Desde las palabras de Quijano (2000b), se configuró un patrón de poder mundial cuyo instrumento de dominación y basamento es la idea de raza como estructura biológica que diferencia a la población humana en inferiores y superiores, porque se asocia a las capacidades de producción cultural e intelectual en especial. Este patrón de poder está ligado a una concepción de desarrollo capitalista desde el modelo eurocéntrico de conocimiento, donde los países desarrollados son identificados como modernos, racionales y protestantes; y los subdesarrollados como tradicionales, no protestantes, pre-modernos y primitivos. Este segundo grupo de países debía identificar los obstáculos al desarrollo y las formas de vencerlos.

De acuerdo con Weber (2005), esto da cuenta de la racionalidad formal del Estado, en cuanto el proceso de legislación del poder político supuso la desaparición de los poderes tradicionales frente al poder legal basado en la división de poderes, en la supremacía de la ley y en el carácter impersonal y objetivo del ordenamiento administrativo y político del ordenamiento jurídico. Además, para consolidarse, el capitalismo necesitaba un derecho que funcione igual que una máquina, no desde visiones religiosas, rituales y mágicas. La creación de semejante derecho se consiguió al aliarse el Estado moderno con los juristas, para imponer sus ambiciones de poder. La alianza entre el Estado y a jurisprudencia formal favoreció al capitalismo, el cual fue impulsado mediante la formulación de una política económica estatal continuada y consecuente, que sólo se origina en la época moderna.

Para entrar en la dinámica de la colonialidad, a la escuela se iba, además de aprender castellano, a manejar las cuatro operaciones básicas de las matemáticas, herramientas fundamentales del mercado. Eran los mismos indígenas quienes llevaban a sus pares o incluso, quienes aprendían castellano y posteriormente lo enseñaban en su comunidad: “Yo fui al seminario unos días para aprender un poquito mejor el español y luego me

dediqué a enseñar a mis hermanos indígenas también a leer y escribir el español” (Entrevista Taita 1).

### **La configuración de lo escolar a partir de la homogenización**

Además del manejo del castellano y las operaciones matemáticas, las prácticas de aseo, determinada disciplina y el adoctrinamiento, fueron síntomas de civilización. Básicamente se pretendía domesticar la corporeidad, introduciendo acciones cotidianas como el baño diario, a la par se debía eliminar la utilización y reproducción de cualquier práctica o elemento contrario a la escuela como referente civilizador, como el uso del sayo o ruana, la cabellera larga, la lengua propia, el consumo de alimentos propios, entre otros. La disciplina se impartía en todos los sentidos a través de normas con poder de unificar y uniformar, como el uso de uniformes, el manejo del tiempo de entrada y de salida (horario), la disposición del salón de clases y el control de las acciones escolares por medio de anotaciones para controlar y vigilar lo que acontecía, con esto, el maestro no solo cumplía labores de enseñanza, sino que fungió como un dispositivo de control individual y colectivo:

“Había gente blanca que también estaban en la escuela y nos remedaban y con eso nos humillaban. Había que aprender ligero el castellano para que no nos humillen. Que no estemos cuchicheando por allí, nos decían, nosotros acostumbrados siempre hablar en lengua con las compañeras. La monja decía: está cuchicheando y la gente blanca nos insultaba. Todavía utilizo la manta, así nos íbamos a la escuela y allá nos prohibían que nos pongamos vestido. Al fin nos hicieron un delantal abierto y nos lo poníamos y acá atrás nos amarrábamos las tiras, ese era el vestido que nos regalaron una vez” (Entrevista Mamá).

La escuela se constituyó en el espacio para irradiar luz y verdad, en la medida en que instruía entre lo bueno y lo malo, lo normal y lo patológico, lo justo y lo injusto, de tal forma que quienes accedían a ella y se acogían sus prácticas, transformaban radicalmente su físico y sus capacidades mentales y morales. A propósito, se conocen diferentes relatos que denotan que el *salvajismo* cedía a favor de la civilización como referente de bienestar:

“Ya van acomodándose tanto con el estudio, que con frecuencia sucede en Sibundoy que uno de los estudiantes se presente con otro, completamente salvaje, que ha conquistado en lejana chagra. Se les arrancha de la selva, donde no recibían ni las caricias de la luz y se les reúne en poblados donde los baños, la higiene, el ejercicio corporal, el juego, la sociedad con los otros niños, producen un cambio radical en su organismo físico y en sus facultades mentales y morales. (...) Los resultados no pueden ser más halagüeños. Niños que hace poco tuvimos que recoger en el estado más lamentable, saben ahora bastante bien el castellano, leen y escriben medianamente, pueden hacer las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y, sobre todo, tienen ideas bastante claras de nuestra Santa Religión” (Bonilla, 1968: 130-131).

Por medio de la escuela se controló el cuerpo y el movimiento, todo debía estar en el orden establecido, a través de ella se conseguía el logro de los objetivos, distribuyendo a los estudiantes en clase para ser vigilados. El maestro velaba porque se guardara el orden impuesto que ayudaba a la disciplina y se revisaba el aseo. Se castigaba para encausar y adecuar el cuerpo al orden requerido (Álvarez, 1995). La escuela fue un dispositivo de homogenización, de negación de la diversidad. Desde la vergüenza se incitó a renegar de la identidad, con el fin de adecuarse a los nuevos preceptos. A partir del aparato escolar el orden y los valores impuestos favorecían la constitución de sujetos y permitían la diferenciación entre *salvajes* y civilizados en favor del proyecto de nación colonizadora que se desarrollaba:

“Saber leer y escribir, manejar las cuatro operaciones, tener hábitos civilizados y conocer los deberes y derechos republicanos, no fueron prerrequisitos de otros conocimientos sino las condiciones mínimas exigidas para alcanzar el estatuto de ciudadanos. Aquí la escuela se muestra una vez más como un dispositivo útil para normalizar, esto es homogenizar. Pero también implícitamente, está diferenciando entre civilizados e incivilizados, viciosos y virtuosos, ignorantes y letrados” (Álvarez, 1995:92).

La escuela configuró la distribución del tiempo y espacios, formas de vigilancia y control de lo que se hiciera que moldeaba al individuo y recibió el nombre de escolar, práctica que se convirtió en la condición del humano moderno. La disciplina y el control del aparato

cognitivo con el que supuestamente se aprendía, los exámenes y la distribución de la planta física de la escuela, son los marcos en los que se moldeó la práctica escolarizante.

### **Tierras, evangelización y educación**

Otro elemento que alimentó la resistencia a las escuelas por parte de los pueblos de los indios, fue la usurpación de sus tierras, no solo porque engrosaban las propiedades de los religiosos, sino por el arrendamiento de sus resguardos para financiar las escuelas, a lo cual los indios se oponían sistemáticamente. La pregunta era ¿Quiénes debían ser los beneficiarios de esas escuelas: los pueblos de la provincia o las comunidades indígenas? Al respecto, “la legislación educativa nunca fue expresa en señalar a esas comunidades como destinatarias de la escuela, pero su oposición a tal posibilidad sí fue expresa. Tampoco estaba claro si a los indígenas se les debía cobrar para este fin” (Álvarez, 1995:122).

La Iglesia católica fue un eslabón fundamental en el proceso evangelizador y educativo en el Valle de Sibundoy. El instrumento para formar la voluntad de los nuevos seres humanos era la religión con instrucciones del catecismo y la historia sagrada, en una relación concomitante con el aparato escolar, lo que permitió introducir hábitos, principios y valores (una ética) en la formación de ciudadanos. Dicha relación se ofreció como un encierro que evitaba el contacto con los males del exterior, quienes cayeran en ellos eran dignos de la cárcel y el hospital. Se decretó que la religión es y debe ser la base de la educación primaria,

“(la escuela) era para hablar en castellano y para que aprendan a hacer la señal de la cruz, santiguarse, los cristianos tienen que santiguarse. En ese tiempo hablaban así, más antes me contaban otros mayores que adoraban al sol, a la luna, a las estrellas. Cómo llegaron los religiosos, ahora ya no se hace eso, pero todavía nos acordamos del sol, de la luna, representan a la madre tierra, que hay que respetarla, ser devoto de la mamá luna” (Entrevista Mamá).

El vínculo entre evangelización y educación fue una decisión política respaldada mediante el Concordato de 1888 y fortalecida en 1902 por el gobierno conservador de turno, el cual brindó más beneficios a favor de los misioneros, entre ellos, la dirección de las escuelas públicas primarias. Los días lunes los kamëntsá fueron obligados mediante trabajo *ad-*



*honorem*, a la construcción de las iglesias y edificios para escuelas y para habitación de los Padres, Hermanos y las Madres, con la retribución de que era un beneficio para ellos y sus descendientes (Bonilla, 1968).

En los informes de las misiones católicas de Colombia en 1926, se resalta la relación de las prácticas escolares con las prácticas religiosas, presentando esta combinación como un complemento necesario y elemental que logra un poder sobrenatural, alejando y debilitando las tradiciones indígenas catalogadas de manera despectiva como brujería. Tal es la fuerza que logra esta dupla, que las ceremonias indígenas “no podían hacer nada”, es decir, frente a la escuela y la religión se doblaba el poder ceremonial indígena y los territorios que antes eran propios, se reconfiguran a favor del adoctrinamiento desde lo escolar/religioso:

“A propósito del rezo, dijo la directora que los brujos estarían ausentes y no regresarían hasta pasados los exámenes, porque mientras hay rezo en el pueblo, lo cual ocurre durante el curso escolar, ellos no pueden nada, por más que practiquen las ceremonias de costumbre: no oyen ni ven nada; lo que no ocurre cuando están cerradas las escuelas” (República de Colombia, 1926: 32)

Para el proyecto civilizador, la escuela era mucho más que el lugar donde se enseñaba, se constituyó en el referente de sacralidad y protección frente a lo que se consideraba salvaje y malévolo desde la perspectiva cristiana. La tarea adoctrinadora garantizó el debilitamiento de la lengua propia a favor del castellano, las tradiciones espirituales y religiosas a favor del catolicismo y en general, la imposición de la colonialidad sobre la cultura kamëntsa, mediada por una moral maniquea. Los aspectos claves en esta labor fueron: 1. La enseñanza religiosa a través de un intérprete indio; 2. El empleo de pequeños catecismos en lengua propia; 3. El posterior adoctrinamiento y la inmediata aplicación del bautismo, confirmación, comunión y matrimonio; y 4. El cambio de nombres de los nuevos católicos (Bonilla, 1968:170).

El proyecto escolar de la colonialidad fue ampliamente rechazado por los kamëntsa desde su inicio, no solo por la negación y degradación de su cultura, sino por la pérdida de sus tierras. Ante la imposibilidad de prescindir de la escuela, ésta se convirtió en un espacio de aprendizaje del castellano, de acercamiento y comprensión al mundo de los blancos para la

defensa de sus derechos frente a los atropellos que se cometían contra ellos. La evangelización, a través de los representantes de la Iglesia católica y los acuerdos pactados con los gobiernos de turno, hizo que el binomio religión/educación fuera inseparable y potente para los objetivos civilizadores de la colonialidad. Sus efectos son perdurables e irreversibles hasta el día de hoy.

### **Educación para el pueblo kamëntsá**

“Educación en kamëntsá se dice *botaman jaguacham* o sea criar bien, criar bonito a la persona desde pequeño, por eso *jaguacham* quiere decir criar” (Entrevista Taita 1). La educación kamëntsá está íntimamente vinculada al ciclo de vida: desde el momento de la gestación hasta la muerte. Se hace un particular énfasis en los primeros años de vida, donde se enseña la experiencia como conocimiento y, sobre todo, la lengua materna que como su nombre lo dice es transmitida principalmente por la madre y contiene la cosmovisión y la identidad del pueblo:

“Por lo menos yo tengo 76 años y la mamá me dijo el nombre de las cosas, el diálogo con la mamá siempre en nuestra propia lengua (...) la idea es que la familia conserve parte de nuestra identidad. Por eso la madre empezó a enseñarnos en nuestra propia lengua. El papá y la mamá también adelante de los hijos han hablado la lengua propia y desde allí es como se ha conservado la identidad de los kamëntsá” (Entrevista Taita 1).

“La lengua es un legado cultural que nos la han dejado y es una tarea nuestra aprenderla, es una obligación aprender, en las diferentes conversaciones compartirla y de allí a tener una fluidez en su manejo, es un arte de ese espacio donde se comparte la lengua” (Entrevista Taita 2).

Que la lengua sea considerada un legado cultural implica que en ella está contenida toda la cosmovisión del ser kamëntsá. Esta lengua es tan antigua que nadie más la habla en el mundo, no es pariente de ningún otro idioma y es tan rica que tiene varios estilos de habla: el de la vida diaria, el de las ceremonias y el de los rituales de los médicos tradicionales. Esta lengua es hablada y comprendida solamente por alguien que es, vive y piensa como kamëntsá. Es única, como único es su pueblo, sus costumbres, su manera de ver la vida, de

ser y estar en su territorio. La lengua tiene una conexión con lo que es valioso para el colectivo; por ello en las comunidades indígenas la música y la palabra representan una conexión con lo sagrado y ambas están presentes, fundidas, en los rituales de iniciación, sanación, en las fiestas y también en la cotidianidad del trabajo, en la transmisión de los valores y en el cuidado de los niños.

La lengua propia es un pilar pedagógico fundamental para el pueblo kamëntsá. En la medida que la persona la habla y la entiende, podrá entender y practicar el pensamiento kamëntsá y así entender y comunicarse mediante diferentes formas de expresión del lenguaje no verbal, como el simbólico y el espiritual, que se manifiesta en la música, los rituales, las costumbres, el arte, las manifestaciones de la naturaleza y su relación con la vida del colectiva, entre otras.

El énfasis que se le da a la oralidad en la educación en kamëntsá, lleva a que la escucha activa tenga un papel preponderante, como herramienta educativa. En esa medida, “siempre pensamos y sentimos que cuando alguien está diciendo algo, estamos aprendiendo de la persona, que tarde que temprano nos va a retribuir, nos va aportar en algún conocimiento que tal vez no sepamos” (Entrevista Taita 2). La oralidad en la educación propia opera también como un mecanismo de resistencia a la colonialidad. Hace referencia al uso cotidiano y constante de la lengua materna, lo cual le da un fuerte valor y sentido para quienes la hablan, es decir a las personas y las relaciones interpersonales.

La escucha activa les imprime un rasgo característico a sus miembros. Su cadencia en la forma de hablar y de pensar es apacible, transmitiendo tranquilidad y una profunda actitud reflexiva de lo que escuchan y de lo que dicen, conectando lo que reciben con su pensamiento, sus vivencias e identidad. La oralidad y la escucha atenta operan como herramienta educativa en la medida en que,

“posee un don especial y a través del *jaboátëmban* (enseñar) promueve el pensamiento, poseído desde siempre por los taitas y mamas (...) Si hablamos de lengua se debe hablar de pensamiento kamëntsá, promovido desde temprana edad, y fomentado por las familias, donde se inculcaba el amor a la madre tierra, conocimiento de las plantas, trabajos en el *jajañ* y el habla en kamëntsá. Antiguamente, el sentimiento y pensamiento kamëntsá fue colectivo, desde la

familia y proyectado en bienestar de la comunidad” (Cabildo Indígena del pueblo kamëntsá, 2010).

La lengua tiene directa relación con el pensamiento colectivo, es decir, hace parte de la identidad que diferencia a los kamëntsá de otras culturas. Este pensamiento lo transmite la familia a través del amor por la tierra; es el vínculo con el territorio, sus raíces, la historia de su pueblo. El territorio va más allá de la propiedad por el espacio físico, hace referencia a la lengua, el alimento, la espiritualidad, los rituales, la relación con los animales, con otras formas de vida, entre otros.

El pensamiento colectivo articulado con el territorio se interrelaciona con los principios del pueblo, donde se destacan la honradez, el cumplimiento de los deberes o compromisos y su vínculo con la tierra. Se considera que en los últimos años estos principios se han debilitado, en buena parte porque las costumbres de los kamëntsá se han ido perdiendo. Por ejemplo, los partos de las mujeres kamëntsá ocurrían en sus casas, en el lugar más abrigado de la casa, al lado del fogón, donde se congregaba la familia para conversar. La placenta se enterraba junto al fogón, considerado un lugar sagrado, simbolizando que la criatura recién nacida pasa de la madre biológica a la madre tierra, quedando atado a ella.

Hoy en día las familias no cuentan con el fogón, los niños y niñas nacen en hospitales, donde la placenta es desechada, perdiendo así el vínculo con la madre tierra, con el territorio, el pensamiento colectivo, “toda la formación que uno recibe no está entregada en términos individuales, esta netamente formado para términos colectivos, de ahí que la palabra nosotros, *bëng*, nunca va a desaparecer de la mente, en este caso de los kamëntsá” (Entrevista Taita 2).

Si bien el proceso enseñanza/aprendizaje en el pueblo kamëntsá privilegia la oralidad en el mismo acto y contexto de su uso, sus símbolos ocupan un lugar predominante en todos sus tejidos, bien sea en fajas, sayos y todos los objetos elaborados en chaquiras. Estos tejidos contienen los sentidos y significados de cada una de las figuras que transmiten la historia, los lugares, los animales, las vivencias, las relaciones con la divinidad y con el territorio; es decir, todo el pensamiento y territorio de los Kamëntsá,

“Una mayorcita que tenía buena vista siempre tejía la faja, todos los días, ese era su trabajo y cuando quería o estaba de buen lado -como decíamos nosotros-, me decía: venga, venga y me mostraba los símbolos (...) explicaba: esto se llama así, esto es un *baya*, como un animal feo y espantoso y contaba que le pasó. Casi todos los días me mostraba otra cosita, otro símbolo y me contaba cómo se llamaba y el cuento” (Entrevista Mamá).

### **El carácter colectivo de la educación kamëntsá**

El carácter colectivo es otra de las características de la educación kamëntsá, el cual se expresa en quienes educan, los espacios o lugares donde lo hacen y el para qué se educa.

### **Quiénes educan**

Son varios los actores que intervienen en el proceso educativo, se destacan la familia, la autoridad, los médicos tradicionales y la comunidad. En la familia sobresale la madre biológica, así como las y los mayores, es decir, los abuelos y abuelas, quienes son los que garantizan no solo la transmisión de la lengua, sino el conocimiento en la medicina tradicional y el manejo de la chagra (el reconocimiento de las semillas, las cosechas y su relación con las fases de la luna, el manteniendo de los alimentos propios, entre otros). Así mismo, la familia tiene un reconocimiento y obligación por parte del colectivo para mantener roles o instancias que permitan su funcionalidad:

“Ya internamente la misma comunidad sabe, reconoce formalmente qué familias tienen un conocimiento por decirlo así, culto, un conocimiento formador. Por ejemplo, en artesanía, en ser modelos de autoridad, en saber trabajar el *jajañ* (huerta), en ser buenos orientadores (...). Siempre la familia le pide la herencia que dejaron sus antepasados, de allí que los abuelos/as le cuentan la historia de la familia de donde uno viene, de cómo fueron ellos, por si uno está un poco distante de esa responsabilidad o de adquirir esa herencia, para que se vaya formando para identificarse con esa identidad que tiene la familia, y de poder hacerse dueño de esa herencia, de ese legado que le están dejando. Es un compromiso desde sí mismo, la familia lo forma” (Entrevista Taita 2).

La experiencia/conocimiento que se adquiere desde la familia es de carácter ancestral, es el vínculo palpable con las raíces que le imprime sentido a la vida de cada persona y así mismo, le brinda los lazos de pertenencia a su colectivo. Como no hay un sistema permanente de escritura ni una sistematización de los saberes, la manera de aprender, decantar y transmitir de generación en generación, es el encuentro con los que saben, con los mayores y a través de la palabra y la práctica. No hay otros medios abstractos, artificiales que remplacen el diálogo con la comunidad y el trabajo concreto. Es la manera cómo funciona la educación y su propósito dentro de la comunidad. Por ello, es fundamental no solo el encuentro con el mayor, sino la transmisión de sentidos en la lengua propia, los espacios sagrados para tal ejercicio, como los rituales, etc.

En caso de que una persona decida no continuar con el legado de su familia o no lo pueda hacer, no es considerado una pérdida, sino un camino que fue dejado y puede ser retomado en el momento en el que se vuelva a reconocer, se vuelva a entender, vuelva a ver quién es, ya que los espacios siempre están allí para ser reanudados:

“Nosotros estamos cortados por un cordón umbilical que no nos permite cambiar por nada, ya somos indígenas, ya somos kamëntsá, y eso no va a permitir negarnos 50, 60, 80 años después (...) hoy en día los niños y los adolescentes no quieren estar dentro del modelo tradicional, porque no hay suficiente aprendizaje para estar allí, se sienten fuera del orden, no saben el tema, no conocen las enseñanzas, no hay cómo participar; ellos dicen que se sienten excluidos, pero son ellos mismos los que se excluyen. El escenario está siempre, siempre está allí” (Entrevista Taita 2).

Los rasgos de la educación propia desde la oralidad se basan en el respeto hacia los mayores, considerados fuente de sabiduría, son los que conocen y practican la lengua, no la combinan con el castellano, la transmiten comunicando el verdadero sentimiento de ser indígena, fomentando valores como la solidaridad. Para Gutiérrez (2007), la solidaridad, la cooperación, las identidades colectivas, y hasta jirones de las antiguas creencias y prácticas mágicas y religiosas sobrevivieron en el contexto de las forzosas congregaciones en *pueblos de indios* impuestas por el régimen colonial.

En cuanto al papel de la autoridad en el proceso educativo, es importante indicar que en los últimos años cuando se habla de autoridad se hace referencia al gobernador/a elegido

mediante asamblea, quien sobre todo cumple funciones administrativas en el cabildo.<sup>8</sup> En ese sentido, el papel de la autoridad/gobernador se ha tornado mucho más político y administrativo, el intercambio y la transmisión de conocimientos no pareciera ser una prioridad, situación que debilita el carácter colectivo de la educación kamëntsá. La intromisión de la colonialidad en las prácticas, los sujetos y las dinámicas comunitarias hace que éstas se reconfiguren. Otras figuras de autoridad han ido perdiendo su carisma y reconocimiento:

“Pues existía la presión de la autoridad tradicional para la formación de esos integrantes, ella era la que velaba por el buen aprendizaje, por la buena enseñanza, por el intercambio de saberes que se hacía internamente. Tradicionalmente en la comunidad, Taita solamente era quién participaba de la autoridad tradicional y desde ciertos rangos. Hoy en día, taita le dicen a cualquier persona, –es como la del doctor-, eso genera cierto malestar” (Entrevista Taita 2).

Hay una práctica educativa que ejerce el gobernador y que aún se conserva, la del consejo. Si alguien va por un camino que se considera incorrecto y no escucha los consejos de los miembros de su familia, ésta recurre a la intervención del gobernador, quien también aconseja. En caso de que esto no funcione, se recurre al *fuate*<sup>9</sup>: “Ellos (hijos) no me han hecho sufrir, son calmados, para que me voy a quejar, nunca me ha tocado ir a rogarle algún gobernador para que me ayude aconsejar” (Entrevista Mamá). El gobernador representa el colectivo, por tanto, su palabra simboliza la autoridad de la comunidad, de allí la importancia de recurrir a él.

Se enseña desde la palabra y la acción, esta relación concomitante permite la perfección. No es suficiente la exposición y los discursos, también es necesaria la práctica. Por ejemplo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la medicina tradicional kamëntsá, la conversación entre el médico tradicional y su aprendiz, como la activación de otros sentidos es fundamental. El espacio conversacional permite el intercambio de conocimientos, sea cual fuere el nivel de sus participantes, quienes deben tener una parte

---

<sup>8</sup> La figura tanto del Cabildo como del Gobernador no son propias de los pueblos indígenas, en su momento histórico fueron impuestas para control, como se puede observar en la aún vigente Ley 89 de 1890 “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los *salvajes* que vayan reduciéndose a la vida civilizada”.

<sup>9</sup> El *fuate* es un castigo físico que se imparte en algunas comunidades indígenas y consiste en golpear con una especie de cabestro o una ramificación en cuero el cuerpo de una persona. Si bien este castigo no es propio de las comunidades indígenas y se introdujo con la llegada de los españoles, ha sido acogido como práctica tradicional.

de ese saber para poder fortalecer, tanto el saber propio como el del otro. La práctica es una experiencia por aprender para alguien que hasta el momento no había llegado a ese escenario o que estando allí necesita avanzar más en su conocimiento:

“Sabendo que esta persona es sobandero/a debo decirle: “Oiga, -debo tocar el tema- en este espacio de las sobanderías se presentan varias dificultades ¿no?” y presentarle una dificultad que siento, por ejemplo, la de aprender o que únicamente puedo hacer esto: “Yo sé que usted lo puede hacer”. Inmediatamente se abre el espacio de conversación y empieza el intercambio conversacional que permite generar otros espacios de conversación. Así es como uno adquiere el conocimiento.” (Entrevista Taita 2).

La comunidad es otro actor protagónico en la enseñanza. Opera a través de los espacios comunitarios como las asambleas y celebraciones religiosas en las que las tradiciones antiguas afloran, como el bautismo, la confirmación, la primera comunión, el matrimonio, el velorio, el día de los difuntos, la Navidad y quizá el más importante: el *klestrinyé* o carnaval, la fiesta del perdón, donde vecinos y parientes piden perdón por cualquier falta o malquerencia que hayan tenido en el año.

El carnaval simboliza el fin de un año y el comienzo del siguiente. Se realiza en la semana anterior al miércoles de ceniza. Empieza el sábado con una limpieza espiritual, el lunes se reúnen todos en un lugar cercano del pueblo y desfilan hacia la plaza principal vistiendo con orgullo su vestido tradicional, sus máscaras de madera y haciendo música con sus flautas, tambores y sonajeros. Una vez se perdonan quienes tuvieron algún enfrentamiento comparten la comida, la bebida, la alegría (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2014:24).

Contar con un espacio de perdón en el proceso educativo colectivo, permite que sus miembros estén en una posición de igualdad y no jerárquica. Ayuda a reconocer la equivocación y el error como parte de la vida humana y así mismo, la posibilidad de arrepentirse y enmendar el daño causado. La oralidad y la escucha atenta son básicas en dicho proceso de enseñanza/aprendizaje: hay una introspección personal, la necesidad de pedir perdón por parte de quien cometió la falta y la decisión de perdonar por parte de la persona ofendida. El perdón es una sanación a nivel individual y comunitario. La



enseñanza/aprendizaje adquirida con el perdón está relacionada con la confianza, el valor y el respeto por el otro, con la recuperación o reconstrucción de las relaciones armónicas:

“Lo primero que mata la guerra es la palabra, porque destruye la confianza y convierte al otro en enemigo. Yo creo que la palabra es la primera secuestrada en la guerra, lo primero que cae a tierra. Lo que estamos haciendo aquí es intentando recuperarla, pero no entendiéndola como un monólogo de quien da cátedra, sino como un elemento que circula, de la manera en que lo hacen los taitas” (Cruz, 2017).

Las asambleas también son espacios de enseñanza/aprendizaje. La mayor parte se desarrolla en lengua materna, se discuten diferentes temas y se favorece la participación de sus miembros, desafortunadamente ha venido en descenso y la tendencia es a disminuir el número de personas, muchas de ellas prefieren quedarse en el jajañ y evitar espacios más políticos:

“Asisto a una asamblea y aprendo muchísimo, afortunadamente las asambleas son un setenta por ciento en kamëntsá (...) hay que hablar temas administrativos de una resolución que salió, esas cosas toca leerlas en español. Hay cuestiones muy propias lógicamente que se discuten con la autoridad tradicional que son todo en kamëntsá, entonces uno está como inmerso en la lengua, escuchar a los taitas a exgobernadores, a las mamitas, en discusiones fuertes o sobre toma de decisiones de justicia, del territorio” (entrevista hombre joven).<sup>10</sup>

Dentro de la horizontalidad de la cultura, ningún conocimiento puede ser mayor que el otro, todos están en el mismo orden, es un compartir de experiencias donde no hay cabida a la medición ni a la jerarquía. El conocimiento se adquiere a través de la experiencia de los años vividos, consiste en el saber vivir, saber hacer, saber pensar, es decir, entre más años tenga una persona, mayor experiencia y conocimiento, de allí el profundo respeto por los mayores:

---

<sup>10</sup> Hombre joven, con estudios de maestría, labora como docente universitario en Bogotá y es miembro de la comunidad indígena kamëntsá en Sibundoy, Putumayo. La entrevista fue realizada el 8 de octubre de 2017 en Bogotá, D.C.

“No un conocimiento mayor, sino una experiencia mayor, esa experiencia es de tiempo. Pues de ahí que viene la tradición de que aquel que está en edad mayor que mí, mayor tiempo que mí en este mundo, es más que yo, y por tal razón viene el tenerle un respeto (...). La experiencia es lo que a uno le permite ser, en el orden de lo que se está diciendo, de lo que está haciendo. Ese es un conocimiento medido a través de las experiencias, no a través de los experimentos (Entrevista Taita 2).

La relación experiencia/conocimiento hace que la educación kamëntsá tenga un carácter comunitario, porque la enseñanza recibida no es entregada en términos individuales, sino con un pensamiento colectivo, basado en el respeto por el otro, la escucha atenta, la valía del conocimiento por lo que le permite ser y hacer a alguien, no por lo que tiene o por una medición, en ese sentido, todos los conocimientos están en el mismo nivel. Además, el intercambio de experiencia/conocimiento, frente a la no competencia, permite que cada persona sea identificada en la comunidad, ocupe un lugar, de esta manera haya un enriquecimiento individual y colectivo.

### **Lugares donde se educa**

Si bien se reconocen todos los espacios importantes en las prácticas de enseñanza/aprendizaje, en la vida cotidiana de las nuevas generaciones kamëntsá los lugares físicos que tradicionalmente habían sido fundamentales para otras generaciones, como la tulpa o el fogón y la chagra o huerta; no existen o el acceso a ellos se ha limitado considerablemente. Dicha limitación física no es la única y más importante razón por la cual la educación propia se haya resquebrajado. Factores como el desconocimiento, la falta de uso cotidiano de la lengua y del derecho propio por parte de las familias más jóvenes, contribuye a la debilidad:

“Pues al interior de la comunidad había, porque en este momento ya casi no lo hay, todos los escenarios habidos y por haber al ruedo de la comunidad como espacios de enseñanza aprendizaje. Son espacios donde se puede compartir, donde juega un papel importante el saber: si usted poco sabe poco aprende, si usted más sabe más aprende” (Entrevista Taita 2).

Si partimos de la proposición del saber inicial y básico, efectivamente los niños y niñas ya no lo reciben en el seno de sus hogares, lo cual les deja sin herramientas que les permita en la arena de la comunidad aprender/enseñar de su cultura, ni participar en los espacios de diálogo como tradicionalmente se ha hecho. Frente a este panorama las instituciones educativas son un recurso dónde enseñar la lengua y el derecho propio, en la medida en que los niños, niñas y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo allí, es decir, se ha reconfigurado la relación de los kamëntsá con la escuela. Si antes se iba a aprender el castellano, ahora a la escuela se va a aprender la lengua materna:

“Según se mira en los colegios necesitan la presencia de muchos mayores que pueden hablar para ayudar a los profesores, porque ellos no pueden y están a la fuerza hablando ¿Cómo van a enseñar a los niños o los jóvenes? algunos si quieren aprender. Anteayer teníamos una reunión en el colegio bilingüe, me vinieron a invitar, miraba que escasamente hablan los niños, los jóvenes. Les dijimos que guarden algo de lo que hablemos ese día, a ver cuántas palabras al final sacamos. Le preguntamos a todos los niños si quieren, pero les cuesta mucho trabajo. Hay mucho trabajo para volver a enseñar a hablar, para que ellos manejen la lengua, porque si no, estamos muy graves” (Entrevista Mamá).

Hoy en día en Sibundoy se cuenta con varias instituciones educativas. Vale la pena resaltar el hogar Infantil *Basctemingbe Yebna* o Casa de los Niños y el colegio bilingüe, espacios donde únicamente asisten indígenas y en sus planes y currículos la cultura está presente de manera significativa, pretendiendo favorecer su rescate y fortalecimiento, incluso, la mayor parte de los docentes son indígenas:

“A los niños les llevamos esencias, les ponemos música en lengua materna, les cantamos, cogemos los instrumentos. Hemos hecho jornadas pedagógicas para la parte comunitaria, nos vamos con el taita, el sabedor, nos sentamos a comer y a escucharlo. En la parte artesanal también, darle sentido, por qué uno está organizando los hilos en el urdidor, el por qué estamos haciendo este ejercicio, ahí es donde contribuye hacer movimientos y al mismo tiempo conocer que me están

diciendo cuando estoy tejiendo. En el *jajañ* se está sembrando, tratamos de hablar en lengua materna” (Entrevista mujer joven).<sup>11</sup>

Estas instituciones denotan la apropiación y acomodación del modelo escolar y la necesidad de contar con las certificaciones respectivas para la continuidad en los procesos educativos, como la educación superior. En las últimas décadas ha aumentado la cifra de indígenas profesionales, quienes además deben salir de su territorio para poder acceder a la universidad y una vez graduados es difícil la ubicación laboral en su territorio. Esta situación es identificada en el Diagnóstico del Plan de Salvaguarda kamëntsá (2012), aunque no se presentan datos concretos del número de profesionales actuales. Si bien se han logrado niveles educativos superiores en los miembros de la comunidad, la falta de vinculación laboral en el territorio hace que deban abandonarlo, razón por la cual la profesionalización en un campo disciplinar específico no puede ser aprovechado por el pueblo indígena, lamentando esta situación.

Aún con este proceso de apropiación y acomodación de la escuela, su dinámica no responde totalmente a las necesidades de los kamëntsá por considerar que la cultura se ha institucionalizado y la lengua y la cosmovisión se ha reducido a una materia del currículo. La educación propia tradicional se ha visto obligada a inscribirse dentro del modelo educativo establecido por el Estado, homogeneizando las formas de implementar la educación en el país y en el caso del pueblo kamëntsá, reduciendo aspectos culturales fundamentales como la lengua y la cosmovisión a una materia del currículo (Camacho y Escobar, 2017).

El pueblo kamëntsá tiene un enorme desafío frente a su pervivencia, la cual está íntimamente relacionada con los procesos educativos tanto propios como institucionales. Es claro que el modelo escolar no responde de manera integral a las necesidades comunitarias; sin embargo, por ahora es un recurso que se ha insertado y que busca que sea lo más dialogante posible en términos de interculturalidad.

---

<sup>11</sup> Mujer joven, con estudios de especialización, labora en la modalidad propia intercultural de ICBF, operado por el cabildo y es miembro de la comunidad indígena kamëntsá en Sibundoy, Putumayo. La entrevista fue realizada el 30 de septiembre de 2017 en Sibundoy, Putumayo.

## **Para qué se educa**

Indudablemente la educación de los kamëntsá está enfocada en el mantenimiento de su cultura, de su identidad, es la forma de negarse a la desaparición de su pueblo, de su lengua, de su pensamiento, de su territorio. Se educa para permanecer y trascender en el tiempo y la cultura. Se educa para vivir en armonía, no solo entre los seres humanos sino con el territorio, la naturaleza, la divinidad. Aún cuando la educación kamëntsá se miré desde la perspectiva individual, se educa para que cada persona preste un servicio a la comunidad desde el trabajo que pueda y quiera realizar:

“Los mayores han enseñado para que la persona sirva para algo en la comunidad. Los mayores en la comunidad daban esas orientaciones y consejos: hay que ver a los niños para que sean bien formados. La educación era formar una persona para que preste a la comunidad sus buenos modales, sus buenos trabajos” (Entrevista Taita 1).

Se educa ya no como resistencia a la colonialidad, o por lo menos, no solo para eso. Se educa en medio de un sistema colonial en el que también los kamëntsá han sido involucrados y ahora hace parte de su vida cotidiana de manera indeleble. Se educa para fortalecer la diversidad en un país urgido de respeto y escucha por lo diferente.

## **A manera de conclusión**

El debilitamiento de los espacios y las formas propias de enseñanza indígena, no solo responden a los cambios que se han desatado a raíz de las dinámicas coloniales, afectando directamente las prácticas propias. Esta situación está íntimamente relacionada con las tenues posturas que ha asumido el Estado colombiano, reconociéndose como diverso y multicultural, evitando dar pasos en un marco más amplio de interculturalidad y plurinacionalidad. Estas dos categorías, cultural y políticamente brindarían a las comunidades indígenas mayor autonomía y herramientas para atender sus necesidades. En el plano educativo favorecería su emancipación frente a instancias nacionales como el Ministerio de Educación Nacional.

Desde el fortalecimiento de la educación propia del pueblo kamëntsá, la interculturalidad plantea un vasto horizonte. Desafía a identificar la construcción de los conocimientos por medio de las praxis políticas, es decir, desde la reconfiguración del poder en todas sus dimensiones, deconstruyendo nociones y relaciones coloniales. Los pueblos indígenas tienen las capacidades y el conocimiento para avanzar en la recuperación y fortalecimiento de la educación propia, que, si bien no puede caer en la idealización de las prácticas tradicionales como se desarrollaban antes de la colonialidad, se puede fortalecer desde un diálogo de saberes, donde la palabra y la escucha ocupan un lugar primordial y ancestral.

Si bien la pedagogía no está supeditada a las aulas de clase de las instituciones educativas, es un reto ampliar su capacidad dialógica con otras pedagogías. El enriquecimiento mutuo y las dinámicas que pueden imprimir estas relaciones, permiten ensanchar miradas críticas a las prácticas educativas escolares, así como a los rezagos coloniales que están soterrados, tanto en las escuelas como en la educación indígena propia. El escenario escolar como el indígena poseen puntos de encuentro general, como el interés por la educación del individuo, con repercusiones en el colectivo, los cuales podrían ser puntos de partida para la conversación y el intercambio.

La experiencia y sabiduría ancestral de los pueblos indígenas, particularmente en cuanto a la educación propia, abre un amplio horizonte de preguntas e indagaciones frente a como se piensa y se desarrolla la educación desde otros ámbitos, así como su sentido mismo. Formas, espacios, pensamientos, oralidades, colectivos y pedagogías de la educación

indígena propia, enseñan y desafían a descubrir que la educación es posible fuera de las entrañas del aparato escolar.

En el pueblo kamëntsá la escuela ha tenido un papel importante, el cual ha pasado del rechazo, a la conveniencia y la apropiación. La transformación de esta significación obedece a los intereses de los periodos históricos frente a la educación y, sobre todo, a las nacencias abismales de lo escolar y la educación propia. La escuela se funda bajo un tapete colonial, del cual no ha logrado liberarse, por más ajustes y recursos que se inviertan, es una institución que no hace parte de la educación propia del pueblo kamëntsá.

Si bien el modelo escolar está siendo aprovechado por el pueblo kamëntsá para que las nuevas generaciones se apropien y fortalezcan su identidad a través de la enseñanza de la lengua y del derecho propio, tienen el desafío apremiante y urgente de resignificar su educación propia, desde quiénes enseñan, dónde se enseña y para qué se enseña. Los cambios a los que el pueblo se ha visto abocado, hacen inviable que se mantengan las formas y espacios de enseñanza tradicionales, por tanto, otras dinámicas deben alentar a sus actores y escenarios, donde la oralidad, a través de la lengua y el colectivo, sean sus fundamentos.

## Referencias

Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Editorial Presencia.

Bonilla, V. (1968). Siervos de Dios y amos de los indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo

Cabildo Indígena del Pueblo Kamëntsá, (2010). Inicio de una educación propia. Recuperado de: [http://www.pueblocamentsa.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=57:inicio-educacion-propia&catid=40:historia&Itemid=54](http://www.pueblocamentsa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=57:inicio-educacion-propia&catid=40:historia&Itemid=54)

Cabildo Indígena del Pueblo Kamëntsá, (2012). Modelo pedagógico del pueblo Kamëntsá. Sibundoy

Camacho, L y Escobar, M.C. (2017). Niños y niñas indígenas. Dos visiones, una realidad. (Tesis de Magíster). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Castro-Gómez, S (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Lander, E. (Editor). Buenos Aires: CLACSO

Castro-Gómez, S (2005). La hydriis del punto cero. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Corte Constitucional. Auto 004 de 2009 (De seguimiento a la sentencia T-025 de 2004).

Cruz, C. (2017). La paz no puede hacerse con desconfianza. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/6778-la-paz-no-puede-hacerse-con-desconfianza-campo-elias-de-la-cruz>



Diagnóstico del Plan de Salvaguarda kamëntsá (2012). Recuperado de: [http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/p.s\\_camentza\\_version\\_preliminar\\_o.pdf](http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/p.s_camentza_version_preliminar_o.pdf)

Elías, (N). (1994). El proceso de la civilización (primera reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2009). Seguridad, territorio, población (3ª reimpresión). Traducido por: Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, A. (2005). El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 32, 51-73.

González, B. (sf). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. Recuperado de: <file:///C:/Users/SMILEB~1/AppData/Local/Temp/6494-24771-1-SM.pdf>

Gutiérrez, J. (2007). Los indios de Pasto contra la República (1809-1824). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, segunda edición.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2014). De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas. Bogotá, D. C.: Disonex

Matienco, J. (1965). Gobierno del Perú. Paris/Lima: IFEA. Citado por Gutiérrez, J. (2007). Los indios de Pasto contra la República (1809-1824). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, segunda edición.

Mignolo, W. (2000). Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Núñez, G. (2003). Culturas orales y culturas escritas: lectura crítica del debate contemporáneo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/79/NU%c3%91EZ\\_MURILLO\\_GABRIELA\\_CULTURAS\\_ORALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/79/NU%c3%91EZ_MURILLO_GABRIELA_CULTURAS_ORALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tibán, L. (2011). Los derechos de las mujeres en la justicia indígena. En: Los Derechos Individuales y Derechos Colectivos en la Construcción del Pluralismo Jurídico en América Latina. La Paz: Fundación Konrad Adenauer.

Organización Internacional del Trabajo-OIT (1989). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes

Pineda, R. (1995). El libro rojo del Putumayo: precedido de una introducción sobre el verdadero escándalo de las atrocidades del Putumayo. Santa Fe de Bogotá: Planeta

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Lander, E. (Editor). Buenos Aires: CLACSO

Quijano, A. (2000b). El fantasma del desarrollo en América Latina (pág. 11-27). En Acosta, A. El desarrollo en la globalización. El reto de América Latina. Quito: Editorial Nueva Sociedad

República de Colombia (1926). Informes de las misiones católicas de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En: Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Weber, M. (2005). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Entrevista Taita Santos Jamioy Muchavisoy Bogotá, 28 de septiembre de 2017

Sandra Liliana Caicedo Terán (SLCT): Nos encontramos con el Taita Santos Jamioy Muchavisoy, hoy 28 de septiembre de 2017, él nos ha hecho el favor de colaborarnos con la entrevista y vamos a preguntarle de acuerdo con su experiencia y sabiduría ¿Qué es la educación o la enseñanza para el pueblo kamëntzá? ¿Hay alguna palabra en lengua propia que identifique este proceso de enseñanza educación y qué significa para usted la educación en el pueblo?

Taita Santos Jamioy Muchavisoy (SJM): Bueno, realmente no es que tenga las capacidades para decir lo que voy a decir, pero es alguna práctica que se ha vivido al interior del pueblo como lineamientos por los que todos los integrantes de la comunidad pues deberían de pasar. Pues existía la presión de la autoridad tradicional para la formación de esos integrantes, ella era la que velaba por el buen aprendizaje, por la buena enseñanza, por el intercambio de saberes que se hacía internamente. Entonces de allí, ya que para uno ser formado debería también tener una mínima formación, para dentro de esa formación compartida pudiera ser un aporte desde sus conocimientos mínimos.

SLCT: Y esa formación ¿En qué consistía? ¿Cuál era el papel de la autoridad tradicional?

SJM: Es que al interior de la comunidad existía la palabra *jena guatembak* y *jel guayenan*, son dos términos que vienen en los órdenes tales del conocimiento que de una u otra forma permiten decir que los dos tenemos un conocimiento natural, tenemos un saber natural y tenemos una forma de entregar ese conocimiento a la otra persona. Entonces, en esos procesos se hace como ese intercambio del conocimiento, de las habilidades, en las que igual quien las está orientando que nos está formando puede aprender inmediatamente de uno, de allí viene a generarse tradicionalmente las capacidades con las cuales uno cuenta desde su infancia para que dentro de su orden de crianza a quienes lo acompañaron en su formación den como la muestra, den las indicaciones de qué es ser kamëntzá, servir dentro de la comunidad en tales o cuales aspectos. Si va a servir para ser autoridad, si va a servir para hacer artesano, si va a servir para hacer cómo trabajador del *jajaye* o en ciertas dinámicas distintas cómo a ser intérprete, o como conocedor de la misma cultura que más adelante podría ser un consejero o algo por el estilo. Empieza a formarse desde esa misma instancia que hace los inicios de conversación y acompañamiento con la persona que uno lo está guiando, pues de allí a que sea tan importante hacer ese proceso desde de la familia y luego al interior de ciertas comunidades que empezaba a formarse, empezaban a participar desde muy temprana edad que ya le permitía tener como un espacio, como una identidad, en las cuales una estaba formándose, si uno era un buen conversante en el dominio, manejo de la lengua, pues igual estaba en esos procesos desde su misma iniciación al crecimiento.

SLCT: Eso quiere decir que la educación no solo es individual, en el sentido de que cada quien identifica como su lugar, digamos, su vocación; también es colectiva porque esa vocación individual se poner al servicio de la comunidad.

SJM: Si, toda la formación que uno recibe no está entregada en términos individuales, esta netamente formado para términos colectivos, de ahí que la palabra nosotros, como decir *¿nunk?*, nunca va a desaparecer de la mente en este caso de los kamëntsá. Siempre uno piensa por los demás así no esté incluido uno, todo el pensamiento se maneja desde esa instancia y por eso no somos como cerrados a guardarnos el conocimiento, el saber, la experiencia, la práctica que tenemos. Siempre pensamos y sentimos que cuando alguien está diciendo algo, estamos aprendiendo de la persona, que tarde que temprano nos va a retribuir, nos va aportar en algún conocimiento que tal vez no sepamos.

SLCT: ¿Y eso cómo se logra?, o sea que espacios se utilizan para que ustedes cómo kamëntzá asuman tan fuerte ese ser colectivo, como la posibilidad de pensar siempre en los otros y no solo individual, ¿Cómo la educación se desarrolla para que eso se logre?

SJM: Pues al interior de la comunidad había, porque en este momento ya casi no lo hay, los escenarios, todos los espacios habidos y por haber al ruedo de la comunidad como espacios de enseñanza aprendizaje. Son espacios donde se puede compartir, de allí que juega un papel importante el saber, si usted poco sabe poco aprende, si usted más sabe más aprende. De ahí viene el intercambio continuo del saber, del conocimiento, de la experiencia, que se va adquiriendo en el proceso de crecimiento, que uno empieza a formarse; es que este es un orden cómo hasta hereditario.

Ya internamente la misma comunidad sabe, reconoce formalmente que familias tienen un conocimiento por decirlo así, culto, un conocimiento formador. Por ejemplo, en artesanía, en ser modelos de autoridad, en saber trabajar el *jajañ* (huerta), en ser buenos orientadores. Entonces ya la misma familia lo ha orientado o sea que la personita que va naciendo dentro de esa familia ya tiene, por una parte, esa herencia, y por otra, como esa obligación de desarrollarse como tal y poder ser aportante a lo que la familia tiene como en tarea. Siempre la familia le pide la herencia que dejaron sus antepasados, de allí que los abuelos, las abuelas a uno le cuentan la historia de la familia de donde uno viene, de cómo fueron ellos. Si uno está un poco distante de esa responsabilidad o de adquirir esa herencia, se vaya formando para poder identificarse con esa identidad que tiene la familia, y de poder hacerse dueño de esa herencia, de ese legado que le están dejando. Es un compromiso desde sí mismo, la misma familia lo forma

Por ejemplo, la lengua es un legado cultural que nos la han dejado y es una tarea nuestra aprenderla, es una obligación aprender, en las diferentes conversaciones compartirla y de allí a tener una fluidez en su manejo, es un arte de ese espacio donde se comparte la lengua, de ahí dicen que el fulano de tal, al instante tiene unas palabras tan bonitas, tiene una forma de decir, de hacer las cosas en palabras que parece que fuera cierto, entonces ese es como las formas, las maneras como se ha hecho, pero como últimamente han desaparecido dentro de las familias. Por ejemplo, las actividades comunitarias en este momento son mínimas, los escenarios familiares también son mínimos, porque el niño a muy temprana edad dice que tiene que ir a la guardería, a la escuela, al colegio, a tanta cosa que está formalizado dentro de la comunidad y eso es lo que hoy en día se tiene en cuenta para poder decir que, si uno está formado o no está formado, en ser un buen ciudadano un ciudadano grato.

SLCT: Usted Taita hablaba del *jajañ*, ¿qué es el *jajañ*?, pues hablaba de los espacios

SJM: El *jajañ* es el espacio donde de alguna manera es la combinación entre lo que hay en la Tierra y uno, porque el *jajañ* no es únicamente la huerta, *jajañ* puede ser el monte, esto que dicen hoy en día los humedales, eso es Igualmente para nosotros *jajaye* porque es el

sitio que de alguna manera uno tiene guardado para cierta forma de producción. Por ejemplo, lo que nosotros llamamos una chucua, lo que hoy en día se llaman humedales, allí había familias que tenían esas chucuas donde se producía la tótor, esa era la huerta para ellos, para conseguir el producido y entonces hacían las estera para poder, semana a semana venderlas y de allí poder tener el sustento. Entonces *jajaye* no es únicamente esa huerta donde se produce los productos de consumo de la canasta familiar, si no son todos los espacios, todos los escenarios, donde la persona como tal tiene como un escenario de trabajo, de formación, de perfección de sus de sus actividades.

SLCT: Usted se refiere al territorio ¿Qué otros espacios, escenarios, habría como propios que mantienen?

SJM: Pues todos los espacios, el *jajaye*, donde se producen los productos, el *jajaye*, igual el *venash*, el camino por donde se anda también es un espacio donde continuamente uno está aprendiendo y donde tal vez con más posibilidades uno podría nutrir de buenos caminantes para poder seguir haciendo el camino de la formación. Pero para eso siempre se hace necesario el saber el conocimiento mínimo, o sea, por ejemplo, esto que estamos haciendo ahora aquí no alcanza no aguanta en el modelo de formación tradicional, no puedo llevar una grabadora para querer recibir de la otra persona un conocimiento y luego saberlo. Uno lo aprende en el espacio de conversación, yo no le puedo decir: “Oiga abuelo, abuela, enséñeme a ser sobandera, enséñeme a ser sobandero”. Sabiendo que esta persona es sobandero, es sobandera, pues debo decirle: “Oiga -debo tocar el tema- oiga, en este espacio de las sobanderías se presentan varias dificultades” ¿no? y presentarle una dificultad que yo siento, por ejemplo, la de aprender o únicamente puedo hacer esto, yo sé que usted lo puede hacer. Inmediatamente se abre el espacio de conversación y empieza el intercambio conversacional que permite generar otros espacios de conversación, Así es como uno adquiere el conocimiento. Por eso se dice que uno siempre debe tener una parte de ese saber para poder fortalecer, tanto el saber mío, como el saber del otro.

SLCT: Es muy práctico además...

SJM: Es totalmente práctico, de allí a que hoy en día en el modelo en el que estamos viene a ser como un tanto obsoleto, porque no estoy preparado para hablar del tema que quiero aprender y quién me escucha pues, no me va a dar el conocimiento que tiene con la confianza, con la libertad, con la seguridad, de ser retribuido en su espacio de conocimiento. Entonces hay una pérdida bastante grande que no permite hacer esas buenas conversaciones, que no permite hacer esos buenos espacios de aprendizaje para poder fortalecer el conocimiento, las partes, tanto uno como la otra persona.

SLCT: En esos espacios donde uno aprende y enseña al intercambio, ¿Hay algún espacio más importante que otro?

SJM: No, todos los espacios son importantes, sino que unos espacios son iniciales y otros vienen después; en la medida en que uno va formándose, pues las capacidades le van diciendo. Por ejemplo, el primer espacio es el seno de la madre, que es un espacio que tal vez uno consideraría que fue formado por sus padres, si ese espacio no está, ya no tiene espacio donde formarse. Entonces empieza a aparecer desde ese mismo espacio mínimo donde aparece el ser que ya es el espacio de compartir con la madre. Igual la madre aprende con la criatura que tiene en el vientre, es un proceso de aprendizaje, y es una experiencia por contar, es una experiencia por aprender para alguien que hasta el momento no había llegado a ese escenario, por decirlo así.

SLCT: Entonces la familia juega un papel fundamental ¿Y en este momento?

SJM: La familia y la práctica, porque esto, no es de decir no, hoy en día es de hacer y ver. Porque en eso consiste la enseñanza, no es de palabra, sino palabra y acción, y eso le permite a uno hacer la perfección, en la medida en que vas mostrando tus capacidades, las acciones se van a ir viendo y se van sintiendo cada vez mejores y mejores.

SLC: ¿La asamblea sería un espacio de enseñanza – aprendizaje?

SJM: Son espacios comunitarios, bastante importantes. Tradicionalmente existe un montón de espacios donde la comunidad se encuentra, donde de alguna manera la autoridad es la que empieza a hacer esos procesos de formación, de legalidad de estos escenarios. No únicamente la autoridad del Cabildo, sino uno considera autoridad a otra autoridad de conocimiento, por ejemplo, el artesano, que uno lo considera perfecto cuando él está haciendo sus trabajos, en su espacio es autoridad y a quien debo llevarle o darle la pleitesía, pero a la vez aceptar y compartir el mínimo conocimiento que tiene. De allí que dentro de la cultura los conocimientos no son verticales, son horizontales, ningún conocimiento puede ser mayor que el otro, todos están en el mismo orden.

Esa es una de las grandes ventajas, uno como aprendiz mínimo puede aportar y va a ser aceptado ese conocimiento mínimo, no te comparan con el perfecto conocimiento, con el que tiene 30, 40 experiencias, si tú vas en la segunda experiencia pues igual va a ser aceptada, porque simplemente es de compartir experiencias, no es de medir. No es de querer sopesar que experiencia es más importante que la otra, sino que ese papel te permite que tu experiencia empiece a jugar un papel importante y allí ya te posiciona y te van identificando. Ese decir continúo es como una propaganda que te van diciendo, como dice fulano de tal, como hace fulano de tal, así no lo haga bien, pero se lo dicen, de allí que uno empieza a hacer el entretejido lo más perfecto posible, para poder empezar en esas, empezar a identificarse en esas mínimas cosas que la misma comunidad tiene en cuenta.

Pues algo bueno que haya hecho, algo bueno que me lo van a repetir continuamente en los escenarios donde ellos están y yo no puedo estar, pues ya eso le va generando a uno el mismo espacio; es como una pequeña propaganda que van haciendo los que han estado, los que han participado en ese escenario, y a uno lo van ordenando. Entonces, la misma comunidad va sabiendo del conocimiento del saber que uno tiene. Ya tarde que temprano a uno le van a decir: “cierto que usted sabe tal cosa” “Y quien dijo” “Es que en un espacio de trabajo, de conversación nos contaron que usted hace esto”. Pues ya uno se va haciendo como ese escenario de formación y destacarse si uno quiere, para poder ser como influyente en ese proceso de enseñanza, pues si uno quisiera así.

SLCT: Y qué pasa con las personas, que pierden su camino, en el sentido de que a pesar de que tienen como una oferta por definir en su vida, en la comunidad, de ser artesano, médico tradicional, autoridad, etc., de pronto la vida les da un vuelco y por ningún lado se van y al contrario, caen en situaciones que no son favorables para ellos ¿Qué pasa allí? ¿Qué hace la comunidad?

SJM: Consideramos que no es una pérdida, sino un haber dejado y en cualquier momento lo puede retomar. Nosotros estamos cortados por un cordón umbilical que no nos permite cambiar por nada, ya somos indígenas, ya somos kamëntzá, y eso no va a permitir vernos 50, 60, 80 años después. En el momento en el que me vuelva a reconocer, me

vuelva entender, me vuelva a ver quién soy, me va a decir: oiga este camino lo dejaste aquí, este otro lo dejaste acá, pero aún puedes hacerlo. De allí a que, por ejemplo, hoy en día los niños y los adolescentes no quieren estar dentro del modelo tradicional, porque no hay suficiente aprendizaje para estar allí, se sienten fuera del orden, no saben el tema, no conocen las enseñanzas, no hay cómo participar; ellos dicen que se sienten excluidos, pero son ellos mismos que se excluyen. El escenario está siempre, siempre está allí.

Entonces, con lo mínimo que uno tiene, puede empezar, y en el momento en que ellos se dan la tarea, o por lo menos, uno ha visto eso. En los últimos tiempos cuando llegan de la universidad, regresan con esas ganas, con ese gusto de retomar caminos, pero con el modelo occidental. Entonces llegan con su grabadorita, a que el abuelo, la abuela, le grave ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertos saberes, cierto conocimiento y hasta ciertas fotografías para decir que uno pertenece, que uno es, que uno tiene, que uno puede, que uno es rico con toda esa riqueza cultural, pero eso es un engaño hacia uno mismo. Mientras uno no sea con lo mínimo que es, pues no puede ser esa persona que se está formando dentro de la cultura. Ese es un camino como un poquito difícil, pero es a la vez fácil, porque hay muchas cosas naturales y que hasta hoy en día se las manejan que son totalmente formadas de esa manera. Por ejemplo, usted teóricamente no más, no puede aprender a caminar, usted tiene que caminar para poder decir que puede caminar, hay acciones que uno puede todavía comparar con el modelo tradicional, que es igual o cercano al nuestro que nos permite decir qué ese modelo se practica, se maneja, se tiene en el continuo movimiento, pero uno puede decir con ciertos acomodos, ciertos arreglos que tal vez no llevan a mayores beneficios para la misma cultura.

SLCT: Ahí está toda esa figura de interculturalidad

SMJ: Si ese es como un tanto complicado, pues la otra parte, el no entender la interculturalidad como tal. Yo creo que el modelo que hoy debemos hacer como práctico es solamente el compartir de cultura, porque cuando uno comparte cultura no lo invita a competir en cultura, yo creo que las culturas son sólo de compartir. Por ejemplo, cuando usted asiste a un escenario de rituales y es entre pueblos indígenas, nunca se compite, solamente se comparte y uno es tan mínimo frente a otro saber, otro conocimiento, así uno conozca, así uno sepa. Cuando uno habla de lo de uno y los demás lo escuchan, cuando ellos hablan de lo de ellos, uno escucha y uno considera que esa es una práctica que lleva a lo mismo por diferentes caminos. Por eso es que no alegamos ni peleamos, solamente compartimos y la tomamos en el momento necesario y adecuado, de la forma cómo está la situación.

Pero como el modelo occidental no permite eso, eso es un intercambio cultural y hasta el momento no se ha dado un escenario de interculturalidad, porque es de competencia, porque es de saber qué tienes después de saber lo que yo tengo, desde el mismo inicio cuando yo empiezo a preguntar, viene la competencia. Por ejemplo, estamos iniciando compartir de cultura, con otra cultura y le digo: “¿Oiga y ustedes mantienen la lengua todavía? ¿no? Ahhh que lástima...”. Eso ya es como una medición, es como una medición dentro de ciertas acciones culturales que permiten enaltecer o rebajar a una u otra cultura. Yo simplemente considero que el solo colocar en escena las diferentes culturas, es lo que realmente se haría necesario para estar en ese espacio del disfrute cultural que realmente buscamos.

Como colombianos deberíamos buscar ese escenario. Hay tanta cultura que escuchar y que compartir, que no deberíamos de estar como tan distantes de esos escenarios y si hoy más

que nunca son tan fáciles de estar en esos escenarios, lo único que uno diría es el tiempo que no permite estar en uno y el otro a la vez, sino no tiene que hacer uno primero y otro después, eso a uno le tardaría un poco y tal vez no estamos como que hoy en día formados a ese espacio. Hoy en día hacer cultura en términos occidentales es pérdida de tiempo, es lo que tal vez antes hacíamos, hacíamos harta cultura ganando escenarios de tiempo, de vida, de disfrute, de goce, que uno lo tenía tradicionalmente; hoy en día no lo tenemos. Por eso es que casi nadie tiene tiempo hoy en día.

SLCT: Taita y pensando en el yagé ¿Qué figura, o qué lugar tiene el yagé en este proceso educativo propio de los kamëntzás?

SJM: En la cultura kamëntzá, algo como muy raro, extraño, distante, a uno lo forman estando distante de ese tipo de conocimiento, no sé por qué, pero la misma estructura organizacional no muestra en qué plano están ellos. Pero igual es un escenario donde la cultura kamëntzá se ha destacado como tal, ha tenido sus chamanes, su conocimiento tanto en el manejo de la chamanería, como en el conocimiento y el manejo espiritual, de las plantas y de la misma preparación de ellos. Se ha familiarizado con conocimientos de otras culturas para poder fortalecerse, aunque culturalmente no aparece como un nicho donde la cultura lo tenga, pero informalmente siempre le enseñan a uno a manejar esos escenarios. Es como uno combinar el día y la noche, lo que se hace en el día es del día y lo que se hace en la noche es de la noche, lo tienes separado. Entonces, tradicionalmente de día a uno le dicen que es importante que usted no ande al lado de los chamanes, y en la noche le decían vamos allá, que allá lo vamos a curar, es que cada cosa tiene su momento y su tiempo, tal vez porque es un espacio, es un escenario muy delicado, muy difícil de tenerlo en el común y como una acción muy íntima, tal vez uno lo podría hacer y está aún guardado todavía. Hoy en día pues, a pesar de los modelos que vivimos, todo mundo quiere ser taita, pero pues igual no carga con su conocimiento, uno igual podría decir que sea lo que sea.

SLCT: Con todo lo que me ha contado, podríamos concluir que ustedes como kamëntzá, desde el ciclo de vida, desde la concepción hasta la muerte, están en un proceso educativo de enseñanza aprendizaje, de intercambio, a diferencia de los ciclos que se hacen en los colegios, por tantos años y en tales edades como primaria y bachillerato. ¿Podríamos asumir que el proceso educativo en los kamëntzá es constante, es en todos los espacios y no es cortado como en lo “no indígena”?

SJM: Pues formalmente como cultura no tiene esas etapas por las que se debe pasar, pero sí tendría como una línea imaginaria que permite ser lo uno y lo otro, de allí que hay escenarios con los que uno no podría estar antes de. Por ejemplo, uno no puede ser autoridad sino no es mayor de edad, empieza a dar ciertos lineamientos que no están tan delimitados. Hay condiciones para estar allí y que de una u otra forma permitiría empezar a pensarse en la práctica, desde qué momento empiezan a cambiar las prácticas, de las que uno hacía y de las que hoy ya no me toca hacer, porque ya soy grande, porque no puedo hacerlo otro día, porque ya estoy en otro escenario o cosas por el estilo. Uno empezaría a preguntarse, si esa delimitación genera o crea algo importante, si es necesaria. En la medida en que uno va avanzando, le va permitiendo estar en cada uno de sus escenarios y le permite llegar como a tiempo a esos escenarios, y la misma comunidad le tiene como esa forma. No podría saber cuándo me pasaron a mí a mayor de edad, cuando la comunidad dice que yo ya puedo hacer tal cosa, esos son escenarios colectivos, son en los que uno se movía, eran los que no permitían hacerlo una cosa antes de la otra.



SLCT: O sea la comunidad tienen parámetros...

SJM: Hay parámetros totalmente invisibles que permiten ser, estar y decirse en cada uno de sus momentos, pero no así tan delimitados como la como la gradería que tiene occidente...

SLCT: Tatia, usted fue a la escuela, ¿Cómo fue su experiencia en la escuela? Desde su ser kamëntzá ¿Cómo fue esa relación con el sistema educativo? ¿Qué recuerda?

SJM: Fue un poquito pesado porque realmente a la edad de los 7 años yo no hablaba español...

SLCT: Y aprendió a hablar español en la escuela...

SJM: En la escuela...

SLCT: ¿Y era obligatorio?

SJM: Pues sí, porque a partir del día que uno entraba a la escuela era prohibido en esa institución hablar la lengua, de hecho, uno aprendía las palabras que inmediatamente empezaba a escuchar, así no supiera que se decía. Yo creo que uno aprendió las malas palabras, lo más usual que se utilizaba en el juego y cosas por el estilo. La primera semana uno tal vez manejaba unas 10, 15 o 20 palabras. Fue un poco difícil, pero a la vez para mí fue como fácil, porque tenía hermanos mayores con quienes iba a la escuela; que, si hubiera sido solo que iba, hubiera sido distinto. Ellos ya conocían el escenario, entonces me llevaban con facilidad, si algo uno quería lo decía en lengua y ellos ya manejaban más la lengua española, era como la ayuda, el apoyo, pero si tuve buenas caídas de manejar palabras que no eran usuales, de decir las en casa, por las que fui castigado, igual por el no conocimiento, por no saber que quería decir. Fue bastante importante y además uno está formado con lo que está hecho, por ejemplo, yo hasta ahora me estoy preguntando porque mi papá y mi mamá tuvieron la decisión de mantenerme con el traje tradicional, mientras que mis hermanos no crecieron con ese traje, yo era el único en la casa que tenía su traje tradicional.

SLCT: Iba a la escuela con el...

SJM: Iba a la escuela con el, hasta quinto de primaria, cuando ellos decidieron que iba a iniciar el bachillerato y decidieron cambiarme, porque en el colegio ya no lo recibían a uno con la vestimenta tradicional.

SLCT: ¿Y lo cambiaron de colegio para que usted siguiera yendo con la vestimenta?

SJM: Si, igual después de haber asistido un año murió mi papá y deje de ir al colegio, igual no sirvió tanto el cambio...

SLCT: En ese tiempo ¿Para qué les enseñaran castellano? ¿Por qué era tan importante aprender castellano?

SJM: Pues porque la cultura viene de una experiencia terrible, qué es la que le dieron los primeros formadores, decían que no va para ningún lado, no tiene ningún valor, no tiene sentido, no tiene igualación en ninguna parte, por tal razón no te sirve; la que te sirve es

ésta, que se está codeando en todo lado, con la que puedes competir y ser alguien en la vida. Entonces, ellos tuvieron ese gran castigo y recibieron sacrificios por manejar una lengua, por tener un pensamiento, ciertas prácticas. La misma familia para que uno no sufriera, empezaron a quitar las prácticas a los sitios donde uno se presentara, ese fue como el modelo aplicado desde la comunidad para poder participar en los escenarios. Ellos pues con mayor razón, con más autonomía podían hacer uso de su autoridad en el dominio del no manejo de la cultura en los escenarios donde tenía que estar junto con ellos. Uno más de una vez fue castigado por hablar kamëntzá, por llevar alimentos tradicionales.

SLCT: No eran castigos solo por la lengua...

SJM: No, todo lo que se llevara de la cultura era mal visto.

SLCT: Y en ese sentido, ahora en Sibundoy hay un colegio bilingüe, la casa de los niños, donde los niños pequeños son llevados y se les habla en lengua, se les da la comida propia, ¿Es una situación reversa a la que vivieron ustedes? Es decir, antes se los llevaba a la escuela para que aprendan castellano, ahora se los lleva al hogar infantil para que los niños pequeños aprendan kamëntzá.

SJM: Si, ese es el mal aprendizaje que se ha tenido, una mala enseñanza, hoy aún en práctica. Formalmente uno mira como, por ejemplo, anteriormente nos pagaban para que dejáramos la vestimenta, para que no habláramos lo que hablábamos y hoy en día, les vuelven a pagar para que utilicen la vestimenta y para que hablen lo que ya no hablaba. Pues uno empieza a mirar ¿Dónde estamos? ¿Para dónde vamos? ¿Para dónde nos quieren llevar? En ese orden simplemente digo: pues la resistencia ha permitido, aún hoy, a pesar de todas las dificultades, a pesar de todos los desacompañamientos, a pesar de todas las tiranías, aún está. Así sea en lo mínimo, en cuanto a la lengua, en cuanto al conocimiento, en cuanto a prácticas

Unos dirían, eso es lo que queda después de todo lo que se ha hecho desde occidente; que hoy en día se diga que hay políticas que van en beneficio de los pueblos indígenas, no estaría tan seguro, no es tan cierto eso, porque ninguna de ellas está directamente y al 100% en beneficio de los pueblos indígenas, ninguna, siempre tienen su pero. Desde los mismos derechos, cuando a uno le dicen: “Ay, es que usted como indígena tiene todos los derechos”, pero solamente los que tiene la constitución, otros no. Ese, pero está siempre allí, uno no sabe hasta donde uno puede ser y desde donde uno ya deja de ser.

Es tan importante estar como en ese juego de que tarde que temprano se tuvo que reconocer lo importante que es tener otra actitud, lo importante de intercambiar con otra cultura y aún, lo importante que puede ser mantener una cultura desde las diferentes instancias para poder medir la distancia que uno puede tener de ellas y aún me parece que la forma de instancia y distancia nos permite estar en lo que estamos aún todavía. Por ejemplo, uno dice, a pesar de ser indígena y ser católico no sé si tengo gran conocimiento en la parte espiritual tradicional, y es ahí donde se hace un gran cuestionamiento a lo que por siglos venimos siendo afectados.

Hay tanta cosa que decir, que tal vez sería más en términos negativos que positivos, y si eso no va a cambiar en mayor grado, simplemente es como volver a apretar el grillo de otra manera. Son cosas que uno las está viendo, hasta uno a veces se mete en los mismos órdenes, cuando hace una mínima comparación entre el conocimiento que uno recibió y el conocimiento tradicional que uno puede o pudo haber tenido sin el conocimiento

occidental. Es tan claro en esa parte, hay muchos espacios en los que uno ha tenido que participar, por ejemplo, el solo hecho que a uno le digan: oiga, Taita, yo quisiera que me diera viendo una paciente que está en estos ordenes, yo sé que ustedes los taitas pueden hacerlo, bueno. Entonces uno se diría internamente ¿Para qué me sirve el título?

SLCT: ¿Qué se necesita para llegar a ser Taita?

SJM: Todo, toda una vida

SLCT: ¿Y qué es ser Taita?

SJM: Pues, no tanto qué es ser Taita, sino más que todo son las prácticas que uno entra a desarrollar para poder serlo. Tradicionalmente en la comunidad, Taita solamente era quién participaba de la autoridad tradicional y desde ciertos rangos. Hoy en día taita le dicen a cualquier persona, –es como la del doctor-, entonces eso genera cierto malestar. En la cultura kamëntzá, Taita era la autoridad del pueblo, la autoridad tradicional, la autoridad de Cabildo, aunque el cabildo también es un hecho ajeno, pero seguimos en ese orden, la autoridad tradicional. Desde cierta época se ha empezado a utilizar la palabra taita para aquellos que manejan el conocimiento, su espiritualidad, el manejo del yagé, de las plantas y cosas por estilo, igual la comunidad no se ha opuesto. En cierto modo, en ciertas conversaciones, deja en entredicho este tipo de cosas, pero igual no se opone plenamente, entonces se ha permitido decirle taita, no tendría que ver de qué taita están hablando.

SLCT: A nivel tradicional, es una persona que tiene una sabiduría mayor, un conocimiento mayor en algún tema...

SJM: No un conocimiento mayor, sino una experiencia mayor, esa experiencia es de tiempo. Pues de ahí que viene la tradición de que aquel que está en edad mayor que mí, mayor tiempo que mí en este mundo, es más que yo, y por tal razón viene el tenerle un respeto, desde ese orden. Aparte de que el respeto dentro de la cultura es bastante fuerte, es bastante grande, pero a pesar de todo eso, se tiene un respeto especial en este tipo de cosas. La parte occidental ha venido afectando muy fuertemente, entonces, por ejemplo, un muchacho de unos 18 años hoy en día quiere ser taita, quiere ser gobernador de la comunidad; no sé el conocimiento que tenga, ni todo lo que tenga que aportar, ni que pensamiento lo haga, pero uno se queda mirando hacia arriba ¿Por qué está ocurriendo eso?

SLCT: Por eso también ustedes tienen tanto respeto a los mayores, por la experiencia que hay...

SJM: La experiencia es lo que a uno le permite ser, en el orden de lo que se está diciendo, de lo que está haciendo. Ese es un conocimiento medido a través de las experiencias, no a través de los experimentos, uno podría considerar un paralelo entre las dos partes y las dos son iguales. Pero el conocimiento occidental no lo guarda como tal, hay hartos que conversar al respecto, como cuando uno habla de conocimiento y sabiduría.

SLCT: Claro, son dos cosas, pero a veces las ponemos en igualdad. Taita, le agradezco muchos sus aportes, espero que no se haya sentido intimidado con la grabadora. Muchas gracias.

## Anexo 2

### Taita Marceliano Jamioy Muchavisoy Bogotá, 26 de septiembre de 2017

SLCT (SLCT): Nos encontramos con el Taita Marceliano Jamioy Muchavisoy que nos ha concedido la entrevista para la investigación Educación indígena propia entre la resistencia y la colonialidad. Le agradecería Taita que nos cuente ¿Qué es la educación o la enseñanza para el pueblo Kamëntzá? ¿Hay alguna palabra en la lengua propia que identifique ese proceso educativo?

Taita Marceliano Jamioy (TMJ): Bueno en primer lugar agradecerle a usted, quien me da esta oportunidad para poder exponer algunos aspectos sobre la educación Kamëntzá, de acuerdo a mi experiencia más que todo, y de la educación que he experimentado de la parte occidental. Entonces partiendo de la educación Kamëntzá, puede tener varias interpretaciones. Educación en Kamëntzá se dice *potamac jaguacham* o sea criar bien a la persona desde pequeño, por eso *jaguacham* quiere decir “criar”. Entonces, como la doctora dice, hay que partir desde el vientre de la madre, eso es un poco difícil. El concepto de la educación desde el vientre de la madre creo que no lo interpretábamos bien hace 70 y más años, nuestros mayores tenían su concepto. Por lo menos, cuidar a la mamá para que ella no sufra y no atrofia a la criatura, decimos nosotros, o sea al futuro ser humano.

Si hay relación con el termino de educación actual, porque todo el tiempo los mayores han enseñado para que la persona sirva para algo en la comunidad. Los mayores en la comunidad daban esas orientaciones y consejos: hay que ver a los niños para que sean bien formados. La educación era formar una persona que preste a la comunidad sus buenos modales, sus buenos trabajos. Cuando empieza la educación occidental, nuestros mayores tenían la idea de que educar era mandarnos a nosotros para que podamos convivir con los occidentales, los blancos, y si nosotros no recibíamos una educación occidental pues difícil comenzar a convivir. En la educación que les tocó a nuestros mayores era ir a la escuela para aprender la lengua española, o sea que había que ir a aprender hablar español y aprender a leer y escribir el español, entonces ese es como el concepto básico de nuestros mayores cuando vieron que se abrió la educación.

En Sibundoy, aproximadamente en el 1908 fundaron la escuela de los Hermanos Maristas, la escuela para las mujeres era la escuela de las Madres Franciscanas fundada en 1912; desde allí se puede decir que el kamëntzá empezó a conseguir una educación occidental o sea la educación, la formación de la persona, pero con la educación occidental y además nos enseñaron a leer y escribir la lengua española porque si no, no nos podíamos entender.

SLCT: Quisiera que nos contara, ahora en la educación propia ¿Quién educa? ¿Quién enseña? Por ejemplo, lo que usted nos planteaba de criar bien desde pequeño, que sea correcto, que sirva para algo ¿Quiénes son los que educan en educación propia y donde lo hacen, qué espacio utilizan ustedes para esa enseñanza, para que la gente sea “recta”?

TMJ: Cuando hacía la pregunta ¿Quién es la persona que más interviene en la educación desde la niñez? Es la madre, o sea la mamá, ella es la que comparte o nos cría, ella es la que al niño lo va formando, inclusive como utilizar los alimentos cuando ya empiezan a probar alimentos, ella es la que prepara y nos va enseñando como se debe consumir y a medida que vamos creciendo, o íbamos creciendo, la mamá es la que siempre da la mayor parte de la formación de la persona en lengua. La mamá no le va a enseñar al kamëntzá de otra

forma. Por lo menos yo tengo 76 años y la mamá me dijo el nombre de las cosas, el diálogo con la mamá siempre en nuestra propia lengua y el padre es que el que ha propinado la consecución de los alimentos, la consecución de la ropa, la consecución del techo, todo eso, la idea es que la familia siempre conserve parte de nuestra identidad. Por eso la madre siempre empezó a enseñarnos en nuestra propia lengua. El papá y la mamá también adelante de los hijos siempre han hablado la lengua propia y desde allí es como se ha conservado la identidad de los kamëntzás, que tenemos una cultura y una costumbre propia.

SLCT: Yo me imagino Taita, que los mayores ahí también son muy importantes en el tema educativo, ¿En qué ayudan los mayores para la educación?

TMJ: Hablando desde pequeños, pero si ya nos adentramos a la educación occidental, el papá es el que se preocupa de llevarlo; yo estoy hablando y pensando desde que fui niño en 1948, entonces la mamá se queda en la casa viendo las cosas de la casa, los quehaceres de la casa y el papá es el que lo lleva a la escuela, me fue como se dice a matricular, me fue a entregar a los religiosos para que me enseñen a leer y escribir y el papá era el que se preocupa y estaba averiguando que cosas se necesitan allá en la escuela y el papá es el que se preocupa por conseguir las cosas del hijo. Entonces la responsabilidad de la educación siempre se ha responsabilizado los padres, o sea el papá,

SLCT: La familia...

TMJ: Si eso

SLCT: El papá, la mamá, con los hijos que tengan ¿cierto? Entonces les enseñan como todo lo relacionado con la lengua, les enseñan también la alimentación propia ¿Qué más les enseñan?

TMJ: Pues, a ver como le digo, ya he hablado de lo que nos enseñan. Pero el papá y la mamá mientras el niño está educándose, porque la palabra “educar” en el lenguaje occidental es como ir a la formación académica; más que todo el papá y la mamá pensaron de que vamos a educar a nuestro hijo para que pueda compartir la vida con los occidentales, para que pueda participar en la vida occidental, entonces la educación para nosotros, para nuestros padres fue: hay que formarlo en la lengua española para que comparta con los blancos, los occidentales, y prepararlo para que sea profesional. Pues yo estoy hablando porque a mí me tocó una época en que solo era escuela y la primaria hasta tercer año de primaria, después en el futuro abrieron el quinto año de primaria y el bachillerato eso fue con el tiempo, yo no recuerdo bien si fue por allá en 1960, como en 1965 se abrió –pues no importa la fecha- pero el bachillerato se fundó muy después, yo ya había salido; yo fui al seminario unos días para aprender un poquito mejor el español y luego me dediqué a enseñar a mis hermanos indígenas también a leer y escribir el español, por eso recuerdo bien que cuando yo llegué ya a enseñar todavía no había bachillerato o sea que el bachillerato no es que tenga muchos años y la universidad pues menos; todos los indígenas que han podido llegar a la universidad se han venido a Nariño o Bogotá.

SLCT: Han tenido que salir fuera, ¿Taita entonces usted aprendió el castellano y luego lo empezó a enseñar en la comunidad también?

TMJ: Si claro

SLCT: O sea, fue maestro

TMJ: Si yo fui maestro, diez años, pero solo con los niños que iban por primera vez a la escuela. Esa experiencia me sirvió mucho para mirar que sí era necesario que aprendamos a leer y escribir bien el español, para poder compartir y convivir con los occidentales, no importa que retorne un poquito a lo anterior. Mi vida para ir a la escuela fue muy dura, no solo mi vida, sino la de mis contemporáneos, o sea los que hoy tienen 75; tocaba caminar 5 o 6 kilómetros de la casa, de la chagra, para ir a la escuela del pueblo y había que ir llevando el avío, o el fiambre como le decían, hoy se dice la lonchera, que antes era la comida natural, el maíz, los tubérculos, la chicha, el frijol, bueno esa era la lonchera de nosotros. Para mí fue muy duro caminar 6 kilómetros en medio de fincas ganaderas, uno le daba miedo cruzar esas fincas.

SLCT: ¿Cuántos años tenía en esa época?

TMJ: Siete

SLCT: ¡Uy era chiquito!

TMJ: Si, entonces era muy duro, me llevaban los primos que eran mayores de edad, pero a veces me tocaba irme solo. Imagínese la educación de nuestros mayores, la interpretación de ellos era formar a la persona, si no había escuela no había nada. La educación era que el niño, a medida que iba creciendo aprenda su lengua, los oficios de la casa, pero ya cuando llegaba a la edad de los quince años, dieciocho años, en adelante ¿Qué había que hacer el joven indígena? Tenía que dedicarse a cultivar la chagra o sea sembrar maíz y la mujer indígena antes de haber la escuela pues ¿qué hacía?, ir la preparando para los quehaceres de la casa como ama de casa y cuando llegaba los 18 en adelante, los papás decían: Usted ya está joven, ya va a llegar a ser adulto o ya es joven hecho y derecho, usted ya tiene que llegar a hacer su hogar, tiene que conformar su hogar y así hacían su pareja y los papás le entregan allá su tierrita para que hagan una vida independiente.

Eso es tu tema largo para hablar, de cómo ha sido la organización de la comunidad. Ahora, volviendo a la educación, después que se fundó el bachillerato –no recuerdo el año- la educación ha sido la idea de los mayores formarlos, educarlos, como bachiller. Por eso digo que educar, era formarlos como para una educación académica y la educación propia, la de la costumbre, la de los consejos de los mayores, eso se ha ido como relegando porque fue en los colegios la educación la dieron los religiosos.

La educación en la comunidad también se entiende como la formación espiritual. La formación religiosa que los curas o la iglesia nos enseñaron dice que hay un premio y un castigo. Esa educación también nos enseñó la doctrina cristiana y la historia sagrada, entonces esa era como la educación. Después de que fui maestro, participé en otras instituciones, trabajé en la Caja Agraria como evaluador, fui promotor de Acción Comunal, fui coordinador de una agencia internacional Save the Children, y luego trabajé en la reforma agraria, entonces cada vez la vida me ha ido llevando a la vida comunitaria por las diferentes funciones que me ha tocado realizar.

Entonces, hoy en día hay un programa que se llama la educación propia, pero esa educación propia la están planteando pedagogos occidentales, planteando el Ministerio de Educación y nos devuelven ese programa para que los indígenas la adecuemos en nuestra

comunidad o sea que no es total la educación propia que formula el Ministerio de Educación.

SLCT: Taita, la educación pensada en términos occidentales era aprender el castellano, aprender a leer, hablar y escribir en castellano para poder relacionarse con los blancos. Hoy en día en la educación está el colegio bilingüe, la casa de los niños, son espacios que buscan no tener en cuenta lo occidental, colonial, sino al contrario volver a lo propio ¿Cómo que se cambiaron los papeles? Ya no es, tenemos que aprender castellano, sino al contrario decirles a los jóvenes: el castellano no es nuestro, lo nuestro es nuestra lengua, son nuestros alimentos propios, ¿Usted cómo ve ese cambio? ¿Cómo ve que se “volteó la arepa”? ¿Ahora hay que sacar el castellano y meter lo propio? Y antes era introducir el castellano para que lo propio inicie un diálogo con el otro, con el blanco.

TMJ: Es bien oportuno y excelente su pensamiento y su pregunta también, muy adecuada. A la edad que tengo preciso, se anota que he estado pensando como indígena, hace unos años había pensado eso, el colegio bilingüe, el hogar infantil van a completar como 38 años, pero la realidad es que siempre vamos castellanizando. Uno mira jóvenes que salen del colegio bilingüe y casi no manejan la lengua propia; entonces lo que acaba de decir, eso sí sería bueno resaltarlo con énfasis, dice la doctora, si antes nos inculcaron el aprendizaje y la práctica del castellano, o sea nos castellanizaron, hoy en día hay que hacer esfuerzo por sacar otra vez el castellano y volver a inculcar la lengua propia para todo.

No se ha encontrado una metodología y yo traigo es como una idea, una sugerencia, yo he hablado con alguien, con algunos líderes y la única forma de volver a recuperar nuestra lengua y sacar de verdad el castellano, no sacarlo en el término de excluirlo, sino como no considerarlo como indispensable para mantener nuestra cultura, nuestra identidad, es la lengua propia y a través de la lengua propia se puede interpretar exactamente qué es la educación y los bachilleres y universitarios que sepan conjugar la palabra educación en kamëntzá qué es, porque no tienen la idea. Si la doctora va y pregunta a un universitario: ¿Para usted qué es la educación?, de inmediato va a decir: no pues, llegar a ser profesional, desde la escuela y la educación máxima es ser abogado, ser ingeniero y bueno es un hombre educado. Él es indígena porque nació allá en la comunidad Kamëntzá, pero de indígena casi no tiene nada, porque no habla ni su lengua propia, ni conoce sus costumbres, está muy occidentalizado. Eso nosotros no desvaloramos, siempre he pensado que entre más profesionales tengamos me parece excelente, pero lo grave es la deficiencia que hay en esos profesionales, no conocen su lengua, de pronto se siente contento de ser profesional pero no conoce su propia identidad. La única forma es que haya una educación informal y formal, donde padres de familia y sus hijos hagan círculos de recuperación de la lengua, círculos porque el Ministerio de Educación tiene su programa.

SLCT: Una de las propuestas que usted está pensando para la recuperación de la lengua y la educación propia son los círculos, donde justamente circule la lengua, la palabra, que los papás con los hijos se sienten a hablar, que ahí se transmitan los conocimientos que se tienen como kamëntzá, porque ser kamëntzá significa hablar la lengua, ¿cierto?

TMJ: Claro, o sino, no es persona. Un inglés que no hable inglés ¿qué tal? A los ingleses es una tarea de la casa que les enseñan el inglés...

SLCT: Eso estaba pensando, ¿No será que más bien también que se está perdiendo los espacios propios de educación que ustedes tienen como pueblo?, es decir ¿Será que ya las mamás están dejando de hablarles a los hijos desde chiquiticos en la lengua?

TMJ: Exactamente...

SLCT: El fogón, no sé qué está pasando con el fogón, que era un lugar de encuentro de la familia, donde se hablaba la lengua, donde se contaba historias. ¿Qué pasa con la chagra y el territorio? Cómo los niños, niñas y jóvenes hoy en día conocen o no el territorio, saber ubicarse en él y saber lo que eso significa. Como que, en el tema educativo de lo propio, han dejado ganar terreno a otros espacios que no son de ustedes.

TMJ: Eso fue lo que me animó a hablar esto de círculos, porque dijo la doctora “hay que sacar el castellano” pues en una forma...

SLCT: O dejarlo de priorizar, ¿cierto?

TMJ: Entonces lo que está diciendo, eso es lo que estoy buscando, pero para todo se necesita recursos. En los círculos también está la metodología, si yo puedo hacer o escribir una metodología mía, mi meta es preparar cincuenta niños hablantes kamëntzá en dos años. Por ejemplo, yo cojo de niños de cuatro, cinco, seis años y me comprometo a entregarlos hablando kamëntzá en dos años; otro líder puede decir no, yo hago mi propuesta así, pero mi propuesta sería... es que la metodología es como difícil no, uno cuando le enseñan una metodología para uno es difícil, pero hay personas que somos innatos en cosas, así como yo aprendí el kamëntzá.

Habla mucho de la tulpa, pero ahora ya no hay ni tulpa. Lo más es la comunicación con el papá y la mamá; hago círculos, no vamos a hacer como que enseñamos otro idioma, los niños aprenden oyendo, viendo y tocando. Digamos, por hoy vamos a empezar con 15 niños, entonces 15 madres de familia, 15 padres de familia siéntense ustedes con niños de 5 y 6 años; a los niños hay que buscarles como algo en que se entretengan, porque el niño nunca mantiene su atención; pero ellos van a observar cómo saben kamëntzá entonces van a observar. Yo soy el coordinador o monitor y le digo a los padres de familia tengo que comenzar a hablar en kamëntzá algo preparado, un poquito, hablemos de la familia, hablemos de la comida; están sentados los niños allí con los padres de familia, los niños en su momento van a aprender, algunos niños no saben hablar kamëntzá y dicen cómo es que está hablando Marceliano o el monitor y están hablando y ve mi papá entiende, mi mamá entiende. Para ellos la hora no tiene que ser muy larga, se van a quedar con esa inquietud, cuando se acabe la clase de una hora y unos niños iban a entender, pero hay que hablarles de cosas infantiles, lo importante para que entiendan ellos.

SLCT: Las historias de ustedes como pueblo, por ejemplo.

TMJ: Entonces ellos se van a interesar. Los recursos se necesitan para algún material y especialmente el refrigerio, porque no se los puede tener ahí con hambre a los niños y los padres de familia, entonces se les da el refrigerio y terminamos con un diálogo con los padres de familia, tiene que ser preparado en kamëntzá, sencillo, los niños se van a quedar con la inquietud; bueno en 8 días vamos a volver a ese círculo. Entonces la tarea de los padres de familia es que lo que hablamos hoy, tienen que hablarlo toda la semana con los niños y en el próximo círculo vamos a coger a los niños con más énfasis, para que ellos pongan atención. Por eso el Monitor debe saber bien dominar la lengua y escribirla.

Si a mí me explicaran eso, yo lo haría, o sea que yo competiría con licenciados que vengan y enseñar la lengua, porque yo no he tenido ningún título, pero yo lo haría solo con



experiencia y le digo en 3 meses estoy seguro, primero, que los niños ya se interesaron por aprender, ellos ya están interesados, y luego los padres de familia tienen que empezar a practicar porque se les está recordando; a los padres de familia no se les enseña kamëntzá porque ellos saben.

SLCT: ¿Por qué cree que los padres de familia no les hablan kamëntzá a sus hijos desde chiquitos, porque se prioriza el español y no se habla en la lengua?, ¿Qué pasa ahí?

TMJ: Por ejemplo, los padres de familia de ahora de 30 años, ya son grandes y no hablan kamëntzá, tal vez lo entienden, entonces que van a enseñar a los niños. Esa sería la respuesta: como no hablan kamëntzá entonces ellos que van a enseñar.

SLCT: Entonces, son los mayores los que hablan. Si no se aprovecha a los mayores para la enseñanza del kamëntzá se va a perder, se está perdiendo.

TMJ: Claro, se está perdiendo. En mi casa está perdido porque la mamá no hizo énfasis en enseñarles a los hijos. Sí desde mi casa, que a mí me gusta practicar... Si me dieran la oportunidad yo lo enseñaría, pero uno ya está de mucha edad, pero yo sí haría algunos círculos.

SLCT: ¿Y los hijos suyos hablan kamëntza?

TMJ: Muy poquito.

SLCT: ¿Usted habla con ellos en castellano o en lengua?

TMJ: En español, ¡es un pecado!

SLCT: Claro, usted debería hablarles en lengua para que afinen

TMJ: Ese sí es un error de la casa. Ellos sí ven la necesidad de la lengua, porque por la lengua hay privilegio en educación y en muchas cosas. Yo sí les he dicho, si hubiera alguna institución que a mí me colabore para atender, mientras tenga energía. Así puedo dar clases cada 8 días, como fui profesor, profesor empírico...

SLCT: Se le facilita. Taita, ¿Qué tiene que ver el yagé con el tema de la enseñanza, de ser mejores seres humanos, de ser mejores kamëntzá? ¿Cómo el yagé se vincula a ese proceso de enseñanza propia de ustedes? ¿El yagé se les da a los niños o se toma cuando se es grande? En últimas, que tiene que ver el yagé con todo el proceso de enseñanza propia.

TMJ: Haber doctora Sandra, el yagé en cuanto a la educación es un tema un poco delicado, decimos los indígenas, porque el yagé es como un mito que lo vienen trayendo desde muchos años antes. Tampoco toda la vida se ha conocido el yagé. El yagé en primer lugar es alucinógeno. A los Kamëntzás, yo por ahí leí que, les asignaban el título que eran sabios herboristas, herboristas que manejan las hierbas.

SLCT: Todo el conocimiento de las plantas.

TMJ: Yo lo digo así, que es un asunto delicado en la educación, porque mis papás mis abuelos decían que a los que manejan el yagé se les dice *achuguá*, en Kamëntza quiere decir sabedor. Pero mis abuelos, los mayores decían, es un embustero, quiere decir

mentiroso, cuando era niño yo les oía eso. Entonces el *achuguá* no hace sino tomar yagé, emborracharse, ver alucinaciones y decirle al paciente al que le daban Yagé para curarlo de alguna enfermedad, cualquier cosa al pobre paciente y lo importante era que el paciente le regale su gallina, su cuy, le dé su bebida. Ese es como el principio del manejo del yagé.

Yo no conozco que el yagé hoy en día haya influido en la educación, en la formación de la persona. Hoy en día ha influido en que algunas personas se han dedicado al yagé es para asuntos personales, para negocio. Hace años han venido llegando extranjeros, más que todo los gringos van y toman yagé y ven alucinaciones y la comunidad ni sabe si son drogadictos o que sabe que serán esos gringos. Entonces como no hay posibilidades de consumir coca o marihuana así en público, ellos se sienten felices alucinados con el yagé. Yo si he tomado, el yagé a mí no me ha hecho tanto efecto, he tomado como 8 veces en mi vida, eso a uno le da como purga y una alucinación jamás he visto. Yo, pues, no desprestigio ni demérito a nadie de los que quieran seguir el manejo del yagé. Pero, así como de educación no, porque entonces fuéramos otros con el yagé.

El yagé últimamente es como una cuestión comercial y no es que esté dando soluciones. Hay gente que le gusta drogarse, entonces toma y se emborracha y entonces empieza a ver cosas raras, animales e ilusiones. Dicen que uno ve cosas que le hace mal, a los que le quieren robar, o los que le han robado, todo eso. Yo he tomado 8 veces y no he visto nada de eso. Guardo en mi mente lo que dice mi abuelito, que yo no le digo mentiras. Mi abuelito decía que en un carnaval en estas fiestas tradicionales tuvo que aporrear a un yagecero porque fue allá donde el abuelito y le dijo: miré, vea lo que tengo aquí, el abuelito le dijo: ella vos sos el que me anda robando mis ovejas tenga su yagé y lo aporreó. Porque hay trucos, porque el yagé en sí es bien, pero algunos lo utilizan para el mal.

SLCT: Si quiere contarme algo sobre las asambleas, si las asambleas son un espacio también de aprendizaje cómo kamëntzá

TMJ: Las asambleas son un espacio de aprendizaje, pero también depende...

SLCT: ¿De qué depende?

TMJ: De que temas trata, si hablamos ahora, es decir, de la situación actual, en las asambleas la mayor parte se habla de política, hablan de liderazgo en la comunidad y de ver cómo consiguen beneficios personales. Yo le digo desde la experiencia, que tuve de unos taitas que hacían asambleas, los mayores las aprovechaban para informar, la asamblea imagínese, era para información de lo que la curia le recomendaba al gobernador, el gobernador transmitía esa recomendación de la curia, que más que todo era sobre la moral, sobre la honradez y como con criterio personal del Taita era a los Caporales, porque manejaban grupos humanos, más que todo de trabajo.

SLCT: ¿Quiénes eran los Caporales?

TMJ: Los que manejaban los grupos

SLCT: ¿Los blancos?

TMJ: No; de la comunidad

SLCT: ¿Cómo decir el gobernador?

TMJ: No; el caporal era el que manejaba las cuadrillas de trabajo comunitario. El gobernador hacía sus reuniones, sus asambleas cada mes en el Cabildo y daba orientaciones generales sobre el comportamiento, sobre el trato de la familia, que no se maltrate a la mujer, todo eso. Si ahora hicieran una asamblea de esas... Las asambleas antiguas eran con objetivos comunes, comunitarios, para que haya una mejor producción, arreglo de caminos para que los niños a la escuela vayan con mejor comodidad. Pero hoy las asambleas las promueven los líderes con diferentes objetivos y ahí si es difícil.

SLCT: Cuando habla de la honradez, ¿Hay algunos principios como pueblo kamëntzá, que usted diga, un kamëntzá tiene que tener estos principios para ser parte de la comunidad?

TMJ: Bueno, de acuerdo con algunos taitas que yo alcancé a conocer cuando tenía 5 años, como el Taita Bautista Juagibioy, le voy a dar más o menos tres: el principio de él era la honradez, el cumplimiento de los deberes, el manejo de las tierras, era bien recomendado por el taita que las tierras no se vendan a los colonos. Además, él era enfático en la cuestión moral, porque era muy allegado a la curia, siempre la curia aprovechaba para meter cuñas en todo. Otro Taita duro que me acuerdo, se llamaba Don Pedro Chindoy, ellos son. Cuando pregunté la doctora por allá, le van a decir “ah sí, sí”.

SLCT: Eran reconocidos...

TMJ: Si, don Pedro Chindoy fue duro en el trabajo, duro en la exigencia de que la gente trabaje, que no pierda el tiempo, duro en cuestión de que la gente pague sus compromisos con la comunidad y que cumplan con su trabajo público, don Pedro era duro en eso. Los trabajos públicos había que limpiar la plaza principal de Sibundoy, lo que hoy es el parque, ese era un trabajo que tenía la comunidad. Ahí los gobernadores se hacían sentir porque mantenían limpio el parque para que la gente colona disfrute mirando bonito el parque, la plaza.

A ellos conocí que tenían sus principios. Un principio para la comunidad Kamëntzá es ser formal, honesto, cumplidor de los compromisos y la parte de la moral, como la gente ya aprendido mucho de la religión católica. Uno dice, en principio el kamëntzá es honesto, cumple sus deberes y cumple con sus compromisos comerciales hasta el último, no nos gusta quedar mal. Uno ve mucha diferencia de hace 40 años, yo he escrito algunas cosas para no olvidarme. De todas maneras sostengo en mis escritos que un kamëntzá que no hable kamëntzá, casi no es kamëntzá, porque si yo hablo kamëntzá yo puedo hablar en español y lo puedo traducir al kamëntzá, pero la mayoría de los actuales jóvenes se están olvidando el kamëntzá. La doctora podría ayudar a buscar cómo se puede hacer un centro educativo de recuperación de la lengua kamëntzá, esa sería una bonita propuesta.

SLCT: Hace mucha falta, es muy triste que se esté perdiendo la lengua ¿El taita fue gobernador?

TMJ: Yo fui gobernador no hace mucho, en el 2013.

SLCT: Hace poquito. Entonces el término de Taita ¿Viene después de ser gobernador?

TMJ: Ah, sí, en la comunidad ahora dicen Taita al que ha sido gobernador, pero los mayores, nuestros ancestros, nuestros abuelos, le decían taita siempre al que era mayor de

edad, no le podían decir señor sino taita. El de 60 años en adelante era un taita mayor, así sea o no gobernador.

SLCT: O sea es taita mayor, los dos términos son reconocimiento de la sabiduría...

TMJ: Taita exgobernador es distinto, es que ha sido autoridad y taita mayor es por el respeto por su edad.

SLCT: Y por todo lo que conoce me imagino....

TMJ: Y por todo lo que conoce...

SLCT: Taita, muchas gracias por su tiempo y, sobre todo, por compartirme su experiencia y su sabiduría.

### Anexo 3

#### Entrevista Mamá Narcisa Chindoy Jamioy Sibundoy, 30 de septiembre de 2017

Sandra Liliana Caicedo Terán (SLCT): ¿La mamá era la que aconsejaba y la que les decía a los hijos por qué camino tomar?

Mamá Narcisa (MN): Que me acuerde era así. No tuve los papás que tenían otros, había caído huérfana, mi mamá murió cuando yo tenía tres meses. Antes de morir me llevó donde la tía a decirle que se haga cardo de mí, a rogarle que me bautizara y que ella se haga a cargo de los sacramentos. Por eso yo creía que era mi mamá, ella me matriculó a la escuela y había pagado seis meses para que me den el café de los recreos. Pero ella murió. Un día de esos me dio una enfermedad y ya me moría, cuando me mejoré un poco me envolvieron vuelta a la escuela y entonces la monja comenzó a llamar la lista y yo según el nombre y el apellido dije presente, entonces otra niña de atrás, una más grande dijo: No madre, ella no es de ese apellido, ella tiene el apellido tal y tal, dio la razón que ellos eran los tíos o los padrinos, que no eran mis papas. Entonces ya llegué a saber cómo era, no había nada que hacer

Le aprendí muchas cosas a mi mamá que la conocí. Me acuerdo de los consejos a los demás, a los hermanos grandes le decía. Yo tenía otros hermanos criados ahí con ella, a ellos los aconsejaba y les daba *fuete*, eran muy formales, ellos ya murieron. Aconsejaban a otras personas cuando eran empleados del Cabildo o el papá fue gobernador y la mamá la que atendía como la esposa del gobernador.

SLCT: Estaba contando que usted también vivía con dos hermanos más de sangre con la tía y que a ellos les daba consejos y hasta *fuete*. Usted fue muy juiciosa, no hubo necesidad de aconsejarla o darle *fuete*, aprendía de lo que a los otros les decía.

MN: Sí, una vez me acuerdo que ella me dio *fuete* por desobediente, me dijo: No vaya a seguir a la... había una pegadita en la casa, yo creía con ella y andaba espantando a los mochos que decíamos nosotros, hasta ahora hay de esos que comen es choclo, los loritos, no son de esos loros de lujo, eran mucho y ella sabía ir a espantar a esos animales. Mi mamá me decía no se vaya ir con ella. Ahora han hecho una talanquera alta. Un día se me ocurrió irme con ella, me subí a esa talanquera y me arrimé donde ella y de repente me había descuidado y caí de cabeza por las gradas de esa talanquera.

SLCT: ¿Se abrió la cabeza?

MN: Sí, me descueré por aquí y estaba sangrando un poquito, caí sin poder respirar. Por eso si me dio *fuete*.

SLCT: Además del raspón el *fuete*.

MN: La costilla se me había doblado, tocó ir donde la que acomoda los huesitos, pero primero me dio *fuete* y el papá me fue a defender y dijo: No, basta no le dé más y me llevaron donde la otra tía y comenzó acomodarme y me aconsejaban y me regañaban. De una vez por todas me regañaron y me aconsejaron, por desobediente.

SLCT: Eso sí funcionaba. Como niños o jóvenes ustedes si entendían que eso ya no se debía hacer ¿Por qué ahora ya no funciona?

MN: A mis hijos les di *fuete*, así me crie y así me corregían. Por eso le digo a los nietos que sus tíos son así como son, porque si yo hubiera dejado lo que ellos digan no más, no. A lo que hay que decir sí, hay que decir que si y a veces hay cosas que hay que decir no. Me duele mucho pero no lo vamos a mandar, ahora no, otro día, no es en el momento que ustedes digan y ya que se van, pues yo no los dejé así a mis hijos, sino cómo hubieran sido ellos. Ellos no me han hecho sufrir, son calmados, para que me voy a quejar, nunca me ha tocado ir a rogarle algún gobernador para que me ayude a aconsejar. La educación que los mayores nos daban funcionaba.

SLCT: Primero se corregía en la casa, el papá y la mamá, sí ya no funcionaba ¿Se recurría al gobernador?

MN: Así se hacía y lo hacen hasta ahora

SLCT: ¿Qué pasa si después de que el gobernador habla con ellos y no hacen caso?

MN: Después la orden es darle *fuete* y a esas horas se comprometen, lloran que no lo volverán hacer. A veces, dicen, que son tercicos y llegan a lo mismo y eche demanda. Eso saben decir, a mí nunca me ha tocado ir a quejarme a donde el gobernador o a rogarle que puedo hacer, los tengo descansados a los gobernadores

SLCT: ¿Son los gobernadores los que deciden en qué momento hay dar *fuete* o esos casos se ponen en asamblea?

MN: Aquí no han dicho nada para que decida la asamblea, el Gobernador con los papás según el caso. Si son problemas con los papás y la mamá ordena tienen que darle *fuete*. Sino, por el gobernador no más, difícil porque no hay tanto, no alcanza, les dan buen consejo y los mandan vuelta, así se escuchar, a mí no me ha tocado eso.

SLCT: ¿Dónde más enseñan la cultura propia? ¿En qué otro lugar se enseña por ejemplo lo de las artesanías? Si alguien tiene el don para ser artesano ¿Cómo hace para aprender?

MN: Uno tiene que querer, querer aprender. Yo huérfana que iba poder aprender, pero aprendí porque quería, según mi experiencia. La educación para que los niños crezcan un poco respetuosos en la casa desde pequeñitos les iban diciendo: cuando se encuentre con un mayor salude y cuando un mayor tenga peligro de caerse dele la mano, usted va estar más grande y cuando esté más grande eso hará, eso decían, que no hay que pasar sin saludar, que las mujeres quedarse de pie un momentico para alguien que está pasando, un hombre para que el salude, dejar de caminar, guardar el paso y de allá ya saludaba... Así era la educación, ahora no.

SLCT: Había mucho respeto a los mayores

MN: Eso era la educación. Mi mamá trabajaba mucho en artesanía, haciendo faja, la gente que hacía eso tenía dónde ir a ganar, o iban a traer lo que tenía que hacer y después llevaban el trabajo ya hecho y les pagaban, a ellos les gustaba hacer cualquier trabajo. Ella no se descuidaba, por eso la chagra mantenía sembrada de toda clase de comida y la artesanía tampoco la dejaba. Yo no le puede aprender nada, cuando ya se me fue, de todo

hacía, no le aprendí nada hasta esa edad, la miraba. Para el tiempo de carnaval y ella no se descuidaba, tenía de todo para los hijos, los jóvenes, decía a mis hermanos los hijos, ella tenía un único hijo. Para todos ellos les alistaba todo el atuendo y ella feliz cuando les podía conseguir eso

En la escuela a tanto hacer hice hasta cuarto año, pero perdiendo años porque siempre enferma y enferma, que ya me moría y volvía a repetir otro año. Hice hasta cuarto porque yo no tenía quien me diera para el hambre, en el camino una amiga que era comadre de mi mamá, ella decía: su mamita me dejó recomendando, que por favor la cuidara, entonces mi hija, la más grande siempre la va a cuidar, pero viene hablar cuando pase, entonces yo siempre la llamaba y ella salía con el matecito de cafecito y me decía venga a desayunar y ese pocillito era mi desayuno. Allá en la escuela ya no había quién me dé el café que me dejó pagando mi mamá. Algunas amigas que tenían su mamá sabían llevar un avío de arepas, barbocoano y cuando se ponían a comer me llamaba y me daban arepa grandísima, con eso mataba el hambre y me sobraba, me daba pesar siempre y llendola a buscar, ya estaba grande me daba vergüenza y dije no vengo a la escuela, me voy a correr, no pude hacer el quinto porque no tenía, el papá se volvió a casar, no se acordaba que tenía que ir a la escuela, ni nada

SLCT: ¿Usted con quien vivía?

MN: Con el papá y la madrastra que consiguió

SLCT: ¿Qué aprendió en la escuela? ¿Por qué era importante ir a la escuela en ese tiempo?

MN: Era para aprender hablar castellano, en la casa solo en kamëntsá, de repente cuando llegaba gente blanca, ellos sí hablaban con ellos, yo parecía que aprenda, parecía fácil. A la escuela tocaba ir para aprender hablar en castellano, escribirlo, a sacar las cuentas, los números algo así decían los mayores

SLCT: ¿Eso para que les servía en ese tiempo? El castellano era para hablar con los bancos y las cuentas para los negocios y que no los tumben

MN: Para poder decir uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, en kamëntsá si sabía. Ellos (los kamëntsá) hablaban así, cuántos animalitos habían, cuantos pollitos chiquitos y hablaban de hay 25 o 30, pero no decían en castellano, en lengua, yo no podía pronunciar bien el castellano pero sabía que eran 25, si habían gallinas o unos puerquitos que nacieron, todo andaban contando y yo ya sabía. Era para hablar en castellano y para que aprendan a hacer la señal de la cruz, santiguarse, los cristianos tienen que santiguarse. En ese tiempo hablaban así, más antes me contaban otros mayores que adoraban al sol, a la luna, a las estrellas. Cómo llegaron los religiosos, ahora ya no se hace eso, pero todavía nos acordamos del sol, de la luna, representan a la madre tierra, que hay que respetarla, ser devoto de la mamá luna.

SLCT: ¿Les prohibían hablar en lengua en la escuela y la adoración a la madre luna y a la madre tierra?

MN: En mi época ya no hablaban de eso, no lo mire, me contaban otros mayores, me gustaba ir arrimarme ahí con la boca y los ojos abiertos. Yo escuchaba eso, que la mamá luna hay que respetarla, que significaba la madre tierra y que hay que cuidarla. De noche le

ponían una velita a la luna y al sol del mediodía también, así hablaban ellos, yo no alcancé a mirar eso

SLCT: ¿Le prohibieron hablar en lengua en la escuela?

MN: Nos remedaban. Había gente blanca que también estaban en la escuela y nos remedaban y con eso nos humillaban. Había que aprender ligero el castellano para que no nos humillen. Que no estemos cuchicheando por allí, nos decían, nosotros acostumbrados siempre hablar en lengua con las compañeras. La monja decía: está cuchicheando y la gente blanca nos insultaba. Todavía utilizó la manta, así nos íbamos a la escuela y allá nos prohibían que nos pongamos vestido, al fin nos hicieron un delantal abierto y nos lo poníamos y acá atrás nos amarrábamos las tiras, ese era el vestido como que nos regalaron una vez. Por eso nos insultaba la gente blanca al fin nosotros también aprendimos a hablar en castellano y les dijimos ahora se van a aguantar, los vamos a insultar (risas).

SLCT: Era una escuela que realmente quería acabar con la cultura indígena, negaba la lengua, toda la relación con las divinidades, los vestidos. Era una escuela que se opuso totalmente a la comunidad

MN: En mi tiempo ya estaban quitándonos eso, con lo que nos humillaban era para darnos vergüenza y no hablar más. Llegó la otra época cuando tenía mis hijos, a ellos rotundamente les quitaron el hablar en lengua, para cualquier cosa tienen que hablar en castellano. Bien no más sabían ir a la escuela las primeras hijas, eran dos, ellas siempre hablaban en lengua de nosotros, yo jamás les enseñe castellano, como parecía que no era importante aprender el castellano, tranquilamente les hablaba en lengua. Una vez la hija, ella vive aquí abajito, ella llegó con pena, me dijo mamá: qué descuido o qué será usted que no nos enseñó a hablar en castellano, porque, le pregunté y digo: hoy día me castigaron me hicieron arrodillar delante de todos los niños y la monja bravísima y me dijo que el día que se me ponga vuelta hablar así en lengua de nosotros que me va a hacer arrodillar cuando esté lloviendo ahí en esa sangradera que se moje más, yo no quiero que me castiguen más, enséñeme; yo le dije: que voy a estar enseñando, yo no aprendí a hablar bien, como se le ocurre, allá no más va a prender. De eso adelante esas dos guaguas hablan castellano.

SLCT: También hablan bien la lengua

MN: Ellos sí, sí pude sacar adelante a mis hijos todos hablando lengua hasta ahora. Todos estaban espantados que van a la escuela y cuidado, tienen que ir hasta con corbata, se me burlar: vayan con corbata, pero hablen en kamëntsá.

SLCT: Decía algo que quisiera retomar, usted decía que eso lo hacían para hacerles sentir vergüenza de lo propio, sin embargo, a pesar de lo que pasó sigue usando lo propio, sigue hablando la lengua ¿Qué ayuda para que no sintiera vergüenza? Al contrario, usted dijo esto es lo mío y lo rescató, lo muestra y se siente orgullosa

MN: A mí me ha tocado en algunas reuniones o me ha gustado la radio, las noticias y en esas de pronto he escuchado que hay discriminación, que humillan a los indios, que les quieren quitar la lengua y que tienen derecho. Me he sentido animada y tranquila de conservar lo mío, lo nuestro. Somos poquita gente que usamos la ropa tradicional, la lengua, los jovencitos sí es triste. Nos toca por cualquier medio salvaguardar la lengua, les decía el otro día que me hicieron hablar en Orito, lo poquito que tenemos que nos ayuden a salvaguardar. El gobierno he sentido que nos quiere ayudar, puede haber otras entidades



que puedan fortalecer. Según se mira en los colegios necesitan la presencia de muchos mayores que pueden hablar para ayudar a los profesores, porque ellos no pueden y están a la fuerza hablando ¿Cómo van a enseñar a los niños o los jóvenes? algunos si quieren aprender. Anteayer teníamos una reunión en el colegio bilingüe, me vinieron a invitar, miraba que escasamente hablan los niños, los jóvenes. Les dijimos que guarden algo de lo que hablemos ese día a ver cuántas palabras al final sacamos. Les preguntamos a todos los niños si quieren, pero les cuesta mucho trabajo. Hay mucho trabajo para volver a enseñar a hablar, para que ellos manejen la lengua, porque si no, estamos muy graves.

SLCT: Ahora es al revés, antes iban a la escuela para aprender el castellano y ahora van a la escuela para aprender la lengua ¿Está funcionando que en el colegio refuercen? Porque las familias ya no les enseñan a los chicos hablar en lengua desde niños ¿Por qué los papas no saben la lengua o les da vergüenza?

MN: Se acostumbraron en el colegio y en la escuela hablar en castellano para que no los humillen, de ese susto es el resultado de ahora, no se hubieran dejado humillar tanto, así digan lo que digan y no les hubieran hecho caso, como yo, no estuvieran tanta dificultad. Ahora los papás jóvenes tienen mucha tarea de hablar en lengua, necesitamos una escuela para adultos, así le decía que ese día: a sus papás los necesitamos para que dejen un tiempito y vengan a aprender o a enseñarles a ustedes juntos con nosotros y eso funciona más. Eso es interés de cada uno, al que no le interesa se fue para hacer blanco nada más.

SLCT: Qué tiene que ver el yagé en la educación propia, en las enseñanzas que tienen como pueblo ¿El yagé tiene alguna función o papel? ¿Los niños participan en la toma de yagé? Cuéntenos un poco

MN: No he tratado mucho con el yagé, sé que eso es muy importante, yo tomaba porque no había la mamá, ella era la que vela por la salud, la que rogaba. Conocí a muchos médicos tradicionales que llegaban ahí, ella rogaba y alistaba para recibirlos a ellos y hacían los remedios como ella les pedía, como ella se acabó... En el transcurso de mi juventud y de mi vida he visto que se acostumbra desde niños a tomar y el médico sabe de qué medida darle y ese niño va con ese ánimo y dice, yo si tomé, me vomité, pero ya estoy bien. Pensaba, a mí no me dieron cuando era chiquita

A mí me tocó tomar cuando necesitaba para mis hijos, dije voy a rogar a un señor para que les dé remedio y de paso tomo yo también, así sabía hacer mi mamá

SLCT: Es un remedio

MN: Si es un remedio, con el vómito le bota todo lo malo que tiene por dentro y sigue tomando es como santo, parece el mismo Dios. Cuando ya está concentrado con el remedio lo aconseja que le conviene o que no le conviene, cómo debe seguir, si tiene una vida desordenada que escucha, yo hasta eso no he llegado. Otra cosa que me pasaba a mí, me alenté, ahora estoy bien.

Una vez nos encontrábamos las compañeras de la asociación, pertenezco a una asociación de Mocoa de cinco pueblos de mujeres indígenas, nos encontramos cada medio año, un día nos encontramos con las mayores y el señor que nos iba a dar el remedio invitó a todos los que quieran tomar y nosotros estuvimos allá abajo donde una compañera y otro poco comenzaron a llegar, están listos en una pieza y nosotros en otra con el taita y dijo si ustedes no toman ¿Cómo les van a enseñar a esos jóvenes que están esperando allá? Ellos

que estarán pensando. Si ustedes quieren a enseñar a los jóvenes lo que ustedes saben, deben tomar. Me acordé de que hace mucho tiempo no había tomado y dije voy a obedecer, ya que el taita dice. Antes de tomar sufría de un dolor, no podía agacharme, cuando lo hacía sentía como una horqueta de esa cauchera, me aguantaba no le decía a nadie, pensaba cuando ya empeore me han de llevar al hospital y me han de partir la barriga y si me muero, me dolía mucho. Desde esa vez que me dio a tomar le yagecito, me hizo botar un poco de agua, vomite. Al otro día me sentí bien no más, no me tocó agacharme, sino que después me acordé, cuando algún día me toco agacharme hacía todo y no me dolía nada. Dije ¿Desde cuándo es que se me acabó eso? Ni más sentí ese dolor, no hizo falta que me partieran la barriga

SLCT: Este Taita les decía que para enseñar se necesita tener un pensamiento claro, libre. El yagé les ayuda a sacar lo que no sirve, para entregar en la enseñanza lo que le sirve al otro, identificar qué es lo que hay que decir, para que al otro realmente le sirva la enseñanza que voy a dar. Le quería preguntar también, siempre se habla de los taitas en la toma de yagé ¿Hay mujeres que dan a tomar yagé?

MN: Hay mujeres, se mira más en la gente de abajo (bajo Putumayo) porque los taitas son los esposos de ellas. Las mujeres que tienen su esposo taita, le han aprendido y ellas dicen que cuando se les quitó la menstruación entonces el taita les dice ustedes ya pueden trabajar con cualquier remedio, tocarlos, cultivarlos, nadie va a tenerle miedo que va a dañar las matas. Las mujeres que están menstruando todavía o las jovencitas les tienen miedo a que anden al lado de los remedios o cuando los están cocinando, que se les dañe y por eso dicen tenemos miedo a las jovencitas, las mayores pueden ayudarnos.

SLCT: ¿Por qué es malo cuando se está con la menstruación acercarse a los remedios? ¿Por qué se considera que la menstruación daña?

MN: No puedo explicar, pero desde antes esa era la educación para las niñas. Decía la mamá las mujeres somos delicadas, ella tenía unas muchachas ayudándole, eran también huérfanas, allí vivíamos un poco de huérfanas (risas), aunque yo no sabía que era huérfana (risas). A ellas les decía, las mujeres son delicadas y cuando estén en el tiempo de menstruación no vayan a ir a la chagra a andar por allá, se quedan acá adentro que hay oficio. Había un poco de palmito que sacaban los cueritos de los cavos así de altos y eso era para hacer artesanías, aventadores, canastas, desgranar frijol, maíz o para vender que llevaban a Pasto. Les decía aquí hay oficio, harto trabajo, les ponían un trapo que se cubran el dedito para que vayan abriendo, sino se cortan el dedito. Ellas ya sabían que cuando estaban así se quedaban adentro y que no anden dónde están los hombres, a los Taitas les dañan el poder que tienen, así era de delicado para ellas.

Decía ¡Que es que no creen en eso, hasta el diablo que no pudo llevárselo al borracho, que la mujer fue a defenderlo! Porque una noche se lo iba a llevar al marido, entonces la mujer que dijo: yo no lo voy a dejar que se lo lleve el diablo ¿Por qué? Yo sé dijo, te voy a defender. Muchas veces el diablo le había dicho que se lo iba a llevar porque sólo borracho. El diablo le decía: yo le he dado permiso y como no oye, tal día lo voy a venir a traer. Así el borracho le contó a la mujer y estaba apenado y que no iba a estar allí. Ella se quedó callada el fin le dijo: yo lo voy a defender. Ya se llegó el momento, llegó la noche y lo vino a llamar y el diablo se fue acercando donde estaba el y la mujer se metió donde estaba el marido y el diablo y el diablo salió corriendo, no se supo dónde estaba, que ni más no vino a reclamar. Así era el cuento con la menstruación, que hasta el diablo espanta.

SLCT: También es un poder. Imagínese una mujer con la menstruación hacerle frente al diablo y ganarle. Entiendo que es tan fuerte que cerca de los remedios puede afectarlos

MN: Claro, puede ser. Para hacer entender que las mujeres no hay que andar tocando las matas porque se dañan, esa era la educación para las mujeres

SLCT: Era una educación como muchas historias, como la que nos acaba de contar, se enseñaba a través de historias: mire lo que pasó para que usted no le pase

MN: Hay tantas, con cualquier historia le hacían entender a uno. Para la educación de las mujercitas siempre le decía así, donde hay hombres no hay que estarse acercando, mejor ahuyentarse de dónde están ellos, a veces están tomados yagé o va a tomar, por cualquier cosa se les daña lo que van hacer. Para la gente de antes era muy delicado.

SLCT: En la chagra ¿Qué se enseña a los niños? Los grandes cuando quieren que un niño aprenda a sembrar ¿Cómo le enseñan, que hacen?

MN: Antes a los niños nos llevaban dónde iban a trabajar o sembrar y ahí íbamos nosotros también y ellos sembraban o deshierbaban y nosotros con una vara íbamos remedándoles y si sembraban, también, con otra varita haciendo lo que ellos hacían. Cuando ya comenzábamos aprender a coger el machete también. Una vez se me ocurrió decirle a mi hermano afíleme este machetico, un pequeño no más me voy a ayudarlo y me dijo: pero no te vas a cortar. Me acuerdo tanto que ese día me corté y hasta ahora tengo la cicatriz.

SLCT: Se cortó bastante y el hermano dijo: yo si te dije, como dicen todos los hermanos (risas)

MN: Si, el dijo: te dije que no lleves eso. Fue una de esas hierbas gruesas que estaba por allí y la trancó allá me fue a dar la mano, me puso a dormir por haber votado tanta sangre. Me amarraron y me alenté, después sabía manejar bien el machete, hasta ahora

SLCT: Ustedes aprendían haciéndolo, los llevaban y hacían lo que el papá o la mamá hacía.

MN: Más antes era así. Ahora hay que llevarlos a la guardería, sino lo demandan, y si lo lleva trabajo lo demandan ¿Cómo van a aprender? Antes muchachitos de todo tamaño trabajaban, ahora sí los miran trabajando lo demandan y si él se va a queja, peor. Hay niños que les gusta, se miran que saben ir a trabajar con azadón, con machete y trabajan muy bien y les gusta recibir la plática y por eso les gusta ir a trabajar. Cómo les gusta no se quejan, qué tal si ellos se quejaran

SLCT: ¿Cree que los mayores también aprenden?

MN: Uno aprende de viejo. Uno yendo a otra parte y mirando, aprende otra cosita, todo el tiempo aprende, a mi juicio

SLCT: Aprende mirando

MN: Usted decía de la artesanía, aprendí mirando a otras personas, perdí a la que hacía, había una tía, una prima, una vecina, me iba donde la una, donde la otra a mirar. Donde me quedé de huérfana, llegó una mayorcita, cuántos que llegaban allí, se moría uno y

llegaba otro, había cuenteros, otros médicos, aprendí por ser huérfana, por vivir con los huérfanos que sabían ser bien cuenteros de cuentos, que gusto me daba escuchar.

Una mayorcita que tenía buena vista siempre tejía la faja, todos los días, ese era su trabajo y cuando quería o estaba de buen lado -como decíamos nosotros-, me decía: venga, venga y me mostraba los símbolos -que dicen ahora, otros dicen dibujos-, y decía venga a ver una laborcita que estoy haciendo labor demadinche, (52:35) y explicaba esto se llama así, esto es un baya (52:44) un animal feo y espantoso y contaba que le pasó. Casi todos los días me mostraba otra cosita, otro símbolo y me contaba como se llamaba y el cuento y se reía porque la escuchaba, yo feliz que me contara. Tenía que irme de ahí porque me decía: más no, más no, se me daña y en otro rato me mandaba a llamar.

SLCT: Se acababa la clase (risas)

MN: No sabía qué valor podría haber tenido eso en ese tiempo. La escuchaba por los cuentos con la boca abierta y ella contenta, se reía contando. Le aprendí muchos nombres de simbologías que ella hacía, pero no podía tejer, solo me mostraba, cuando ya estaba hecho. Yo miraba y tenía idea como lo hacía, no podía practicar, cuando ella quería sí, le tenía mucho respeto. Algún día se murió.

Después me corrí de la escuela y comencé a molestar a los vecinos, a unos a otros, ninguno me funcionó porque decían que no tenían tiempo, otro día vienes. Un día me fui donde una joven que se casó con un primo que teníamos mucha confianza y éramos vecinos. Yo iba allá y era hábil para ayudar en la chagra y me decía: ayúdame a sembrar, hacer huecos, vaya a traerme el abono del cuy y le hechas, me gustaba. Un día se me ocurrió y le dije: ve cuñada, usted me puede enseñar a urdir, para tejer parece que ya tengo idea, pero urdir no puedo. Me dijo: traiga el material que tiene listo. Le dije: le ayudo a sembrar matas de barbacoano, lo que usted quiera, pero enséñeme. Ella me enseñó, en un día aprendí a urdir, armar todo y comenzar a tejer. Cogió un papel rayó bonito para hacerme entender cómo y me dijo que no me salte una de estas, sino se le daña. Dios le pagué, me fui a la casa, sé me comenzó a dañar, pero tenía que hacer un esfuerzo porque me daba vergüenza para devolver a llegar vuelta que me ayude acomodar y comencé a recordar. Después pude tejer, así como ella me dijo, no tuve necesidad de que otro dibujo u otra cosa me ayudara hacer, yo no más comencé a recordar en alguna faja que tenía la mayorcita que me dejó, no regalando, sino dijo: dame centavitos, cómpremela y le di unas moneditas que tenía (risas). Esa la tenía fajada y la miraba y la miraba y comencé a hacer con ese dibujo que ella me escribió, parece que me destapó el tuste

Después que pude hacer una faja, me puse hacer otra, a urdir sola y la armé sola, no hubo necesidad de ir a rogarle vuelta, me daba vergüenza: Ay Dios mío, ella que no tiene tiempo, se llamaba Tránsito Muchavisoy, era muy buena gente. Con ella aprendí. Cuando pude tejer bien la faja, comencé acordarme de los símbolos que ella decía que se llamaba tal cosa y comencé a buscar lo que ella decía y a tejer.

Después me tocó casarme y el marido no le gustaba que tejiera, sino que vaya a trabajar con machete afuera, llueva o no llueva, como era buena para trabajar. Me iba y cuando no estaba tejía, él me miraba que tejía y no le gustaba. Un día, cuando los gringos llegaron por primera vez a Sibundoy a ofrecer plata para el tejido, él había estado en esa reunión y yo en la casa. Por la tarde llegó con el cuento y dijo: la dejé anotando allá, les dije que usted podía. ¡Ah sí, ahora sí puedo! Me daba rabia y me daba risa y desde eso si reconoció que yo

podía, quería quitarme de ese trabajo, no pudo quitarme. Me daba rabia y de la rabia más tejía.

SLCT: ¿Él pensaba que el trabajo de la chagra era más importante que el tejido?

MN: Para él si, para él no trabajar, no le rendía o tal vez no aprendió a manejar eso. Una vez se me corto la niña más grande, me fui a trabajar con ella. La fui a sentar allá, no había obedecido, se había levantado y levanté el machete y la agarre por aquí ¡Que susto! Ella gritó, una vecina/prima había estado por allí y dijo ¿Qué pasó? Anda a la casa ligerito a traerme sal para echarle con lengua de vaca, se me cortó la niña con ese machete. Ni más voy a trabajar, dije. De eso no trabajé más, vendía cualquier gallina o pagaba algún trabajador que me ayude.

SLCT: Siguió con las artesanías, eso era la suyo. ¿Se vendían solamente en el valle o fue cuando llegaron los gringos que se comenzó a producir más?

MN: Cuando llegaron ellos empezó la producción con fuerza, no podía salir (risas)

SLCT: ¿Había muchas mujeres que tejían?

MN: Hartas mujeres que podían

SLCT: ¿El tejido era para el uso de la casa? ¿Para qué se tejía?

MN: Las ruanas para los hombres, para las mujeres para apretarse los follones

SLCT: ¿En qué año llegaron los extranjeros, recuerda?

MN: No me acuerdo, los hijos estaban en la escuela, el primero haciendo cuarto o quinto. De la emoción de la plática comencé a enseñarles a ellos a urdir, para que me ayudarán, aprendieron ligerísimo. La hija que está en Buenaventura me ayudaba a urdir que decían cinturones, en una hora hacia 20 cinturones ¡Rapidísimo! El hijo me ayudaba a urdir fajas largas, de esas que ordenaban ellos de 5 metros, doblados salían de 6 metros, era para hacer bolsos en ese tiempo. El hijo cómo sería que aprendió, en un rato me dejaba 3, 4 fajas largas ya urdidas

SLCT: Todos salieron buenos para la artesanía

MN: Vaya a ver, después se fueron a la universidad y se olvidaron limpio

SLCT: ¿Nora sabe tejer?

MN: Ella si sabe tejer. Juan Carlos tejia muy bien, pero no se ahora. El hijo lo miré una vez en un taller, dizque preguntando a otras señoras ¿Cómo es que urden? Y le dije: vea, el niño que era tan aparente para urdir y ahora sale preguntando y que no se acordaba nada

SLCT: Debe ser porque hace rato no practica. Lo mismo de la lengua, tienen que hablarla para no olvidarse

MN: Debe ser por no practicar. (Indica una corona femenina que se usa en el carnaval y que la adorna varias fajas pequeñas)

SLCT: ¿Qué significado tiene?

MN: De fiesta, de alegría para ese día (día del carnaval) porque de todos los colores las fajitas y las pepitas que le ponemos es cómo pensar en la alegría de ese día

SLCT: Se la colocan en días especiales

MN: Si, es para la fiesta, únicamente para la fiesta

SLCT: Mamá Narcisa, muchas gracias, voy a colocar pausa para que tomemos el café

## Anexo 4

### Entrevista a Henry Mavisoy Muchavisoy Bogotá, 8 de octubre 2017

Sandra Liliana Caicedo Terán (SLCT): Nos encontramos con Henry Mavisoy, quien nos ha querido colaborar con una entrevista para la investigación Educación indígena propia. Entre la resistencia y la colonialidad. Iniciamos preguntándole: ¿Quién eres? ¿A qué te dedicas?

Henry Mavisoy (HM): Muchas gracias por hacerme participe de este proceso de investigación, mi nombre es Henry Mavisoy. Soy originario del pueblo kamëntsá biyá del Alto de Putumayo, formado en ingeniería agro forestal en la Universidad de Nariño, tengo una maestría en agro ecología en una universidad en Brasil y actualmente hago parte, como docente universitario en el programa de posgrado de maestría en agroforestería tropical de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA en Bogotá.

SLCT: ¿Cuál es la palabra en lengua kamëntsá para definir o para nombrar la educación?

HM: La palabra educación para mí es como el *juabn* es como el pensamiento que se forma dentro de la familia con el territorio. El *juabn* es como *kabëngbe juabn*, nuestro propio pensamiento, eso es la educación, no desconectarnos de ese pensamiento. Cuando una persona se convierte en educadora se le dice *abuatambayá*, es alguien tiene experiencia en cualquier área y es capaz de enseñar. Mi papá, mi mamá, mis abuelos pueden ser *abuatambayá*, son quienes me enseña, todas las personas que tienen esa capacidad de enseñar. Está el *kabëngbe juabn*, nuestro pensamiento y hay personas que ayudan a que ese pensamiento este activo entre los actores del territorio, es decir, está el pensamiento y quienes promueven ese pensamiento para que no se pierda, los *abuatambajjëng*. La educación tiene esos componentes

Desafortunadamente todo el proceso educativo de vivir cien por ciento inmerso en la cultura, ya cambió. Fue orientada a una formación religiosa por colegios católicos y después la universidad. En mi caso perdí bastante, de cero a cien un setenta por ciento de la lengua y se me dificulta en este momento. Educar desde el español es cómo formar a alguien y en kamëntsá es orientar, aconsejar, ver que la persona que está creciendo reciba el conocimiento y pueda ser capaz, por sí mismo de conservar la chagra, ser agricultor, ser artesano, ser respetuoso. Todo eso hace parte de lo que entiendo es educar para mi comunidad.

SLCT: Educan el papá, la mamá, los abuelos ¿Quiénes tienen la capacidad de enseñar? ¿Quiénes más educan?

HM: Hay bastantes actores dentro de la comunidad que educan. Por ejemplo, los *tatšëmbëng*, los médicos tradicionales, ellos enseñan sobre la medicina propia; los *abiaijachëng* son los que saben de artesanías, expertos tejedores, hay talladores, músicos, diferentes personas que tienen un conocimiento ancestral. Todos ellos sin haberse formado como profesores tienen una capacidad innata, una sabiduría para enseñan a los niños, a los jóvenes y también a los mayores. Hay muchos actores dentro del territorio que cumplen la función de enseñar y todo es a través de la palabra, del ejemplo y de las acciones, nada se escribe, se enseña estando sentado conversando y haciendo las cosas. Es una relación de doble vía, el hecho de tener mucha experiencia no es suficiente para enseñar, sino que los

niños también pueden enseñar a los grandes, valores propios de los niños, es una relación conjunta, mutua de aprendizaje.

SLCT: ¿Cómo hace la comunidad para que un niño sea artesano o medico tradicional? ¿Lo decide la persona? En determinada edad, alguien dice: quiero ser tal cosa y ¿le enseñan? ¿Cómo es el proceso para que inicie el aprendizaje?

HM: Si hablo desde mi experiencia, sería a partir de los 6 u 8 años de edad. En la década de 1990 fui formado en una institución bilingüe, el hogar infantil *Basctemingbe Yebna*. Las maestras intentaban darle todas las opciones de aprendizaje propio kamëntsá. Llevaban músicos tradicionales para que tocaran, tejedoras para que enseñaran a tejer y a urdir, talladores para aprender a tallar, intentaban llevar a la mayor cantidad de personas sabedoras para que nosotros nos interesemos en ese proceso. El interés de uno era por preferencia, lo que uno más le gustaba. Había niños que se interesaban más por tejer, otros por jugar los juegos tradicionales. Esa preferencia hace que los maestros le orienten sobre esas habilidades. Eso como en esos espacios de formación.

En los espacios familiares los abuelos y las abuelas tejedoras son cultivadores innatos, ya que tienen mucho conocimiento. Cuánto uno estaba en la casa de los abuelos, más aprendía, solamente viendo a la abuela, por ejemplo, a cocinar, a seleccionar el maíz para las semillas. Se aprendía solamente con estar en conexión en el espacio familiar de trabajo de los abuelos. Uno selecciona por preferencia muchas de esas prácticas. Hasta sexto o séptimo año pude tener esa oportunidad, después fue educación escolarizada y desafortunadamente se pierden espacios propios. En el desarrollo de la juventud y adolescencia uno se interesa por otras cosas, como la academia, la lectura y se aísla de la educación propia. En este momento la habilidad que adquirí con mis primos es el tejido en chaqira, que permite reflejar la simbología. No es una práctica milenaria del pueblo kamëntsá. Hoy la juventud ve en esa práctica una posibilidad de plasmar cuestiones simbólicas de color. Mi cultura la llevo a través del tejido en chaqira, hay un espacio de aprendizaje por estar en relación con una familia.

Los espacios comunitarios son excelentes, las mingas, el trabajo colectivo, tiene grandes opciones de aprendizaje de muchas cosas. La persona por motivación propia selecciona cuál es la que más le puede ayudar a sus aspiraciones.

SLCT: Hay unas familias más artesanas, otras de médicos tradicionales, otras de prepararse para ser autoridades ¿Tu familia tienen alguna tendencia para algo? Crees que el haber estado en un colegio bilingüe que presentaba y enseñaba la cultura del pueblo, ¿Hizo que tu familia se quedara tranquila con la educación que estabas recibiendo?

HM: Mi familia por parte de papá tiene grandes líderes. Antes había cabildos de niños y de grandes. Mi abuelo en su juventud fue uno de los gobernadores principales de jóvenes y niños, cuando se hizo grande fue también gobernador por cinco veces del pueblo kamëntsá. Miro al abuelo como un referente, afortunadamente lo conocí en vida, su capacidad de liderazgo, de velar por la comunidad, ser incluyente, pensar en la familia, en el pueblo. Fue un referente de valores de liderazgo. La orientación familiar Mavisoy iba para allá.

SLCT: ¿Cómo se llamaba el abuelo?



HM: Se llamaba Ángel Mavisoy, de parte de papá. De mi mamá mi bisabuelo Salvador Guagivioy fue gobernador, uno de los más antiguos gobernadores que la gente aún en esta generación recuerda, tenía bastante autoridad para el consejo y orientar a las familias. En cuanto habilidades de mi familia es el liderazgo, pensar en la comunidad y en acciones colectivas para la comunidad. Las actividades que hacían mis abuelos eran básicamente muchas mingas, en mi época si se las promovían, también participar en proyectos para pensar en la comunidad. Estamos en tiempos diferentes y en la actualidad tomar el rol de líder es pensar en proyectos para la comunidad. Es descendencia de mis abuelos pensar, no solamente en la familia, si no en la comunidad. Tener esa capacidad de liderazgo, es una cuestión cultural que he sentido ha sido transmitida. Como dicen, los mavisoyes son líderes, los muchabisoyes son grandes pensadores, personas muy reconocidas por la capacidad de consejo, tenían bastante reputación, muy respetuosas. Eso es lo que llevo de legado de mi descendencia mavisoyes y muchavisoyes.

SLCT: ¿Te sientes con la responsabilidad de ese legado, de alguna manera continuarlo?

HM: Claro! Es una grande tarea porque el territorio en este momento tiene muchas necesidades, cada vez afronta más desafíos para proteger e intentar que la cultura se mantenga más de tiempo. Hay desafíos y lógicamente me siento con la grande responsabilidad de que el legado del pueblo kamëntsá, rico en pensamiento, en su relación con el territorio, en arte, en música, como una fuente de conocimiento milenaria que está amenazada en este momento, se mantente. El sueño mío es en pequeñas acciones contribuir para que eso no se pierda, lógicamente es un trabajo enorme, bastante complejo, es una excelente motivación para trabajar, para dedicarse hacer cosas por la comunidad.

SLCT: Quisiera que nos detuviéramos en el tema de los espacios, ¿En dónde se enseña, en donde se aprende? Hablabas de las mingas ¿Qué son las mingas?

HM: El tema de los espacios lo he tratado de entender de la siguiente manera. Hay un territorio que se llama *Tabanok* el *wáman tabanok* es el sagrado lugar de origen del pueblo kamëntsá, ese punto en estos momentos es el pueblo de Sibundoy, ahí se construyó el pensamiento del pueblo. Tiene toda una dimensionalidad física y espiritual. Por ejemplo, uno le pregunta a un mayor ¿Para dónde se va? Y dice: para *juatsbok*, me voy hacia la parte de arriba o me voy *tsmanok*, hacia la parte de abajo o los caminos que han andado ellos, dicen me voy *shatjok*, al bajo Putumayo o *bastoy*, al lugar donde había montañas que botaban cenizas. Hay un espacio físico que está totalmente incorporado en el pensamiento kamëntsá y es muy diverso, tiene paramos, bosques, ríos, en el territorio están esos espacios. No existe ningún espacio en ese círculo de origen que no ha sido caminado por el pueblo kamëntsá.

Esos espacios eran los principales lugares de aprendizaje, de relación íntima del pueblo kamëntsá y el conocimiento, era lo que permitía mantener un orden armónico de preservación de los lugares sagrados, de lugares donde se extraían remedios, la leña, las pinturas, todo es una conexión con el territorio. Hay un espacio diverso que se llama *jajañ*, qué es la chagra, es como una simplificación de la diversidad que tiene el territorio, pero en la casa. Lo poco que existe del *jajañ* lo conservan principalmente las familias con sus abuelos vivos y tienen ese pensamiento. En este momento el *jajañ* es principal espacio de aprendizaje, está al lado de la casa, es supremamente diversos en árboles, semillas y fauna que llega a visitar. Es el principal espacio de diversidad cultivada y tiene un pensamiento incorporado de sobre cómo es que se cultivan las cosas. Allí es muy difícil pensar en un monocultivo, tiene que haber de todo.

El pensamiento nuestro es de diversidad, conectado con la luna, con el tipo de suelo, con la conservación de las semillas, con la participación de los niños, de las mujeres. Para mantener esa relación armónica y no dañar la diversidad, el pueblo kamëntsá pensó que debería haber una fuerza de trabajo lo suficientemente organizada para preservar el *jajañ*. Las familias se organizaron y conformaron unas cuadrillas, que se llaman *enabëuatambaijëng* son como una red de personas que se reúnen para trabajar de forma colectiva, como para hacer mingas.

Mi abuelo que fue gobernador, también fue caporal. Creo que la cuadrilla de mi abuelo era la más grande que tenía el pueblo kamëntsá, alrededor de 40 personas. El caporal era mi abuelo con otras tres personas principales, era el *jatkoyá*, la persona que mide el terreno, si las tareas se hicieron y otro era el secretario, el que tomaba nota de que las cosas se están haciendo o no. Ellos lideraban esa cuadrilla e iban trabajando chagra por chagra. Primero iban a una cuadrilla, por ejemplo. del caporal y él les decía en esta chagra lo que tienen que hacer: podar los árboles, deshierbar el rastrojo, cosechar el maíz, limpiar la zanga y el *jatkoyá* les entregaba las tareas y una vez terminadas, la persona se podía ir a almorzar. Revisaban si estaba bien hecha la tarea y le anotaban que la hizo y que le están debiendo una jornada de trabajo a él.

Esas mingas en el pueblo kamëntsá estaban en el contexto de un trabajo muy organizado, vigilado si era bien hecho, tenía muchas garantías, porque si yo iba a trabajar garantizaba que también fueran a trabajar a mi chagra y si yo no tenía chagra recibía el dinero. Si no tenía tierra garantizaba que yo tenía la oportunidad de llevar esa cuadrilla a otra persona que lo necesitara y esa persona me pagaba a mí, por haber llevado a la cuadrilla. La minga para el pueblo kamëntsá es de armonía en el trabajo, organizada, permanente, de mucho aprendizaje, si las mamitas llevaban a los niños, implica mucho liderazgo. Era un trabajo que garantizaba el alimento, lo fundamental para nosotros es el maíz y se mantenía ese fruto sagrado. Ahora también hay mingas después de que se acabó ese sistema, porque en este momento hay muy pocas personas que están

SLCT: ¿En qué tiempo se acabó?

HM: Alcancé a ver unas cuadrillas de mi abuelo en este sistema. Se acabó como en los años 1992 o 1993, porque hubo un impulso por el jornal, por trabajos remunerados y por el crédito, porque el resguardo entregara parcelas a familias e individualizarlas. Hubo una pérdida del valor de la colectividad y de sentir el territorio como propio y verlo limitado a un resguardo. A cada familia se le asignó un lote, quedó titulado y ahí tenía que trabajar, eso desestimuló totalmente el trabajo colectivo, fue un tema de propiedad, de crédito, de estar en otro modelo que no pensaba en la comida, sino en tener dinero para abastecer la necesidad.

Comenzaron otras necesidades, como tener dinero para satisfacer las demandas de la familia, hubo un gran debilitamiento de lo propio. El Sistema fue muy agresivo porque a pesar de que los mayores tenían en sus chagras diversidad de alimento, también tenían sus vacas, ovejas. Eran ricos prácticamente. Estábamos en la transición a un modelo más de mercado, que sí que usted no tenía plata para comprar, era pobre, así tuviera alimento y animales.

SLCT: ¿En las cuadrillas, a ustedes les pagaban también?

HM: Si yo no tenía tierra

SLCT: Y si tenía tierra, contaba con el apoyo del trabajo de los otros, con el que cubría lo que necesitaba y no tenía que pagarlo.

HM: Exactamente, la moneda era el trabajo, por decirlo así. Era un sistema muy eficiente, no se necesita tener dinero, sino más bien su propia capacidad y estar organizados. No estar solo, estar en una red de personas.

SLCT: Claro, me imagino que no solo funcionaba para la chagra, si no para muchas otras cosas. Fortalecía al colectivo.

HM: Exactamente. Eso era la garantía para el pueblo kamëntsá en su organización de base, estar en una cuadrilla. Como decía, lo fundamental era el maíz, pero si yo quería poner un puente en un río para pasar mi predio, llamaba mi cuadrilla y les decía: voy hacer una minga necesito que me ayuden en el puente. Les invitaba a comer, les hacía chicha y la gente iba ayudarlo. A veces la gente tenía sus cultivos en la montaña, entonces llamaban la minga para que le ayudaran a cosechar o deshierbar. Eran mingas aisladas del sistema organizado del maíz, pero eran necesidades esporádicas y se asistía también.

SLCT: Cuando se pierden las cuadrillas, también se pierden otros elementos, como la lengua, ¿Te criaron hablando lengua?

HM: Claro! Afortunadamente hasta mis 5 años fue el tiempo donde más absorbí el conocimiento, la palabra, porque me crie muy cerca de mis abuelos, de la chagra, conectado con las dinámicas de ellos y mis bisabuelos. Eso sí funcionaba y era la garantía de muchas cosas, veo que se perdió y con unas consecuencias que hasta el momento el pueblo no se ha puesto a pensar en eso.

Hoy es muy difícil la organización en el pueblo kamëntsá en términos de colectividad. Se han hecho muchos intentos de organización para que hayan nuevamente las cuadrillas en estos tiempos, tal vez ya no haya la tierra pero es necesario hacer actividades colectivas. Se han hecho grandes esfuerzos y han sobrevivido poquísimas cuadrillas, con muchas dificultades, porque las actividades que eran propias se dejaron de practicar. Hoy tenemos que estar en otras actividades colectivas, como una venta de gastronomía propia en cuadrilla, pensar en hacer artesanía en cuadrilla, o que los jóvenes músicos trabajemos en cuadrilla, ese pensamiento se dejó de valorar que la gente piensa no vale, es lo que más valor tiene, ojala hubieran nuevamente organizaciones de cuadrillas que se piense en lo colectivo, en ayudarse.

La consecuencia más grande que tuvo esa pérdida es que la organización de base del pueblo kamëntsá quedo individualizada, cuando éramos milenariamente colectivos. Es grave pensarnos solamente como personas individuales, dentro del territorio. Lo otro es que la cuadrilla es toda una ingeniería enorme que manejaba distancias propias, épocas de siembra, forma de organización, mercado propio, diversidad, en asociaciones de maíz, frijol, calabaza, todo tenía una razón de ser. Esa ingeniería propia se desapareció. Esa falta de práctica de la cultura en este momento tiene patinando y pataleando en hablar de rescate ¿Cómo hablamos de rescate de la cultura si no tenemos las mismas condiciones de hace 40 años, de esos espacios con tantas garantías? De tener tierra, de pensar en la comida que uno mismo siembra para consumir, todo eso se perdió.

Hablar de espacios de educación propia es cómo hacer una representación (entre comillas) teatral. En este momento le enseñó al niño de que se siembra el maíz, en un espacio artificial. Es como si se hubiera convertido la parte de la historia como algo que se debe reproducir, pero sin garantía. El pueblo kamëntsá está perdiendo muy rápido su lengua, sus usos y costumbres, porque básicamente esas dinámicas del espacio y la organización social se desestructuraron totalmente. Es una consecuencia compleja de abordar en este momento, hay que pensar en alternativas.

SLCT: Sobre tu experiencia con el colegio bilingüe y todo lo que está pasando en la comunidad ¿Cómo te sentías en ese colegio? ¿Es un espacio donde realmente un kamëntsá aprende a ser un kamëntsá? o es una estrategia de no perder todo y meter la cultura en un programa educativo ¿Cómo miras eso?

HM: Fui formado hasta los 5 años en el hogar infantil *Basctemingbe Yebna*, Casa de los Niños, donde trabajó mi mamá, después de ahí me fui al Champagnat, no seguí más en una institución bilingüe. En la Casa de los Niños hicieron un esfuerzo enorme para que nos desconectáramos con la cultura. Las maestras ayudaban al máximo para que uno estuviera con su propia indumentaria, sentirnos orgullosos, ellas iban con su indumentaria. Para un niño eso es imborrable. Hacíamos el cabildo, había elección de gobernador, íbamos a visitar el cabildo mayor. Me acuerdo como si hubiera sido ayer. Las maestras enfocadas a lo propio, a lo cultural fue genial para mí.

Del colegio bilingüe no podría decir mucho, no me forme allá. Es una lucha grande de ellos por los espacios de educación. Recuerdo que llego el presidente Gaviria a inaugurar el colegio bilingüe, en esos momentos los papas pensaban que tener un colegio bilingüe era un sueño para que el niño o los jóvenes se fueran a trabajar a una oficina, fueran otras personas. No fueran profesionales kamëntsá con un conocimiento kamëntsá. Se pensaba, si hay un colegio en el territorio, mi hijo va a ser ingeniero, arquitecto, lo que demandaba la educación en ese momento. Actualmente se sigue pensando en lo mismo, ya estamos en otros tiempos.

Hay una lucha grande de incorporar lo propio como potencia en un colegio bilingüe, enseñar a un joven kamëntsá que los conocimientos propios le sirven para sostenerse en estos tiempos. Ha tenido efectos positivos, gente que ha salido de allá, conocidos, con capacidades kamëntsá. Son tejedores, talladores, les gusta el arte. Ha sido una contribución para la juventud en este momento, en capacidades de saber hacer las cosas que se aprendían antes en la chacra con la familia. Los espacios que dejaron de existir tienen un lugar de aprendizaje con el colegio, lógicamente es muy difícil que un colegio sea el responsable de mantener el conocimiento en esta generación. Es cómo ingresarlos a una zona de aprendizaje para intentar reproducir cosas que no tienen las condiciones.

Los esfuerzos que han hecho el colegio bilingüe y las instituciones de primera infancia son enormes. Están pensando en el conocimiento y en las prácticas. Eso solamente es un espacio, la familia en términos de educación propia no sabe o no tiene los esos espacios de enseñanza que antes eran permanentes y hoy son supremamente intermitentes. La familia está sin chagra esta sin la tupa o el fogón donde se aprendía. Una familia joven no tiene esas mismas condiciones y piensan que al niño en la escuela le van a enseñar a ser kamëntsá. El colegio tiene otro grandísimo desafío, además de ser kamëntsá, de tener incorporado ese conocimiento, también tienen que tener un alto puntaje en el ICFES. Si el profesor de matemáticas le está enseñando para que le vaya bien en las pruebas, al mismo tiempo tiene que pensar en cómo serían las matemáticas propias, cómo era el cálculo de las

medidas de las siembras. Si el joven no tiene el espacio en dónde practicar o imaginarse cómo eran esas cosas, va a decir, esto no sirve para nada, me están enseñando cosas que yo no puedo aplicar en este momento. Porque ya no está conectado con la chagra.

SLCT: ¿Cómo ves las asambleas? ¿Son espacios de enseñanza/aprendizaje?

HM: Son aprendizajes bastante grandes. Asisto a una asamblea y aprendo muchísimo, afortunadamente las asambleas son un setenta por ciento en kamëntsá.

SLCT: ¿Por qué no el cien por ciento?

HM: Porque el lenguaje no da para eso. Por ejemplo, hay que hablar temas administrativos de una resolución que salió, esas cosas toca leerlas en español. Hay cuestiones muy propias lógicamente que se discuten con la autoridad tradicional que son todo en kamëntsá, entonces uno está como inmerso en la lengua, escuchar a los taitas a exgobernadores, a las mamitas, en discusiones fuertes o sobre toma de decisiones de justicia, del territorio. Son espacios supremamente valiosos. Desafortunadamente ha venido en descenso la participación en las asambleas, la tendencia es a disminuir el número de personas. En las asambleas ya no hay suficiente motivación, que la gente diga es necesaria mi presencia. También hay grandes asambleas motivadas por programas del Estado, como, por ejemplo, familias en acción, por los incentivos y todo el mundo va con la indumentaria, bien vestido. Inclusive en el Facebook se dice hay reunión, por favor venir con indumentaria.

A pesar de eso lo veo positivo, porque veo que la gente está cada vez más yendo a reuniones con la indumentaria propia y volviendo una forma de resistencia, no le da vergüenza, al contrario, se ve muy bonito, eso incentiva el orgullo, decir, me voy a ir como mejor me pueda ir, con lo propio. Los incentivos han sido criticados, a largo plazo eso tiene un efecto, para mí, positivo.

En cuanto a la participación activa de una asamblea, por ejemplo, vamos a hablar del presupuesto del próximo año, va la misma gente, que por una parte ha tenido un proceso de participación y que ha venido en grandes discusiones desde hace mucho tiempo y piensa que es realmente crucial sus opiniones, para que las cosas se hagan en conjunto. Pero hay personas que ha estado siempre en su *jajañ* y es indiferente a que puede pasar en las asambleas, ellos siguen en su chagra y no dependen de una decisión, no sienten que su participación en la asamblea pueda ser tenida en cuenta. Para ellos su principal forma de vivir ha sido estar en el *jajañ*, en la chagra independientemente de todo. Ellos dicen, no participo en eso. Ven el cabildo como la autoridad tradicional. El día del carnaval los va a visitar la autoridad y sienten qué los pueden respaldar en procesos de justicia si los roban y van al cabildo a pedir que se haga justicia. Ven al cabildo como una institución garante, no de participación en la toma de decisiones.

SLCT: Sobre el papel que cumple el yagé en los procesos educativos ¿Tú crees que el yagé tiene una figura importante en el proceso educativo de los niños? O es más bien un elemento del pueblo kamëntsá alejado de la enseñanza/aprendizaje ¿Qué papel podíamos atribuirle?

HM: Si he tomado yagé, comencé a tomarlo como a los 24 años.

SLCT: ¿De niño nunca te dieron?

HM: No. Fue algo curioso y que me he cuestionado. Es una parte de la espiritualidad kamëntsá, otro nivel de espiritualidad. En estos tiempos la espiritualidad del pueblo está muy ligada al catolicismo. Un joven que este solamente en la misa, no puede interiorizar o estar conectado con el ser kamëntsá, con el territorio. La experiencia de estar apoyado y respaldado con él yagé, es que uno tiene una conexión espiritual que va más allá de estar en espacios de participación religiosa. El yagé es un medio que ayuda a incrementar la conexión con la naturaleza. Por algún motivo no me dieron cuando era niño, no sé qué pensaban mis papás, no les he preguntado. Sí desde niños hubiéramos sido orientados con el yagé, como medio espiritual para estar sanos, tranquilos, tal vez hubiera sido mejor, en el sentido que hubiera entrado en una dinámica diferente. No estaría, tal vez, enfocado en la cuestión académica, sino en el territorio, con la tierra, con la familia.

Lo que hace el yagé es conectarlo demasiado con el territorio, le ayuda a ver, a planear y tomar decisiones en esos espacios donde se practica la medicina propia. Para mí el yagé es muy necesario para la juventud y la niñez, para estar más conectados con la dimensión espiritual, es como una orientación, una guía que sobresale del consejo, la práctica, está a otro nivel, un nivel de sanación y de armonía con uno mismo y con la naturaleza. En términos de aprendizaje es genial, le ayuda entender bastante su relación con la naturaleza.

SLCT: Se insiste en que la cultura es básicamente oral. Me he dado cuenta que ustedes escriben en los tejidos, con las chaquiras ¿Podríamos decir que, si bien es oral, la escritura es la artesanía y la chaquira?

HM: Si, totalmente de acuerdo, esa era nuestra propia escritura, nuestra simbología es nuestra escritura. Cada símbolo tiene una historia que contar, es prácticamente la historia milenaria expresada en símbolos. Uno ve tanta diversidad de símbolos en los tejidos que dice, pero cómo puede ser posible que ese símbolo transmita tanto conocimiento y que se esté perdiendo. Además, está la sabiduría para hacer esos símbolos. Para mí es muy complejo saber tejer un *tšombiach* o faja, es algo bien complejo, a pesar de que me lo han intentado enseñar más de tres veces, no le he incorporado todavía. No se teje mecánicamente, sino creando símbolos, como lo tienen plasmados las mayores, ellas en su mente tienen incorporado el símbolo. Dicen voy a tejer el camino, la luna, el aventador, el peine, tienen cantidad de símbolos.

Ese pensamiento se transmite a través de la elaboración de la faja y en la faja está el símbolo. Hay todo un proceso, porque el símbolo está en la mente de la persona y tiene la capacidad de incorporarlo. Es otra ciencia del pueblo kamëntsá. Ese lenguaje debería ser incentivado para entenderlo, practicarlo. Los chinos tienen símbolos y ellos se comunican como en tres alfabetos, tienen el símbolo del alfabeto propio que es a base de símbolos, tienen otro que es la traducción del alfabeto universal y tienen otro idioma de comunicación como el inglés. El pueblo kamëntsá en este momento tiene símbolos, no los ha estudiado para decir, comuniquemos a través de la simbología kamëntsá y mantengamos ese conocimiento.

Ha habido intentos para incorporar la parte simbólica, aunque no se ha estudiado a profundidad el contenido histórico de esos símbolos, que también están en riesgo de desaparecer. Ahora es algo complejo el tejido. Los jóvenes han intentado copiar los símbolos de las fajas en chaquira, pero hay un quiebre en la cuestión del conocimiento, porque se teje un símbolo en la chaquira sin saber exactamente qué es ese símbolo. Hay reproducción de la cultura en cuestiones simbólicas, disminuidos en su contenido, en el conocimiento que está incorporado. Con la cuestión artística veo mucho diseño de

mochilas, inclusive diseño gráfico basado en simbología, pero a veces carece de contenido, del conocimiento que tienen esos símbolos.

SLCT: Hay que hacer un taller intensivo con los mayores para que expliquen muy bien que significa cada símbolo

HM: Sí, claro, hay bastante. En los encuentros que se hacen para dar apertura al carnaval, nuestro día grande, siempre hay talleres e invitan a las mamitas. Falta crear espacios permanentes, deben ser más incentivados y deben estar en la niñez. Los niños tienen todas las herramientas para incorporar esos conocimientos, ellos absorben muy rápido, cuando uno es niño, absorbe absolutamente la mayor cantidad de herramientas que tenga para incorporarlas, para aprenderlas.

El modelo de educación está fragmentado. Hasta los 5 años está en guardería, después va al colegio hasta noveno, después a once. Si hubiera una tendencia fuerte del pueblo kamëntsá que planteara: en nuestra educación propia a los 12 años usted ya habla kamëntsá, sabe tejer, tallar, medicina propia, entonces no se va a romper en la guardería o al entrar al jardín, debe haber un proceso permanente, por lo menos hasta los 15 años. De ahí usted decide lo que quiera ser en cuestión propia y de la cultura occidental. Así debería ser, como un modelo.

SLCT: Es muy interesante tu mirada, hasta ahora siempre había entrevistado a mayores y mayores y personas vinculadas directamente a entidades educativas. Tu visión permite descubrir una experiencia más juvenil, de una generación cercana que le ha tocado asumir una cultura con muchas pérdidas. Los mayores todavía tenían algunas garantías, a ti te tocó una generación con pérdidas irremediables y qué de alguna manera tu familia las supo suplir ¿Cuántos años tienes?

HM: Tengo 31 años

SLCT: Eso también permite ver quiebres generacionales, como en la asistencia al al colegio, al hogar infantil y que complementó la enseñanza de la familia. Los mayores fueron a la escuela grandes, nunca al hogar. Ellos recibieron todo en la familia, donde había garantías muy fuertes que ahora no las tienen.

HM: Mi mamá decía que el padrastro estaba totalmente en contra de que los niños vayan a la escuela, pensaba que si él mandaba a sus hijos se van a volver vagos, no van a poder hablar ni siquiera kamëntsá, van a tener otro pensamiento. Por eso, no los mando la escuela en ese tiempo. Lógicamente los niños creían que el papá era un ignorante, que los quería mantener trabajando obligados en la chagra. Ese choque es de hace más o menos 30 años. La situación era dura, porque había una lucha de los mayores para que los niños no fueran a la escuela y otros, al contrario, querían internarnos para que dejarán de ser ignorantes y fueran más parecidos a los blancos. Habían papás que querían ver al niño, no en la chagra, sino en una oficina o fuera del territorio trabajando, menos en el propio territorio.

Resultado de eso tenemos a mis padres, la mayoría de su generación tienen a sus hijos graduados en la universidad. El pueblo kamëntsá es uno de los pueblos indígenas con mayor número de profesionales a nivel nacional. Como es pequeño, existe un alto porcentaje, diría un sesenta por ciento de mi generación ha tenido formación universitaria. Eso viene de los deseos de los papás. Mis abuelos no querían mandar a sus hijos al colegio

y a la universidad, pero ellos, mis papás tenían deseos de ir a estudiar, cuando tuvieron la oportunidad veían que nosotros si deberíamos ir. Era una lucha para que fuéramos formados afuera. En contravía de eso los jóvenes estamos viendo que salimos, pero en realidad perdimos tanto de lo propio, que en este momento debemos apuntarle a que esas formas de pensamiento que estaban allá, que se perdieron, es a donde nosotros debemos retornar.

En estos tiempos tenemos que tener las dos cosas, puede ser científico, político lo que sea, estar a la par frente a las dinámicas de globalización, por decirlo así y no perder la raíz, lo que somos. Nos debería motivar proponer muchas cosas, no solamente para la misma comunidad sino también en la relación del mundo, donde existe un modelo kamëntsá. Que se pueda reproducir en términos sociales, por ejemplo, pensar en una cuadrilla urbana donde podamos permanecer, turnarnos cada sábado y ayudarnos. Esas formas de organización no existen, son únicas, son propias, eran modelos que permanecieron por mucho tiempo.

Nuestra base es el conocimiento propio, hay que ser muy juicioso en eso, hay que hablar mucho con los mayores, hay que entender el kamëntsá, estudiarlo en estos tiempos, porque ya no hay esa forma de aprender como antes, sino que ya prácticamente tenemos que estudiarlo

SLCT: ¿Hablas con tu mamá y con tu papá kamëntsá?

HM: Claro, mis padres hablan cien por ciento kamëntsá, a mí me cuesta hablarlo de 0 a 100 lo entiendo un 60 y lo hablo en un 10, apenas. Es un desafío de cada uno en este momento. Lógicamente estando en territorio uno aprende muchísimo cuanto más por el contacto con la comunidad y más se incorpora en prácticas, en pensamiento, en lenguaje, en todo.

SLCT: Henry, muchas gracias por tus valiosos aportes.



## Anexo 5

### **Entrevista a Susana Patricia Chicunque Agreda Sibundoy, 30 de septiembre de 2017**

Sandra Liliana Caicedo Terán (SLCT): Nos encontramos con Susana, quien nos va a comentar su nombre completo, de donde viene, a qué se dedica.

Susana Patricia Chicunque Agreda (Susana): Mi nombre es Susana Patricia Chicunque Agreda, pertenezco al pueblo kamëntsá abiy del municipio de Sibundoy, municipio donde el pueblo kamëntsá está concentrado en el Alto Putumayo y que por situaciones del conflicto armado y desempleo se desplazaron hacia otros municipios, por eso se encuentran las familias del pueblo en San Francisco, Orito, Villa Garzón, Mocoa, San Miguel. El Cabildo mayor del pueblo kamëntsá está en Sibundoy y en el momento la Gobernadora es Mamá Pastora Juagibioy.

De profesión trabajadora social, tengo una especialización en legislación de familia y el menor, en el momento soy apoyo psicosocial en la modalidad propia intercultural de ICBF, como operador está el cabildo. Ha sido una experiencia muy bonita porque se inicia el proceso de acompañamiento a las familias, niños, niñas y madres gestantes de nuestro pueblo kamëntsá. ICBF ha dado la oportunidad al pueblo Kamëntsá de intervenir y atender la población indígena desde el enfoque diferencial, contribuir desde lo que nosotros tenemos como cultura, como comunidad. Ese aspecto es bien importante, tenemos la autonomía y flexibilidad de enseñarles a nuestros pequeños desde nuestros sistemas propios, permite la garantía de los derechos de los niños y las niñas, enseñemos y fortalezcamos la parte tradicional. Anteriormente había programas de ICBF acordes a la protección integral de los niños y las niñas, ahora se enfoca en la parte tradicional, la dinámica familiar, la cosmovisión, desde lo que somos como indígenas. Estoy en ese proceso.

SLCT: Susana, quiero que nos cuente cuando usted habla de modalidad propia ¿A qué específicamente se refiere? ¿Es un hogar infantil? ¿Es un lugar donde van niños y niñas? ¿De qué edades? ¿Qué hacen con los niños? ¿Cómo les enseñan la cultura propia?

Susana: La modalidad propia es un programa de ICBF, si bien anteriormente se tenía desde transición; desde una modalidad familiar se atiende a niños, niñas y madres gestantes de los 0 a los 5 años, según la política pública que es la atención de cero a siempre, de cero a seis años. Para nuestro pueblo Kamëntsá la primera infancia es de los cero a los ocho años, es una etapa de aprendizaje de toda la cultura, desde la identidad, un sistema propio. De acuerdo al programa de ICBF institucional, se atiende de los cero a los cinco años.

SLCT: ¿Hay tensión? para ustedes la primera infancia es desde los cero a los ocho años y la política de cero a cinco ¿Cómo hacen ustedes para cubrir la brecha que falta hasta las 8? ¿Cómo llenan ese vacío que queda en esas edades?

Susana: Desde la experiencia, nosotros trabajamos de acuerdo a unos componentes: familias, comunidades, redes, espacios protectores, pedagogía, salud, acompañamiento psicosocial, hasta los cinco años de acuerdo con los lineamientos de ICBF. Como tú dices, queda un vacío de los cinco a los ocho años ¿Qué está pasando? Obviamente la modalidad

propia tiene que cumplir los lineamientos de los cero a los cinco años. Es una pregunta importante para nosotros pensar.

Sabemos que estamos en un proceso de aculturación, donde los niños de los cinco en adelante transitan a la educación occidental, vulnerando el derecho de la identidad, de lo propio. El programa debería atender de cero a ocho años, hay un vacío que hay que pensar. Queda la inquietud de que está pasando de los cinco a los ocho años, cómo el programa, la institución y el estado puede garantizar la atención en esta brecha.

SLCT: Ahí estaría el enfoque diferencial real. ¿Qué les enseñan a los niños en este programa para que ellos aprendan la cultura de su pueblo?

Susana: Nosotros tenemos un manual operativo que son lineamientos de ICBF, Ministerio de Educación y la Fundación Plan. Anteriormente hicieron el estudio, un diagnóstico y miraron la factibilidad de un modelo propio intercultural, llegó la propuesta e hicieron un Plan Operativo para la Atención Integral-POAI. Inicialmente esa modalidad se desarrolló en tres comunidades en La Guajira, Cauca y creo que Nariño, posteriormente se fueron extendiendo, ahora son 12 pueblos indígenas ejecutando el POAI en un manual operativo como prueba piloto. Nosotros estamos en esa prueba.

El inicio fue complejo. Las instituciones tuvieron acercamiento con mayores, sabedores, actores sociales dentro de la comunidad, sin embargo, cuando se materializa el POAI empezamos a ver dificultades, el papel aguanta todo. Ahí se explicita cómo brindar el apoyo psicosocial, la salud, los roles de los sabedores, quienes en el manual son dinamizadores, el pilar fundamental de la modalidad propia. El documento muestra una parte técnica que debe actuar con lo propio. Aunque nosotros crecimos con la educación propia, era complejo como equipo de talento humano involucrarnos en la comunidad para fortalecer todo lo que tenemos.

Institucionalmente a mí me exigen y me dan también. Si bien hay la flexibilidad para trabajar con el pueblo indígena, con los niños y las niñas, se requiere algo pedagógico, discutimos esa parte, miramos el POAI y tratamos de materializar lo que decía. Cuando estamos en la ejecución de las actividades es diferente, hay una parte que no se puede cubrir técnicamente, hay flexibilidad y tengo que hacerlo desde lo propio. Fue así como empezamos a ejecutar actividades de acuerdo a cada componente. En el caso del apoyo psicosocial, involucré a las familias con nuestros sabedores, investigar cómo meternos en la educación inicial que prácticamente empieza en la casa, en la vivienda y está el *shinjak* o la tulpá o el fogón.

SLCT: Es circular...

Susana: El *shinjak* es donde se genera prácticamente la educación inicial. Hablaba con Juan Carlos Muchavisoy (con quien sería bueno que converses), que están las tres piedras: el papa, la mamá y los hijos, son la unidad familiar, ahí está la educación, ahí se despliega todo. Lo que nosotros hacemos con nuestros niños, niñas, madres gestantes y sus familias, es involucrarnos otra vez a la figura del *shinjak*. El modelo de familia ha cambiado, la extensa se volvió nuclear, hay otra discusión. Para nosotros no existe un tipo de familia, es toda la comunidad, nos llamamos todos parientes, donde se incluye el agua, la madre naturaleza. En términos técnicos occidentales, la familia es por consanguinidad, porque la sangre y de acuerdo a la estructura, es extensa o nuclear. Para nosotros el parentesco no se determina por consanguinidad. Le puedo decir a usted, que es contemporánea, de la

misma edad mía, prima sin ser consanguínea. Le puedo decir a él, *vacó* porque es mayor que mí, a su vez él me puede decir sobrina, porque soy menor, sin ser consanguíneos.

SLCT: ¿Las relaciones serían más por las raíces de un territorio?

Susana: Sí, más que por formalidad, por la jerarquía y por respeto, principios y valores que nosotros tenemos.

SLCT: Me genera una preocupación que la he escuchado en varios pueblos indígenas, y es cómo la cultura se vuelve un programa. Es decir, si bien está toda la oferta institucional, en este caso del ICBF o de la CIPI, cómo algo que se desarrollaba de manera espontánea, del deber de papá y mamá con los hijos, con la familia que va más allá de las relaciones sanguíneas y se daba con convencimiento, se ha ido perdiendo y no se tiene la fuerza comunitaria, entonces se recurre a un programa para fortalecerla ¿Ustedes cómo ven eso?

Susana: Si a la vez nos dan una oportunidad, de pronto como tú dices, se nos vuelve un programa. La idea hubiese sido que los mismos miembros de la comunidad empezamos a despertarnos por lo que estamos perdiendo y nos sensibilicemos, trabajemos con las familias. Hemos llegado a estos sistemas de intervención desde programas del Estado. Los pueblos indígenas nos hemos ido debilitando en el tejido cultural, por la incidencia de procesos de la misma aculturación, miembros del pueblo kamëntsá hemos salido a otros lados para formarnos, oportunidades que se nos han dado para aprender, fortalecernos y al mismo tiempo hemos perdido. El Estado mismo ha incidido con programas, la misma estructura política que no teníamos anteriormente.

La organización política nuestra que era la autoridad tradicional, el cabildo. Antes de los noventa los pueblos indígenas éramos muy autónomos, podíamos dirigirnos a través del liderazgo, de los sistemas propios de organización, por ejemplo, la minga y la forma de nombrar gobernador para liderar. El sistema de escogencia de gobernador era forzado, se decía, vamos a nombrar como gobernador a tal persona y él se escondía o no quería porque el sistema organizativo exigía mucho liderazgo. El gobernador debía gastar para para el *bëtsknaté*, es un gasto grande, entonces elegían al que más tenía.

SLCT: ¿Qué es el *bëtsknaté*?

Susana: El día grande, el carnaval, el fin de año para nosotros, ese gasto está dentro del cabildo. Antes el gobernador tenía que tener mucho liderazgo y gestión comunitaria, aunque decía “yo no quiero ser gobernador” era a la fuerza que se elegía. Después de la Constitución se empiezan a reconocer a los pueblos indígenas y viene el Sistema General de Participación- SGP, tiene otro sentido. Personalmente considero que es una intención del Estado, que si bien han sido garantías de derechos para los pueblos indígenas, ha hecho que nos desintegremos. Desde ahí podemos considerar que la perspectiva de continuar como pueblos indígenas naturales, se viene desnaturalizando, va cambiando el pensamiento, la autoridad tradicional cambia a proselitismo político. La politiquería no es un sistema político propio.

SLCT: ¿Es un tema de recursos?

Susana: ¡Claro! Desde ahí viene la intervención del Estado con programas sociales y nos hemos venido debilitando.

SLCT: Susana revisemos un poco lo propio. Cuando usted habla de la autoridad, pensando en las asambleas de antes ¿Eran un espacio educativo? Tengo entendido que los pueblos indígenas no tienen ciclos educativos como la primaria, la secundaria, la universidad, sino que es constante, en el ciclo de vida se hace la educación. En ese sentido ¿Las asambleas son espacios educativos para los pueblos?

Susana: Exactamente, te voy hacer el conteo de cómo empieza la educación inicial para que llegamos a que es una asamblea o un encuentro comunitario. Anteriormente estábamos hablando del *shinjak*, donde la educación inicia, se encuentra la familia ¿Qué comparte? los valores, las anécdotas, el lenguaje ceremonial, si hay pedida de mano o matrimonio, se hablaba de los principios, del consejo, el cual era parte de la educación. Anteriormente para aconsejar a una persona, a un hijo o hija que falló, a las 3 o 4 de la mañana lo levantaban a uno al entorno del *shinjak* y mientras prendían el fogoncito se conversaba, se lo aconsejaba, se le decía cómo comportarse, como continuar. Si le daban fuate era en el entorno del *shinjak*, todo se constituía allí.

SLCT: Y todo en lengua

Susana: Todo en lengua materna. A uno le decían hay que pensar bonito. Nosotros tenemos tres principios fundamentales dentro del pueblo kamëntsá. Uno desde el pensamiento, pensar bonito, pensar antes de decir las cosas, pensar para tener ese contacto con la naturaleza, pensar para pedirle permiso al agua porque el agua es nuestra, tampoco contaminarla. Otro principio es el *nemor* es la memoria, es el derecho que tienes como niño de conocer tu identidad de que le digan en kamëntsá quien es tu mamá y papá, de darte a conocer tu origen. Es el derecho del niño o la niña hacia su identidad, a empoderarse, a decirle en que trabajan sus abuelitos, la sabiduría que nos dejaron, el aprendizaje de la educación. Otro de los principios es la lengua propia.

Cuando perdemos esos tres principios dejaríamos de ser indígenas. La lengua materna es el pilar fundamental, si pierde el pensamiento, si pierde su origen, nos volveríamos campesinos. La lengua, el pensamiento y los orígenes, son tres principios fundamentales en torno al *shinjak* y a la familia. Eso lo inculcamos a los niños, las niñas y las familias, en cada encuentro les hacemos mirar y pensar en los tres principios y siempre que están entorno del *shinjak*, actualmente hemos perdido ese espacio.

SLCT: Ya no hay tulpas en las casas. Serán muy pocas las casas que las tengan. Entonces ¿Cómo las reemplazan?

Susana: Se hizo un diagnóstico de la situación conversando con las familias a través de una cartografía. Se les pedía qué ubicaran en sus casas si tenían o no el *shinjak*, la mayoría no lo tiene, cocinan con gas, la leña solamente se usa para asar los cuyes, el puerquito y los pollos. Como se ha perdido el *shinjak*, ese espacio tan importante, se ha perdido también la ceremonia de la placenta. La placenta es un elemento importante para nosotros. Decía una mamita sabedora y sobandera, se llama Dolores Muchavisoy: “Ustedes perdieron el primer origen, le negó a su hijo haberle hecho la ceremonia de la placenta”. Uno se siente culpable. Ella lo dijo cuando hicimos la ceremonia con una mamita. Lo hemos hecho con el fin de sensibilizar a las mamitas de que cuando den a luz soliciten la placenta y se haga esa ceremonia, como un derecho del niño, desde su identidad.

SLCT: Los partos se hacen hoy en el hospital

Susana: Hoy en día los partos son en los hospitales. Si nos ponemos a ver ese panorama ¿Por qué se desintegraron las familias? Nuestras mamitas utilizaban el *shinijak* y ahí depositaban la placenta, devolvían lo que es de la madre naturaleza a la madre tierrita, el abrigo que le prestó para que tenga su hijo. A partir de ahí la familia era unida. En el Valle de Sibundoy se miraba a todos nuestros hermanos indígenas, nadie salía del municipio, siempre había unidad. En el *shinijak* se hacía una ceremonia y la mamita deposita la placenta, es un momento importante, cómo hacer un sacramento, como el bautismo, la confirmación, la primera comunión, uno le pide a Dios que lo ilumine. La madre naturaleza, la mamita sabedora hace una ceremonia y le augura un don al niño o la niña, por ejemplo, que va a ser artesano, constructor, médico tradicional, agricultor y lo curan con hierbas, de acuerdo al oficio que va a ser. Ahí inicia la vida, el proyecto de vida, eso lo discutíamos con Juan Carlos Muchavisoy.

SLCT: Además ese oficio es comunitario, no sólo es individual, siempre pensando en aportar a la comunidad.

Susana: No podemos decir que el proyecto de vida inicia a los 5, a los 12, en la adolescencia, no. El proyecto de vida como *kamëntsá* empieza desde ahí, donde se le augura que va a ser, donde se va construyendo y la mamita le da ese vínculo. Le enseña en el *jajañ* o chagra sobre las plantas, los animales. Ese es el juego para el niño, no es entregarle juguetes artificiales industriales. Ahí empieza la comunicación, el vínculo entre mamá e hijo.

En la lactancia materna se le habla al niño. Cuando lo lleva al *jajañ* o a la chagra y mientras la mamita siembra maíz y trabaja, lo tiene cargado hacia la espalda y le habla en *kamëntsá*. Le dice te quiero, hay que sembrar, le va enseñando. Es un sistema propio educativo. Si el niño se cansa se le hace una hamaca en el *jajañ* y lo menea y lo deja ahí ¿Qué está escuchando el niño? Los Pajaritos, los animales y tiene vínculo con la naturaleza, eso lo hemos perdido. ¿Por qué se desintegra la comunidad? Por qué se ha independizado, como hoy en día somos familias de jóvenes, adolescentes incluso, hemos ido perdiendo esa sabiduría, poco nos hemos desinteresado de preguntar ¿Cómo puedo llevar embarazo, mi gestación, ¿Cómo me cuido desde lo propio? Ahora van a un control prenatal, les enseñan el curso prenatal, van a tener el bebé al hospital ¿Qué pasa con las placentas?

SLCT: Las botan...

Susana: Tienen otro destino. Haciendo un paralelo, nuestra placenta va a dar lejos y así el pensamiento ha cambiado. Si hubo un espacio de pensar, de memoria y hablar desde lo propio, se acabó, no están los tres principios ¿En el hospital donde va a tener los tres principios? no está el *shinijak*, la placenta ya se fue a la basura.

SLCT: ¿Todavía existen parteras en la comunidad y son suficientes en caso para atención de embarazos y partos?

Susana: Si, hay una EPS que trabaja con las mamitas y las sobanderas. Dentro del programa contamos con tres mamitas sabedoras y ellas han venido acompañando, explicando. Si hay personas para atender a la población y aunque sean suficientes, es un deber de nosotras como mamitas jóvenes, aprender y en eso insisten las mayores: “Aprendan, yo les enseño, queremos que aprendan porque ya tenemos nuestra edad y sentimos que esto no va a quedar en nadie”. Hay que hacer un trabajo con madres, con mamitas sobanderas, ellas tienen la voluntad de enseñar, son felices que uno las escuche,

para ellas es bien bonito empezar a hablar. Enseñan sobre la luna, en el entorno del *shinijak* hay vínculo con la madre, con las fases de la luna, porque interviene en el crecimiento del niño, en la atención que se le da, en el baño. Todo va en torno del *shinijak*. La educación para nosotros está allí.

SLCT: Esa educación es muy desde el hacer, del saber escuchar y del saber hablar, no es nada escrito, nada impuesto, cotidiano y de observar

Susana: Como tú dices, los kamëntsá o cualquier pueblo indígena no es para escribir

SLCT: Y es todo lo de la colonialidad...

Susana: Sí, para nosotros todo es de memoria y eso también lo discutía en ICBF, en un momento que nos decían: estos son los estándares, las asistencias, las actas, el papel, nosotros no somos de escribir. Le cuento lo que sé, si usted me manda a escribirse, lo hago. Pero vaya usted donde una sabedora, ella no le va a escribir, todo lo tiene aquí (*se señala la cabeza*) y ese es el derecho que tenemos de garantizarle al niño desde el pensamiento, para contarle, así aprenden ellos.

SLCT: Susana, vuelvo al tema de la asamblea ¿Cómo la asamblea ayuda en el proceso educativo?

Susana: Dentro del aspecto familiar de educación inicial, al niño se le enseña el entorno social. La solidaridad y el compartir son aspectos importantes. En el compartir esta el principio de solidaridad, encontrarnos comunitariamente. Como pueblo kamëntsá tenemos las mingas y los grupos de trabajadores llamados cuadrillas, donde están los caporales, actores sociales que ayudan al compartir. Lo que denominamos asambleas, es un encuentro comunitario donde participan todas las familias, es intergeneracional, están niños, jóvenes, adultos, todos. Se tratan temas de la comunidad. En términos propios es como hacer el trabajo comunitario, quiénes van a estar pendientes.

Desde el modelo propio, nos dicen que hay que trabajar con niños, niñas, otro día con madres gestantes, otro día con madres lactantes. Hemos insistido que no podemos desarticular, somos muy de trabajar con familias completas. Académicamente me enseñaron también eso, trabajar por aparte los grupos poblacionales. He aprendido que para nosotros no es así, se trabaja con la familia.

Los encuentros comunitarios tienen algo importante, el compartir. Una asamblea es un encuentro comunitario, no vamos de 2 a 5 de la tarde, tomamos asistencia y se fueron, no. Siempre se comparte la comida. A veces dicen: “¿Por qué piden tanta comida?, una vaca, es que los indígenas comen hartos”. Eso tiene sentido. Comunitariamente nos encontramos con las familias, eso nos permite compartir mientras se come, se está hablando, se está aconsejando, estamos con las otras familias. El compadrazgo para nosotros juega un papel muy importante. El encuentro con la comadre, con el ahijado, el conversar, son parte de la familia, tiene mucha idiosincrasia el compartir. Se han dado procesos. En las actividades a veces es más plata para comida que para lo que se va hacer, es diferente

SLCT: Además porque son las familias

Susana: Entonces está la comida tradicional, se cocina para 200, 300, 500 personas, todos van para allá, a comer conversando. En la modalidad nos decían: Hay que darles tantos

gramos, yo respondía: no, los niños comen hartos, si están con sobrepeso después vemos cómo los rebajan, están comiendo sano. A los niños les damos maíz, coles, frijol, productos del *jajañ*, productos naturales, sanos. Si están pasados de peso dejémoslo, lo importante es que estén sanos ¿sí o no? En la modalidad propia se les da una minuta de coladas tradicionales, en vez de una compota o un atún. La mamita que cocina les enseña a las demás, si la quieren hacer en la casa, por ejemplo, de tomate, mora.

Creo que te comentaron que estuvimos en Bogotá presentando la modalidad propia y les decía: nosotros tenemos una minuta que le llamaría comida propia y está de acuerdo con las fases de la luna. Utilizamos tomate porque en tal luna hay cosecha. Así se está conservando el sistema productivo de cultivo y el sistema propio de salud con el niño. Recojo los tomates maduros en la luna que es, no voy a dañar la mata (si está en periodo de menstruación no vaya a coger esos tomates porque daña la matica). Ese tomate tan sano que lo estoy cosechando se lo voy a dar al niño, le estoy contribuyendo a la salud. Si voy a otra parte y cojo el tomate que lo fumigan cuando quiero, porque está maduro y se lo doy al niño ¿Qué estamos haciendo? Le estoy dando químicos, cogiendo en mala luna, no contribuyó a que su organismo crezca de acuerdo a la luna, se rompe el vínculo con la naturaleza.

SLCT: Además hay mucha armonía, todo está conectado, si algo se desconecta empieza a ver consecuencias. Te quiero preguntar por el yagé; ¿Qué relación tiene el yagé con la enseñanza, el aprendizaje propio del pueblo kamëntsá?

Susana: Bastante. Nuestro sistema de educación es integral, va con todo. Por ejemplo, a los niños y niñas se les enseña desde un principio la armonización espiritual y de salud, y en la gestación a las mamitas sobre los alimentos, cómo nutrirse, qué aromáticas tomar en el embarazo, cómo cuidarse, cómo estimular desde lo propio, si viene una gestación normal, igual se estimula. Insistimos que esté en contacto con la lengua materna, nuestros hijos todo escuchan, lo aprenden y una buena estimulación en el embarazo contribuye. Desde esa parte está la medicina tradicional, desde la partera, ella es quien atiende y también el médico tradicional, ayudan a la mamita a curarse en la gestación.

Cuando estuve en embarazo tomé a los dos meses y medio, dicen que puede haber un desprendimiento por la fuerza del yagé a los tres meses, tomé antes de eso. Fue bien bonito, es diferente a que no estés en embarazo. Después a los 6 meses tomé otra vez. Las mamitas tratan de dejarse ayudar del médico tradicional para limpiar su cuerpo, alistarlas espiritualmente con las energías de la misma naturaleza. Se sabe que en el embarazo uno cambia, se debe pensar en otro motivo. El médico tradicional contribuye a que se le dé al niño ese poder que hablamos hace un momento. Por ejemplo, si va a tener fuerza, lo curan con manteca de oso, con nidos de pájaros lo curan para que tenga un buen lenguaje, para la dentadura, todo de forma natural. El médico tradicional contribuye y es la persona que también hace de psicólogo, porque escucha a todos. Si uno tiene un problema se pide ayuda al Taita y él escucha, aconseja, dice cómo actuar y si es o no es necesario tomar yagé o solamente limpieza o es necesario que tome yagé y después hablar. En el yagé mira varias cosas, de acuerdo a su dirección.

Cuando uno toma no debe haber ambición de decir: “Voy a tomar porque necesito un empleo, necesito trabajo, necesito plata”, no. Debe nacer del corazón, armonizar el cuerpo, la salud, ayudar a los órganos. Este cuerpo es un templo, decía un taitica: “Es que nosotros somos como las ollas, usted cocina en esa olla, la lava, cocina otra vez y sigue y la lava y cocina, a la olla se le van pegando sustancias por más de que la lave”. Llega la hora de

brillar mi olla! Hay que dejarla brilocita para volver a iniciar. Así somos los indígenas, las personas que tomamos yagécito tenemos esa ollita, hay que brillarla de vez en cuando.

Leía sobre la maloca de los pueblos indígenas en el Amazonas y la historia de la abuela decía que hay que cuidar nuestro cuerpo porque es una maloca y la entrada es la vagina de la mujer, ahí inicia la vida, nacemos de la vagina. Cuando está dentro es cuando su mamá la cuidó en ese vientre y estamos con todos los órganos. Cuando uno entra en la maloca cuidan bien bonito, tienen semillas, hojas y dicen que por dentro son los órganos de nosotras las mujeres. Tenemos que pensar que cada espacio de la maloca es un órgano, están sus viseras, su hígado, su páncreas, pulmones, todo por dentro y en el centro está su vientre. Desde ahí tiene que empezar hacer vida, debe aprender a cuidar su matriz. Una vez da vida, sale ese ser humano y afuera es donde se contamina. Nacemos de forma muy natural, acá es otro sistema.

SLCT: Los niños, tienen relación con él yagé ¿Los niños toman yagé en el proceso de crianza?

Susana: Sí, los niños toman yagé; a veces uno va a las ceremonias y los niños son los primeros. Mi hijo tomó a los dos meses. Hay un taita que trajo el yagé como las panelitas de dulce y se lo dio. El efecto del yagé en un niño es de alegría, cuentan que miran colores, la naturaleza y el agua les habla. Es bonito tener historias de ellos, son interesantes. Obviamente los niños están en eso, toda generación está inmersa del sistema del propio.

SLCT: Susana quisiera hacerle una última pregunta ¿Quiénes son los que educan? Nos ha mencionado lo fundamental que es la familia, los que arman la tulpá papá, mamá, hijos, también está el médico tradicional, las sobanderas. Explíquenos cómo se llega a ser o quién llega a ser médico tradicional, quién llega a ser sobandero ¿Cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje en esos papeles que tiene la comunidad? Uno es el que dice, quiero ser sobandero en un momento de su vida y se va donde los sobanderos o quiero ser médico o está más vinculado al yagé y se busca a quienes saben del yagé ¿Cómo es ese proceso?

Susana: Desde el *shinjak* los mismos papás le auguran al niño lo que será. Hace unos días hablaba con un taita que ponía el siguiente ejemplo: van a coger el nido del pájaro macuá, hay otro nombre que al momento no me acuerdo (más adelante te consigo el nombre), y los papás dicen si quieren que el niño sea constructor, para eso hay que curarlo, hay que quemar el nido y con el polvito sobar la manito del niño y le da el don “usted va a ser constructor”. Como lo que te digo, en el momento de la placenta cuando se deposita

Hicimos una ceremonia y la mamita pidió que se cure a la niña para que sea artesana, ya se sabe qué la niña va hacer artesana. Para que el niño sea fuerte, decía el taita, hay que sobarle manteca de oso en luna llena, curarle, sobarle los piecitos hasta que camine ligero. Para ser artesana también cogen la macana o la chonta, la que tejemos y sobando un poquito del polvito, lo mismo para el médico tradicional. Los oficios son como por familias, transmite, se hereda. En mi caso todos somos artesanos. Mi mamá tiene la casa y es hágale para atrás caedizo, ella fue curada para hacer constructora, viera los que son curados para hacer viviendas. Tengo un cuñado al que uno le dice: necesito una casa en madera, él dice tráigame el plano y va y pone los pilares y le construye, es un arquitecto. Dice el taita que cuando se cura desde niños empiezan a construir con palitos y se llevan toda la etapa de la vida así, hasta jóvenes, van aprendiendo hacer casas grandes y bonita. Él nos contaba esa historia, que bonito que pudieras contactarlo es el Taita Martín Agreda, hijo del finado taita Martín Agreda. Decía, por ejemplo, que al niño que le gusta construir, desde pequeño



lo hace, el juego se da como su proyecto de vida, lo mismo los artesanos. Mi mamá dice que el abuelito la curó para que tenga larga vida y no se enferme mucho, tiene 78 años, también la curaron para ser tejedora, la vista le acompaña.

Tejer la artesanía es también una estrategia de educación, hay otro lenguaje, el simbólico. Las labores tradicionales tienen un significado para nosotros. Mi mamá a los 7 años me enseñó a tejer, decía hay que tener el pensamiento, que todo está aquí (se señala la cabeza). Cuando tejemos tenemos todas las labores en la cabeza, en la memoria. Cuando empiezo a tejer se me viene el sol que voy hacer, el camino que voy a dibujar, le voy dando historia a la fajita. Tú me dices ¿Qué es eso Susana y qué significa? te doy la lectura de eso, no somos de escribir en el papel, somos de simbologías y significados, tenemos el lenguaje simbólico.

SLCT: Hay una escritura en ese tejido

Susana: Si, hay una escritura. La corona grande tiene un poco de fajitas, ahí está toda la historia kamëntsá, ese es un libro. Cuando miras las fajitas dices: Qué quieres saber de ahí y yo te digo, por ejemplo, aquí está el camino, está el *shinjak*, el sol, el agua, las piedras, las montañas, las alas de las aves. Para nosotros es el lenguaje simbólico y hay lenguaje ceremonial, esa lectura que se le da cuando visitamos a una familia, no puedes decir “buenos días” y entrar, no; tres metros hacia atrás de la puerta empieza el lenguaje ceremonial y es largo para entrar y pedir un favor, más es el protocolo a lo que vayas a pedir. Tres metros hacia la puerta y desde allá en kamëntsá, llamas, preguntas si está allí y desde allá contestan. Al entorno del *shinjak* enseñan normas de convivencia, de conducta, hay varios protocolos. El lenguaje simbólico lo tenemos para tejer, en el caso de mi mamá, en la casa nos enseñó a todos. Magdalena Chicunque, es artesana y tiene el negocio y ha participado consecutivamente en Expo artesanías, siempre da a conocer el lenguaje. La artesanía tiene mucho que ver en la educación, mientras estoy tejiendo, mi mamá me está enseñando, estoy interactuando con ella y no solamente me está diciendo como hacer el penacho o el camino, sino porque lo hago.

SLCT: En últimas es su camino de vida

Susana: Le dicen camino corto porque está en el *jajañ*, está en la huerta y te va a dirigir hacia las plantas aromáticas, dónde está el maíz, las coles, el frijol. Hay que cuidar las plantas, los animales. El camino largo es para que visites a otra familia. Está el sol, la noche, el día, lo que significa el sol en la pulsera, en la faja, en el bolso. La cosmovisión está en la cotidianidad, es el vínculo que tenemos, la armonización que hacemos.

Tomaba yagé, tomé yagé y fue una experiencia bien bonita, estaba con el agua y en la mañana, sentí un llamado de atención por la madre naturaleza, me llevó a ver cómo los mismos animales le piden permiso al universo para actuar, hacer, utilizar unas palmas para hacer el sonido y fue una cosa muy bonita. El pajarito iba, a la madrugada me puso los ojos así: ¡Mire, mire como somos, mire como son ustedes! ¡Mire cómo están destruyendo la madre naturaleza! y dijo: “Mire el nido” el pajarito llegaba y se agachaba y alzaba a mirar tres veces.

SLCT: Literalmente pedía permiso...

Susana: Y le pidió permiso al norte, al sur, al oriente, al occidente, porque el pajarito saltaba, todo tiene una interlocución con todo y va empezar a hacer el nido ¿Sabe porque me llamaba la atención? porque eso fue antes de lo que pasó en Mocoa y me dijo: “Susana

hay que aprender a cuidar el agua, el agua es ciega, ella es hermana de ustedes, decía y ustedes le dañaron su cauce, hay que guiarla”. Es cómo coger a la hermanita que es ciega de la mano y guiarla en su camino, hay que actuar con la naturaleza, cuidarla. Si le pongo un palo a mi hermana, piedras para que se tropiecen, ella va a salir con el pie doblado. Fue una cosa muy bonita, me impresionó mucho, fue la última toma, desde ahí no he tomado como casi un año, decía: “Si ve Susana, ve”. Ese día lloré, lloré, me dio mucho sentimiento. Lo último, contar a su hijo.

SLCT: Es todo un proceso de enseñanza-aprendizaje

Susana: “Cuénteles a su hijo, cuénteles, vaya”, me decía. Es cómo a ti te cogen tus padres y te dicen: “Sandra, vaya, pero hágalo bien al derecho, hágalo”.

SLCT: ¿Cuántos años tiene el hijo?

Susana: Mi niño va a cumplir 9 años. Cuando voy a tomar yagé, él me acompaña, él dice mamita vamos, te acompaña. Sucede que en la mañana, al amanecer tomé el último, me hizo levantar y me fui. Escuché: Susana ya le dije, vaya y bote todo eso ¿Cómo así? Me levanté y era como una cuadra más o menos y allá estaban los baños, se me hizo largo ese camino, se me hacía largo, “Hágale Susana, decía, no lo bote en el camino” ¿Y cómo así? Era como sosténganme acá, “pero hágale, decía, afane”. Llegué di la vuelta, así como para el baño, “no decía Susana, hágale”, llegué me senté en la taza del baño y cuando sentí que se me fue no más, venía con un daño del período, era duro para mí, “no hágale”, dijo. Cuando me senté lo que voy a ver es sangre, me dije, sentí no más como se me fue suave, así no más y me levanté, me limpié, era un agua clarita, como que se me pasó la chuma en ese momento y salí a buscar a mi hermano, él fue el que nos dio yagecito. Me dijo, Susana “¿Cómo vas?”, “mejor”, “Bueno” dijo. A veces el médico siente lo que están viendo sus pacientes, entonces me dijo “¿Está claro? le dije “sí hermanito claro” “bueno” dijo. El yagé nos enseña y a todos nos ha dado lecciones. Para tomar yagé, le debe nacer, tener ese encuentro sin ambiciones, sin pedir que le diga cosas como, quién va hacer mi esposo, quienes van hacer esto.

SLCT: Por ejemplo, algunas personas me han dicho que cuando uno quiere resolver algo en su vida uno pone en ese momento esa situación, no esperar la solución sino ponerla y decir ayúdame a ver por dónde

Susana: Decir aquí le pongo las cartas, cómo me las van a mover y aceptar como Dios me da las cosas, la naturaleza de las cosas. Tuve eso, murió mi papá y decía siempre, quiero ver a mi papá, tomaba y pasaba la noche normal, no miraba nada. Una vez un taita me dijo: “No Susanita, eso es un luto que se debe hacer y deje así porque como decía su papá, usted no tiene porqué disponer de ese polvito de la naturaleza, son seres humanos que se volvieron polvito de la naturaleza, usted no es dueño de ese polvito y el día que le quiera mostrar el yagé, ese día lo mira”. Se me había olvidado, a los 15 años cumpliendo 10 años, tomé, no es que se me olvidó mi papá, sino que en otra situación ¡Ay ese día así fue! Mi papá, la historia de la que uno mismo no sabe, él se las sabe todas y ahí sí dijo: “Susana usted de esto, su papá, su mamá, sus hermanos”. Largo fue ese trance, creo que pase toda la noche, pero se convirtieron en dos horas no más y estaba lejos, lejos, y decía mi mamá: Susana, el médico se quería ir y usted estaba en ese trance, es que me daban las lágrimas, no sollozaba, las lágrimas caían.

SLCT: Susana, muchas gracias por compartirnos toda esa experiencia de sabiduría

Susana: Espero que sea importante para el trabajo, ojalá sea de su apoyo, contribuya en lo que ha emprendido. Me parece que esto va a contribuir a nuestros pueblos, no solamente al kamëntsá, sino a otros más, para fijar la mirada en nuestros jóvenes, en los niños. Acá hemos perdido y hay pocos abuelitos que nos pueden transmitir sabiduría. Si no aprovechamos de ellos, a preguntarles, indagarles. Cuando uno tiene al lado de la abuelita, hay que aprovecharla para que cuente, es lo que luego vas a contar a tus hijos, a las generaciones que vienen. ¿Qué cara les vamos a dar? Es el compromiso, la obligación nuestra, porque si no lo hacemos nos vamos a sentir culpables. Es desde ya, sentémonos con ellos y digámosles a los niños, a los jóvenes, que nos sentemos al lado de los abuelos, si bien uno les dice siéntense a lado de un adulto, de una abuelita, de un taita, es también cuestión de que nosotros nos sentemos a lado de ellos, de pronto no hay quien los oriente, eso está pasando, podemos hacerlo así y de la manera más armónica.

A los niños les llevamos esencias, les ponemos música en lengua materna, les cantamos, cogemos los instrumentos. Hemos hecho jornadas pedagógicas para la parte comunitaria, nos vamos con el taita, el sabedor, nos sentamos a comer y a escucharlo. En la parte artesanal también, darle sentido, por qué uno está organizando los hilos en el urdidor, el por qué estamos haciendo este ejercicio, ahí es donde contribuye hacer movimientos y al mismo tiempo conocer que me están diciendo cuando estoy tejiendo. En el *jajañ* se está sembrando, tratamos de hablar en lengua materna. Tenemos canciones y suenan bonito, todo se estimula con todo. Ha sido bonito el ejercicio, a pesar de que nos volvimos programa, me voy con esa inquietud.

SLCT: Yo creo que es una estrategia, es decir ustedes tienen que también saber aprovechar las oportunidades que tiene la institucionalidad local, nacional, y desde ahí adaptar a lo que necesitan en ese momento, que les fortalezca como pueblo y realmente dar la pelea de que eso responda a lo que ustedes necesitan y no lo que necesita ICBF, no lo que necesita el ministerio. He escuchado de otros que la cultura se volvió un currículo en los colegios, en el colegio bilingüe no sé cómo se maneja, eso también es un cuestionamiento que tiene que haber, que tiene que estar

Susana: No nos podemos quedar en lineamientos, en un estándar. Uno entiende que hay políticas que deben cumplir ciertos lineamientos por la procuraduría, contraloría, todas esas cosas implican a que se entreguen las evidencias, una asistencia. Le decía a la representante, en la otra parte déjenos la flexibilidad que hagamos lo nuestro, déjenos esa autonomía para nosotros. Sí lo han hecho, también nos han ayudado, dicen, hagan con ustedes quieren, como ustedes ven la posibilidad de que conozcan los niños, aprendan, hemos hecho eso. Mi esposo es licenciado en música, Wilson Chindoy, no sé si has escuchado canciones de Saludo bonito, de él.

SLCT: ¿No grabaron un CD con primera infancia?

Susana: Si

SLCT: Si lo tengo, es precioso

Susana: Hay muchas cosas que han hecho en la comunidad. Siempre con el equipo, con las agentes utilizamos ese material lúdico para que los niños lo aprendan. Por ejemplo, *jenchuayam* es una canción facilita *jenchuayam, jenchuayam*. Lo hacemos y los metemos en el cuento, vamos viendo el impacto, sigue funcionando. En algún momento lleguemos,

no como lineamientos o programas, sino que estamos solitos. De la forma como los programas lleguen, sepamos aprovecharlos.