



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**  
**VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA –VUAD**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LOS KAMĚNTŠÁ BIYÁ: SIEMBRAN SEMILLAS DE VIDA EN BOGOTÁ**  
**KAMENTSÁ YENŠTŠAN, MONDJEN VIDAM TŠABE JENAY, NA BACATÁ**  
**WAVAYNENŠ**

**Liceth Carolina Mojica Gómez**

**Bogotá, D.C. 2023**

**LOS KAMĚNTŠÁ BIYÁ: SIEMBRAN SEMILLAS DE VIDA EN BOGOTÁ  
KAMENTSÁ YENŠTŠAN, MONDJEN VIDAM TŠABE JENAY, NA BACATÁ  
WAVAYNENŠ**

**Liceth Carolina Mojica Gómez**

**Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez  
Director de Tesis**

**Documento para optar el título de  
Doctora en Educación**

**Bogotá, D.C. 2023**

**Tesis aprobada por**

Director de la tesis:

---

Nombre y firma

Jurados:

---

Nombre y firma

---

Nombre y firma

---

Nombre y firma

## **Dedicatoria**

Dedico esta tesis a mi sobrino Diego Andrés, quien es mi fuente de inspiración, perseverancia y lucha. Él me ha enseñado que a pesar de los obstáculos se puede seguir adelante y lograr las metas propuestas.

A las familias Kamëntšá, es una forma de reivindicación hacia sus saberes, pedagogías y metodologías propias. A la vez es un reconocimiento a sus procesos de re-existencia cultural.

## **Agradecimientos**

Expreso mi profundo agradecimiento a las familias y comunidad Kamëntšá Biyá quienes me abrieron sus saberes, sentimientos, experiencias de vida y corazón.

También, agradezco a la sabedora Yenny Aguillón, a Batá María Concepción Juajibioy, al taita José Rosendo Jamioy, al taita Diego Juajibioy y demás personas que me brindaron su amistad, experiencia de vida y me dieron orientaciones valiosas para culminar exitosamente esta investigación.

De manera especial agradezco a mi director de tesis el Dr. José Guillermo Ortiz por su dedicación, conocimientos, consejos y experiencia. Además, reconozco el trabajo y aprendizaje colaborativo que se tejió en nuestro círculo de tesis.

Mi gratitud se extiende al Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás por las enseñanzas y aprendizajes adquiridos en este transitar investigativo.

También, agradezco al Dr. Stefano Sartorello quien me orientó en la pasantía, ya que al brindarme sus conocimientos, documentos y experticia sobre el dinamismo que tiene la cultura en especial los pueblos indígenas, esto me ayudó a potencializar significativamente esta investigación a nivel teórico, conceptual y metodológico.

Igualmente, a la Dra. Natalia Chaves por su tiempo, paciencia y sabiduría, quien hizo aportes valiosos y significativos a esta investigación.

Agradezco de corazón el apoyo incondicional de mi amado esposo, por ser paciente, comprensivo y firme en cada paso que he dado para cumplir mis sueños.

A mi familia, quienes son mi mayor bendición, por sus palabras de aliento, oraciones y colaboración constante.

A mis amigas quienes fueron mi mayor motivación en los momentos de desafío a lo largo de este viaje académico. Sus conversaciones y ánimos fueron una fuente constante de recarga de energía.

Gracias a todas las personas que me brindaron generosidad, alegría, emociones, aprendizajes para culminar esta meta trazada a nivel personal y profesional.

## Tabla de contenido

Dedicatoria.....	4
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	12
Resumen en Idioma Kamëntšá.....	13
Abstract.....	14
Introducción.....	15
Capítulo uno. El trazado del problema de Investigación.....	20
1.1 El lugar de origen del pueblo Kamëntšá Biyá.....	20
1.2 El entramado histórico colonial y su impacto en la comunidad Kamëntšá Biyá.....	23
1.3 Influencia del pensamiento social y económico foráneo en la comunidad Kamëntšá Biyá.....	26
1.4 Demarcación del problema a partir de las realidades sociales y culturales de las familias Kamëntšá en el contexto de la ciudad de Bogotá.....	32
1.5 Pregunta de investigación.....	41
1.6 Objetivos.....	41
1.6.1 Objetivo General.....	41
1.6.2 Objetivos Específicos.....	41
1.7 Justificación.....	42
Capítulo dos. Marcos de Referencia.....	46
2.1 Estado del arte.....	46
2.1.1 Tendencias de las investigaciones.....	48
2.1.1.1 Línea: Prácticas de crianza de familias indígenas en sus territorios.....	51
2.1.1.2 Línea: Pautas y estilos de crianza en diferentes culturas.....	54
2.1.1.3 Línea: Impacto en las prácticas de crianza indígenas por las realidades socioculturales en los contextos urbanos.....	58
2.1.2 Vacíos encontrados en las investigaciones.....	62
2.2 Marco Teórico.....	63
2.2.1 Prácticas de Crianza.....	64
2.2.2 La familia.....	67
2.2.3 Hibridaciones y adaptaciones culturales.....	69
2.3 Marco Normativo.....	73

Capítulo tres. Marco metodológico.....	78
3.1 Paradigma: Investigación cualitativa.....	78
3.2 Enfoque metodológico: Etnográfico.....	80
3.3 Diseño metodológico.....	82
3.3.1 El camino para jtsenowabnaya – existir reflexionando.....	83
Inicio del caminar.....	84
El tránsito para la recolección de la información.....	84
3.3.2 Población y muestra de las familias Kamëntšá en Bogotá.....	87
Descripción de las familias nucleares Kamëntšá.....	88
Descripción de las familias monoparentales Kamëntšá Biyá.....	90
Descripción de las familias interculturales Kamëntšá Biyá.....	91
3.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	93
3.3.4 Sistematización y análisis de la información.....	98
3.3.5 Triangulación de la información.....	102
3.3.6 Dificultades y retos de la investigación.....	103
Capítulo cuatro. Cosechando la tesis con el pensamiento propio y ajeno.....	107
4.1 Caminar del Tiempo (Cosmovisión).....	113
4.1.1 Dinámicas sociales y culturales por la llegada del pensamiento foráneo al lugar de origen.....	115
4.1.2 Memoriando del Valle de Sibundoy a la ciudad.....	121
4.1.3 Ley de origen.....	124
4.1.4 Idioma Kamëntšá.....	126
4.1.5 La chagra y los alimentos.....	129
4.1.6 Artesanía y tejido.....	133
4.1.7 Pervivencia de los usos y costumbres.....	136
4.1.8 Celebraciones anuales.....	140
4.2 Sembrando el pensamiento con las familias Kamëntšá Biyá.....	148
4.2.1 Experiencias de vida de las familias Kamëntšá.....	149
4.2.2 Adaptaciones de las uniones maritales de las familias Kamëntšá.....	156
4.3 Cultivando nuestros hijos como la semilla de maíz.....	163
4.3.1 Ciclos de la vida y cuidados de las semillas de vida.....	164
4.3.2 Formación propia intergeneracional.....	170
4.3.3 Impacto de la educación ajena en las generaciones.....	180

4.3.4 Consejo y conversa.....	185
4.3.5 El Juego.....	188
4.3.6 Impacto de los aparatos tecnológicos de Información y Comunicación en las diferentes generaciones de las familias Kamëntšá.....	191
Capítulo cinco. Entretejerer de conocimientos.....	196
5.1 Memoriando el caminar del tiempo – Cosmovisión.....	198
La ley de origen.....	202
Justicia propia.....	203
Ceremonia del yagé.....	204
Artesanía.....	206
La chagra y los alimentos.....	208
5.2 Construcción identitaria de las familias Kamëntšá en el contexto de Bogotá.....	210
5.3 Educación intergeneracional y vivencial para la vida.....	219
Conclusiones.....	227
Referencias bibliográficas.....	233



## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b>	Variación de habitantes del pueblo indígena Kamëntšá Biyá 2005-2018.....	22
<b>Tabla 2</b>	Investigaciones en Latinoamérica realizadas con pueblos indígenas.....	50
<b>Tabla 3</b>	Clasificación de los documentos en tres líneas de trabajo.....	50
<b>Tabla 4</b>	Marco normativo.....	74
<b>Tabla 5</b>	Técnicas e instrumentos.....	94
<b>Tabla 6</b>	Plantilla de análisis con categorías y subcategorías.....	107
<b>Tabla 7</b>	Relación entre las categorías con cada objetivo específico de esta tesis.....	109
<b>Tabla 8</b>	Codificación de las entrevistas a los padres de familia Kamëntšá Biyá.....	110
<b>Tabla 9</b>	Codificación de las entrevistas a mayores y autoridades para las citas textuales.....	111
<b>Tabla 10</b>	Clasificación generacional de las familias Kamëntšá Biyá.....	112

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b>	Ubicación de la población Kamëntšá Biyá.....	21
<b>Figura 2</b>	Mapa del desplazamiento forzado y violencia entre noviembre 2021 y marzo 2022 .....	30
<b>Figura 3</b>	Población indígena en las localidades urbanas de Bogotá.....	33
<b>Figura 4</b>	Cifras del proceso migratorio de las familias Kamëntšá a Bogotá (2023).....	34
<b>Figura 5</b>	Tipologías de viviendas en donde residen las familias Kamëntšá en Bogotá	35
<b>Figura 6</b>	Ubicación del número de familias Kamëntšá en las localidades de Bogotá ..	36
<b>Figura 7</b>	Condiciones de empleabilidad de las familias Kamëntšá en Bogotá.....	37
<b>Figura 8</b>	Tipología de las familias Kamëntšá Biyá que residen en Bogotá .....	38
<b>Figura 9</b>	Nivel educativo de las familias Kamëntšá en Bogotá .....	39
<b>Figura 10</b>	Documentos seleccionados para el estado del arte .....	47
<b>Figura 11</b>	Disciplinas que han estudiado las prácticas de crianza .....	48
<b>Figura 12</b>	Tipología de las Investigaciones revisadas .....	49
<b>Figura 13</b>	Cosmovisión Nasa.....	53

<b>Figura 14</b>	Investigación de adentro de los Kamëntšá Biyá .....	80
<b>Figura 16</b>	Conformación de las seis familias monoparentales Kamëntšá Biyá.....	91
<b>Figura 17</b>	Conformación de las tres familias interculturales Kamëntšá Biyá .....	93
<b>Figura 18</b>	Jwabouantšayan – Guardar conocimientos en la memoria .....	114
<b>Figura 19</b>	Impacto en los usos y costumbres de las familias Kamëntšá por la llegada de los capuchinos.....	115
<b>Figura 20</b>	Conflictos que identifican las familias Kamëntšá Biyá derivados por la llegada de los colonos al lugar de origen .....	118
<b>Figura 21</b>	Casa tradicional Kamëntšá.....	119
<b>Figura 22</b>	Ejemplo de vocales y escritura de palabras en Kamëntšá .....	128
<b>Figura 23</b>	Atuendo propio del pueblo Kamëntšá.....	134
<b>Figura 24</b>	Celebración Bëngbe Bëtsknaté en Sibundoy .....	145
<b>Figura 25</b>	Celebración Bëngbe Bëtsknaté en la CPI 2022.....	146
<b>Figura 26</b>	Celebración Bëtsknaté – Día grande de la comunidad Kamëntšá en Bogotá en el 2023.....	147
<b>Figura 27</b>	Clasificación de las familias Kamëntšá que viven en Bogotá .....	150
<b>Figura 28</b>	Adaptaciones en las uniones maritales de las familias Kamëntšá Biyá.....	156
<b>Figura 29</b>	Ritual de nacimiento y crianza de las semillas de vida Kamëntšá .....	165
<b>Figura 30</b>	Vínculo de apego entre las abuelas y sus nietos con la enchumbada .....	173
<b>Figura 31</b>	Elementos culturales en dos casas de familias Kamëntšá en Bogotá .....	174
<b>Figura 32</b>	Juegos tradicionales Kamëntšá.....	189
<b>Figura 33</b>	Impacto de los aparatos tecnológicos de Información y Comunicación en las diferentes generaciones Kamëntšá .....	192
<b>Figura 34</b>	Esquema de relación entre Permanencias, Adaptaciones y Rupturas de los elementos culturales indígenas .....	197
<b>Figura 35</b>	Cosmovilidad en el pueblo Kamëntšá.....	200

## Índice de anexos

<b>Anexo 1</b> Censo del Cabildo Kamëntsä de Bogotá 2023.....	34
<b>Anexo 2</b> Matriz de Excel de análisis del estado del arte.....	47
<b>Anexo 3</b> Formato de observación.....	85
<b>Anexo 4</b> Validación de las preguntas de las entrevistas en el círculo de tésistas.....	85
<b>Anexo 5</b> Concepto de validación de las entrevistas por expertos.....	85
<b>Anexo 6</b> Formato del consentimiento informado.....	86
<b>Anexo 7</b> Preguntas para la entrevista semiestructurada a padres de familias Kamëntšá Biyá.....	97
<b>Anexo 8</b> Preguntas para el círculo de la palabra con las autoridades del cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá.....	98
<b>Anexo 9</b> Preguntas para el círculo de la palabra con los mayores Kamëntšá Biyá.....	98
<b>Anexo 10</b> Plantilla de Excel para la sistematización y análisis de la información.....	99

## Resumen

La finalidad de esta tesis es analizar y comprender las *permanencias, adaptaciones y rupturas* que se dan en las prácticas de crianza de las familias del pueblo indígena Kamëntšá en la ciudad de Bogotá, ya que se tiene en cuenta el dinamismo de la cultura y su transformación a medida que se transita en el espacio y tiempo. Para ello se toma la crianza como sinónimo del proceso de formación o educación propia que se enseña y aprende en primera instancia dentro de la familia y comunidad.

Por ende, el argumento central de esta tesis parte de entender que la educación y la pedagogía están más allá del ámbito del sistema institucional educativo. En este sentido, las prácticas de crianza propias de las familias indígenas es un proceso integral que no es lineal, cuya orientación es para toda la vida porque trasciende desde su cosmovisión, ley de origen, usos y costumbres tradicionales; los cuales se aprenden en su lugar de origen - wamán luwareñš, en el fogón - shënyacentšán, en la chagra - jajañyentšán yentšán, en las mingas- mengays, círculos de la palabra, celebraciones; ya que en estos espacios de formación se escucha la voz, pensamientos y saberes de los mayores - betstsananeng soy, cuyo movimiento fluye en una espiral.

El paradigma metodológico es cualitativo, de enfoque etnográfico, en el cual se tuvo en cuenta los saberes, memorias y experiencias de vida que poseen los mayores, sabedores, padres, madres de familia y jóvenes Kamëntšá que residen en el contexto de ciudad. De esta manera sirve como un aporte significativo al ámbito político y educativo ya que se tuvo en cuenta las realidades sociales y culturales actuales de estas familias, lo cual contribuye para mitigar la discriminación, racismo, marginalización hacia estas poblaciones.

Como resultado de este proceso investigativo, se identificaron aspectos pedagógicos y metodológicos de las prácticas de crianza propias de Kamëntšá Biyá, donde se resaltan las pedagogías del amor que han sido transmitidas a través de la formación intergeneracional.

**Palabras clave:** Educación y cultura; identidad cultural, educación intercultural; estrategias educativas.

## Resumen en Idioma Kamëntšá

Muenš šmochanjuabo bonch tšam mopadecen, tšam mojtsobocha pamillang Kamëntšá Biyang quem bets tsashenoc, tšam bomënyie tsenjajajocá corent yentšang oyejuayeng cuanmën, chiyec ndumá temp, ndumá lwar tmojapadecé cachcanc nÿë yëntšangftac palabrab mochanjubtsentroca o mochanjubtsenjanshay, chëyëc kamëntšá yentšang biyang, basetem orscan ë pamillang be tsentsac mochanjontšá dayën jentbuatban.

Tšam tsenjasentecá kamëntšá yentšang muatsjendá guomunchetem orscan cabá ndoñ scueloy nduabuatmá, pamillang be tsentsac palabrab mochanjubtseshache, nÿëts vidam corent oservenán, pamillang tšam tmojubtsepadecá, tšam nemoria tmojubtsenoshjoncá quem wamán luwarenš, shënyacentšán, jajañyentšan yentšan, betstsananeng be palabrab entšan, day bashco cochan jubtsepadesá ë tsbatsanamamá chenš conchanjubtsena shecuast.

Day nemoria, videnš tašbung tšam tmojubtsenangmé ca, betstsananeng soy, bedt be soy, betmá be soy, bobontseng be soy, ë lemp kamëntšá biyang o kamëntšá wabayneg be soy, quem bets tsashenoc tšam tojopodecá mochantsatenojubnay, ndayën mochantsenajabuachan. Chëyëc atšbe tšabe juabnac, nderad nanjopodia jenajabuachan quem pamillang ndumá luwar tmojapadecén tšabe yentšaca chamotsonyá. Muenš tējanyen tšam kamëntšá biyang mobochá, muënbuatbá ë tšam muatsgendá antegueo palabrab, na betstsananeng tšam tmojubtseboshjoncá.

*Nota. Jamioy, 2023. Traducción del resumen del castellano al idioma Kamëntšá.*

Archivo personal de la autora.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to analyze and understand the permanence, adaptations and ruptures that occur in the raising practices of the indigenous people Kamëntšá Biyá in the city of Bogotá, since the dynamism of culture and its transformation is considered as it is traveling in space and time. For this, parenting is taken as a synonym for the training process or self -education that is taught and learned in the first instance within the family and community.

Therefore, the main argument of this thesis starts from understanding that education and pedagogy are beyond the scope of the educational institutional system. Based on this, the practices of parenting of indigenous families is an integral process that is not linear, whose orientation is for a lifetime because it transcends from its worldview, law of origin, traditional uses and customs; which are learned with the Tsbatsanamamág - Mother Earth, in the Shënyacentšán - tulpa, in the Jajañ -chagra, in the mingas, circles of the word, celebrations; since in these spaces the voice, thoughts and knowledge of the elders are heard, whose movement flows in a spiral.

The methodological paradigm is qualitative, of ethnographic approach, in which the knowledge, memories and life experiences that the elderly, knowers, fathers, mothers and young people Kamëntšá who reside in the context of city are taken into account. In this way, it serves as a significant contribution to the political and educational sphere, it is already based on the current social and cultural realities of indigenous families, which contributes to mitigate discrimination, racism, marginalization towards these populations.

As a result of this research process, pedagogical and methodological aspects of Kamëntšá Biyá's own aging practices were identified, where the heart pedagogies that have been transmitted through intergenerational formation are highlighted.

**Keywords:** Education and cultural; cultural identity, intercultural education, interethnic relations, educational strategies.

## Introducción

Esta tesis doctoral parte de la reflexión personal y profesional de la autora, quien es maestra de básica primaria de un colegio público ubicado en el centro de la ciudad de Bogotá. En dicha Institución Educativa – IE, predomina la diversidad cultural en los estudiantes, donde hay presencia de afrocolombianos, venezolanos, mestizos e indígenas, en este último grupo, algunos estudiantes pertenecen a los pueblos: Kamëntšá, Inga, Embera Chamí, Nasa, Uitoto, entre otros.

Por tal razón, se hace una introspección profunda acerca de la predominante dominación del conocimiento, puesto que al comparar las prácticas de crianza o educación propia de los pueblos indígenas con la educación occidental, se puede afirmar que las primeras están distanciadas de los modelos educativos oficiales, porque no se fundamentan en esquemas preconcebidos (Villarreal, 2020a); mientras que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se orientan en las escuelas occidentales, continúan con la forma de escolarización homogénea que tiende a estigmatizar e invisibilizar la cosmovisión, ley de origen, la lengua materna, saberes, usos, costumbres tradicionales de cada pueblo indígena, a lo cual Boaventura de Sousa (2010) lo denomina “Monocultura del saber y del rigor del saber” (p.22), en donde los conocimientos de la ciencia moderna son considerados como únicos, verdaderos y existentes.

A esta problemática de invisibilización epistemológica de los saberes tradicionales, se adicionan los procesos migratorios de las familias indígenas hacia las zonas urbanas como es el caso de la ciudad de Bogotá; cuya pluriculturalidad deja entrever las brechas de discriminación, racismo y marginalización que deben enfrentar estas familias al momento de desafiar las nuevas realidades sociales, económicas, políticas, culturales y educativas que se encuentran en la ciudad -algunas pueden ser similares y otras serán diferentes a las que se viven en sus territorios-, lo que trae consigo unos cambios, transformaciones, adaptaciones de las diversas prácticas cotidianas y culturales que hacen parte formación propia (Aguirre, 2002; Bonfil, 1991; Canclini, 1990).

En este sentido, el argumento central de esta tesis parte de entender que la educación y la pedagogía están más allá del ámbito del sistema formal educativo. Esto converge con la propuesta de la pedagogía latinoamericana encabezada por Freire *La Política y educación* (1997) y con la cultura pedagógica alemana propuesta por Durkheim

y Benner quienes plantean la reflexión acerca de la educación que es transmitida intrínsecamente desde la misma acción humana de forma implícita y en cualquier ámbito de la vida (Runge y Muñoz, 2005).

Freire (1997) parte de un discurso no neutral, en el cual todos los seres humanos estamos “programados para aprender”, lo cual va intrínseco con el ser sentipensantes “nuestra inteligencia se inventa y se promueve en el ejercicio social de nuestro cuerpo consciente” (pp. 21-23). Por ende, este autor plantea que la educación es constante, y a la vez se entrelazan las enseñanzas y aprendizajes que se adquieren tanto en la familia, comunidad y en el contexto cultural; ya que, a lo largo de la historia el ser humano ha incorporado en su naturaleza la noción de “no sólo saber que vivía sino saber que sabía y así saber que podía saber más” (p.23), donde la formación social y educativa “está condicionada pero no determinada” (p. 24).

Es por esta razón, que en este estudio se abordan las prácticas de crianza del pueblo Kamëntšá Biyá, como un proceso educativo, formativo, político y dinámico; el cual trasciende de su vida cotidiana familiar y de la relación que se teje con la Madre Tierra – *Tsbatsanamamág*, donde el proceso formativo e integral se da a través de la socialización, interacción, observación y participación en los diferentes espacios familiares y comunitarios como: en su lugar de origen - wamán luwareñš, en el fogón - shënyacentšán, en la chagra - jajañyentšán yentšán, círculos de la palabra, mingas, celebraciones.

De esta manera se desarrolla *el ser, sentir, pensar* indígena que surge de la palabra con los mayores - betstsananeng soy, sabedores, padres de familia y desde la acción que se vive durante la crianza, lo cual deja marcas imborrables en cada persona. Por tal razón, las epistemologías, pedagogías propias y prácticas culturales indígenas son complementarias, se transmiten de generación en generación, y “constituyen la génesis de la identidad, diversidad cultural y riqueza intelectual” (Jamioy, 1997, p. 65), cuya finalidad es “formar hombres comunitarios con identidad” (p.66) que tenga el don de servir a la sociedad.

En otras palabras “tanto la educación como la cultura en general están envueltas en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad” (Freire, 1997, p.23), las cuales se desarrollan a través de los valores, cuidados, principios, costumbres y



aspectos que componen el conocimiento cultural de la crianza (Bornstein, Yu y Putnick, 2020), es decir, se da con la “construcción, la creación y el caminar de un mundo radicalmente diferente” (Walsh, 2014, p.19).

Lo anterior está fundamentado teóricamente de Bornstein y Lansford (2019), quienes argumentan que la familia es el eje articulador entre los saberes propios, la cultura y en la formación del ser humano, en donde las prácticas de crianza son relevantes como proceso formativo a largo plazo (Aguirre, 2000; Aguirre 2002; Myers y Evans, 1994; Bornstein, Yu y Putnick, 2020).

Desde el enfoque etnográfico se evidencia la necesidad de identificar cómo es la crianza de las familias Kamëntšá, sus realidades socioculturales y de adaptación en el contexto de ciudad; lo que abre la posibilidad de aprender y desaprender acerca de sus pedagogías y metodologías propias.

Para ello, es necesario proponer estrategias pluriversales dentro del marco de la educación intercultural, con la finalidad de incentivar el diálogo de saberes entre mayores (betstsananeng soy), padres (bedt be soy), jóvenes (bobontseng be soy), niños con los miembros de la comunidad educativa, con el propósito de fortalecer en primer lugar los elementos identitarios de cada cultura. En segundo lugar, se reconozca a nivel académico, social, cultural y político las luchas y resistencias de los pueblos indígenas para perdurar en el tiempo y en el espacio. En tercer lugar, se transforme la praxis pedagógica de los maestros.

La estructura de esta tesis está organizada en cinco capítulos de la siguiente manera:

En el capítulo uno se encuentra la problematización de la investigación, donde se describe y se profundiza sobre el lugar de origen del pueblo Kamëntšá Biyá; su entramado histórico – colonial; la influencia del pensamiento social y económico foráneo; las realidades sociales y culturales que surgen en Bogotá; la pregunta problematizadora; los objetivos y justificación.

El capítulo dos presenta el marco referencial donde se encuentra el estado del arte realizado sobre las prácticas de crianza subdividiéndose en tres partes: La primera, hace referencia a las investigaciones que han analizado las Pautas y Prácticas de crianza de familias indígenas en sus territorios como otra forma de educar; la segunda a las Pautas

y estilos de crianza de diferentes culturas y la tercera acerca del impacto que tienen las Prácticas de crianza indígenas por las realidades socioculturales que hay en los contextos urbanos.

En el marco teórico se toman las teorías planteadas por diferentes investigadores sobre las prácticas de crianza tanto en familias indígenas y no indígenas, donde la familia toma un papel central en este tipo de estudio. Así mismo, se coloca en diálogo la teoría sobre hibridaciones culturales de Néstor García Canclini y la teoría de control de Guillermo Bonfil.

En el marco normativo se identifican las leyes a nivel nacional como la Ley 21 de 1991, la Ley de Educación 115 de 1994; junto con las normas, acuerdos, decretos, resoluciones a nivel de Bogotá; los cuales se hace énfasis en las políticas públicas que garantizan el reconocimiento de la educación propia de los pueblos indígenas.

El capítulo tres, da cuenta del marco metodológico, el cual es coherente con la pregunta de investigación y objetivos propuestos. El paradigma es cualitativo, con enfoque etnográfico. Igualmente, se explica la población y muestra, las técnicas e instrumentos; la sistematización y análisis; la forma de triangular la información. Se finaliza con las dificultades y retos encontrados durante el trabajo de campo.

El capítulo cuatro, llamado *Cosechando la tesis con el pensamiento propio y ajeno*, se presentan los resultados realizados a partir la información recolectada y sistematizada en la plantilla de análisis, donde se organizaron y se clasificaron en tres categorías principales: *Caminar del tiempo (Cosmovisión)*, *Sembrando el pensamiento con las familias Kamëntšá* y *Cultivando a nuestros hijos e hijas como la semilla de maíz*. En cada categoría emergieron unas subcategorías a partir del dato inductivo, es decir de las voces y experiencias de vida de las familias Kamëntšá relacionadas con sus prácticas de crianza.

En el capítulo cinco denominado *Entretejeres de conocimientos* se desarrolla la discusión de los resultados, cuya finalidad es triangular los hallazgos, con el diálogo con autores citados en el marco teórico y con las percepciones de otros autores que coinciden en la temática a discutir. Igualmente, se busca dar un aporte real y holístico a diferentes campos del conocimiento mediante tres postulados relevantes:

*Memoriando del caminar del tiempo – Cosmovisión; Construcción identitaria de las familias Kamëntšá en Bogotá y la Educación intergeneracional y para la vida.*

Finalmente, en las conclusiones sobresale lo aprendido en este tejido de saberes con los procesos de formación de las familias Kamëntšá cuya relación se orienta desde las pedagogías del amor, lo cual aporta significativamente para la construcción y transformación de la educación intercultural.

## Capítulo uno. El trazado del problema de Investigación

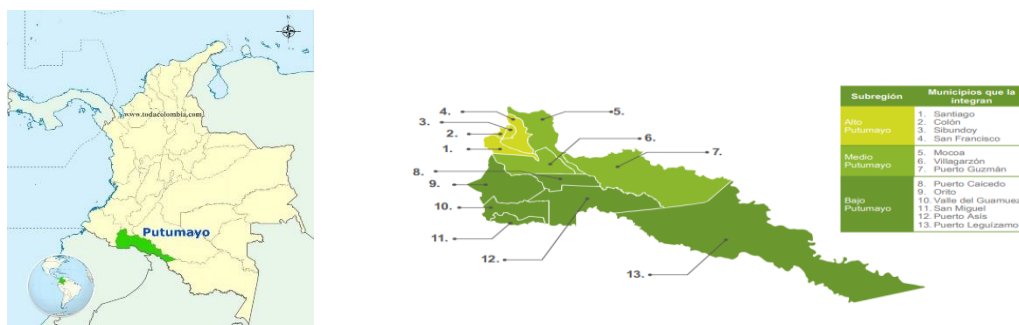
En este capítulo de manera general se pondrá en contexto algunos sucesos históricos, sociales, culturales y educativos que han incidido en las prácticas de crianza de las familias Kamëntšá Biyá desde la llegada del Hombre blanco -*Skena* (en lengua Kamëntšá Biyá) a su territorio ancestral, lo que ha producido una ruptura de los seres, saberes propios y lugares sagrados (Escobar, 2018; Mejía, 2015).

Este legado colonizador se ha mantenido con el tiempo a través de las estructuras sociales racistas, clasistas, discriminatorias por parte de los colonos (Caicedo y Espinel, 2018). Algunos ejemplos de esto es que los pueblos indígenas aún continúan re-existiendo a los diferentes tipos de violencia sistémica, a la invisibilización y subordinación de sus saberes, historias, epistemologías, cosmovisiones, creencias, usos y costumbres, frente a la hegemonía del saber occidental.

### 1.1 El lugar de origen del pueblo Kamëntšá Biyá

El significado del ser Kamëntšá Biyá viene de su sentir “*Kamuëntšá yentšáng, Kamëntšá Biyáng*, que quiere decir - Hombres de aquí con pensamiento y lengua propia” (Plan salvaguarda Kamëntšá, 2014, p. 6). Se encuentra ubicado en el departamento del Putumayo al sur de Colombia, exactamente en la subregión del Putumayo Alto, la cual está conformada por cuatro Municipios: Colón, Santiago, San Francisco y Sibundoy (ver figura 1), éstos hacen parte de la Cordillera de los Andes y de la cuenca hidrográfica del Amazonas (Comisión Regional de Competitividad del Putumayo, 2016).

Con respecto al Valle de Sibundoy es el territorio de origen de los Kamëntšá denominado en lengua materna *Tabanok* cuyo significado es el lugar de nacimiento, crecimiento, partida y retorno (Plan salvaguarda Kamëntšá, 2014). Aunque para esta tesis se va a referir como el lugar o espacio sagrado - *Wáman luwarenš* entendido como “*Bëngbe wáman luwarenš* [nuestro lugar sagrado] que constituye, para el pueblo Kamëntšá, el espacio físico y también cosmogónico sobre el cual configura sus prácticas culturales como pueblo indígena” (Chindoy, 2019, p. 18). Sus límites son “al norte con la montaña cascabel, al sur con el volcán Patascoy, el oriente con el páramo de Portachuelo y por el occidente con el páramo de Bordoncillo” (FM2, 2023, p 1).

**Figura 1****Ubicación de la población Kamëntšá Biyá**

*Nota.* Tomado de Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Agencia de Desarrollo Rural (2021, p. 5)

Además, es considerado como un corredor comercial gracias al fácil acceso que tiene con los países vecinos Perú y Ecuador y con el Océano Pacífico por lo que se da el intercambio y trueque de diferentes semillas, artesanías, alimentos, con otros pueblos indígenas y no indígenas.

En el Valle de Sibundoy predominan sus exuberantes montañas, su clima frío el cual oscila entre los 13°C a 20°C, la diversidad de flora y fauna silvestre. Su principal cultivo es el maíz – *šbuachán*, seguido del frijol -este último es un legado dejado de los colonos- (Garzón, 2021). A partir de la llegada de los foráneos a *Wáman luwarenš*, trajo la inserción de los monocultivos como el plátano, papa, yuca, arroz, árboles frutales y hortalizas. Además, de la ganadería, donde es uno de los principales renglones económicos de este pueblo (Grupo de memoria Kamëntšá, 2022; MINCIT, 2022).

Se estiman que hay 10.200 hombres y 11.130 mujeres entre 1 hasta 80 años en los municipios de Sibundoy y San Francisco (Cámara de Comercio del Putumayo, 2022), de los cuales se identificaron 7.521 Kamëntšá Biyá en el 2018 (DANE, 2018). En este informe se compara la cantidad de población que hubo en el país entre el 2005 y el 2018 (Ver tabla 1).

Según el censo del Cabildo (2019) hay más de 10.000 Kamëntšá que habitan principalmente en Sibundoy, San Francisco, Santiago y Mocoa y aproximadamente 120 familias residen en Bogotá (Cabildo Kamëntšá Biyá, 2023).

**Tabla 1***Variación de habitantes del pueblo indígena Kamëntšá Biyá 2005-2018*

Pueblo indígena	Año	
	2005	2018
Kamëntšá	4879	7521

*Nota.* Tomado de DANE (2018).

En la actualidad los Kamëntšá residen en el Valle de Sibundoy - *Tabanok* y en el municipio de San Francisco junto con Ingas y mestizos, es decir, que se vive en la pluriculturalidad. Con respecto a los Ingas las familias Kamëntšá Biyá han vivido una historia entrelazada con este pueblo ya que según en su tradición oral tienen varias hipótesis de su llegada a *Tabanok* antes de los españoles, donde sobresalen tres: 1) Son oriundos de los Incas del Ecuador y por su forma de vida dedicada al comercio, se han movilizado por diferentes regiones lo que los trajo a establecerse en el sur de Colombia; 2) Sus raíces y lengua provienen del Quechua; y 3) Algunos Ingas expresan que su origen fue en Sibundoy o *Tawantisuyo* y otros narran que son “las sobras del dragón” (Garzón, 2021, p. 19).

En cuanto a las características del pueblo Kamëntšá, por naturaleza poseen una herencia ancestral en las artes, ya que con las artesanías fortalecen la lengua materna, y la escriben con su simbología donde plasman su cotidianidad y agradecimiento al sol – *shin̄ye*, a la luna - *juashkona* - luna, a la Madre Tierra – *Tsbatsanamamá*.

Sin embargo, una de las problemáticas visibles está relacionada con la folklorización del arte, situación que repercute en la enajenación de sus prácticas tradicionales lo que causa la fragmentación de su memoria e historia en sus símbolos y significados, junto con la discriminación al momento de escoger las artesanías para su mercantilización (Romero, 2016). De este modo, se continua con la predominancia de las relaciones de control y poder bajo el sistema de la globalización, ya que no surge ningún interés por comprender el significado que tiene cada artesanía, sino por el contrario, se mira desde el beneficio económico en su comercialización.

## 1.2 El entramado histórico colonial y su impacto en la comunidad Kamëntšá Biyá

Diferentes investigadores como Camacho y Escobar, (2017), Jacanamejoy *et al.*, (2018), Juagibioy (2021), Vidal (1970), han referenciado el proceso desalentador que vivió el pueblo Kamëntšá frente a los españoles en los siglos XV y XVI a causa de las enfermedades foráneas, la violencia por la encomienda y la mita, la imposición de las misiones religiosas, acercándolos a su exterminio cultural e identitario.

Este proceso colonizador se fortaleció con las misiones religiosas, la primera de éstas fue en 1547 con el arribo de “los hermanos franciscanos enviados desde Quito según el relato de Fray Bartolomé de Alácamo al Putumayo” (Chindoy, 2019, p.32). Luego intervinieron los dominicos, jesuitas, maristas y capuchinos, estos últimos se establecieron entre 1890 a 1892, quienes tuvieron un mayor impacto en esta población (Grupo de memoria Kamëntšá, 2022).

Durante el periodo de los capuchinos, el 80% de los territorios ancestrales pasaron a ser de uso privado de estos los misioneros, quienes trazaron los límites y fronteras lo que se constituyó como municipios; extendieron el cultivo de la papa desde el Putumayo hasta Nariño (Garzón, 2021); lo que llevó a los Kamëntšá e Ingas fueran obligados a desplazarse hacia la zona montañosa que casi no era productiva y dejar sus abundantes tierras en manos de los capuchinos, latifundistas o blancos (Camacho y Escobar, 2017). Sin embargo, esta comunidad ha tenido procesos de resistencias y luchas para proteger su lugar de origen, así como lo nombró una madre “en la época de 1.700 el Cacique Taita Carlos Tamoabioy le compró a la corona española por 40 patacones una gran extensión de tierra, y nos la entregó al pueblo Kamëntšá e Inga mediante un testamento” (FM2, 2023, p. 7).

Igualmente, los misioneros se encargaron de catequizar y adoctrinar a los indígenas por medio de la violencia, castigos, imposición del castellano, la prohibición de su vestido propio, lengua materna y prácticas ancestrales (Chindoy, 2019; Camacho y Escobar, 2017). Para ello, construyeron iglesias, escuelas, internados como proceso de aculturación a través de la escolarización, como lo manifestó un padre de familia “Inclusive mis abuelos, padres y yo vivimos el miedo y los castigos que nos daban los profesores en los colegios, teníamos prohibido hablar en nuestra lengua [...] también nos

enseñaban las vocales, las combinaciones, hasta comenzar las primeras palabras en castellano” (FI3, 2023, p. 12).

Como evidencia de esto, actualmente en el Valle de Sibundoy están vigentes las Instituciones Educativas (IE) implementadas por la religión católica, como: la IE Seminario Misional, el Colegio Champagnat de los hermanos Maristas; la Escuela Normal Superior de Putumayo anteriormente conocida como la Escuela Normal Rural para señoritas de las hermanas Franciscanas; la IE Fray Bartolomé de la Igualada de los hermanos capuchinos (Muchavisoy, 2020). Esta imposición de la educación formal de corte eurocentrista, llevó a la ruptura de la esencia formativa entre la Madre Tierra - *Tsbatsanamamá*, la espiritualidad, la familia y la comunidad.

De esta manera, los Kamëntšá poco a poco se han apropiado de la educación occidental, medicina, religión católica, organización política de la cultura ajena, lo cual quedó arraigado con el transcurrir del tiempo. Un ejemplo de ello, es la preferencia de algunos padres de familia por las IE mencionadas anteriormente, puesto que la forma de pensar es que esa educación es de mejor calidad y es acorde con los procesos de la globalización y civilización que pide la sociedad, como lo manifiesta una Bata “de ahí salen mejor preparados los hijos y de esta manera pueden continuar con sus estudios superiores y/o ser aceptados por los blancos ya que hablan el castellano, conocen su educación, costumbres” (FM2, 2023, p. 4).

Lo expuesto anteriormente, impactó en la cosmovisión, lengua, costumbres, prácticas de crianza y culturales de las familias Kamëntšá Biyá, en otras palabras, hubo la pérdida de su patrimonio territorial y en gran parte su patrimonio cultural (Bonilla, 1968; Grupo de memoria Kamëntšá, 2022).

Como medida de lucha y protección hacia la pervivencia de los pueblos indígenas, se crearon los resguardos de Aponte y Sibundoy en 1621 (Mavisoy, 2009), quienes a través de su gobierno y justicia propia continuaron con la implementación del cabildo como una forma de resistencia y lucha. Este tipo de organización política fue fruto de la colonia en donde antiguamente era liderado por el cacique y más adelante con el pensamiento blanco se modificó a gobernadores y autoridades, lo cual se ha mantenido hasta la actualidad. A comienzo de 1980 el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora), le devolvió a los Kamëntšá Biyá una parte de las hectáreas de tierra que



confiscaron de los misioneros. Actualmente cuentan con 8.160 hectáreas (ha.) en este resguardo, de éstas el 50% es una zona de conservación boscosa y natural (Grupo de memoria Kamëntšá, 2022).

Otro factor de pervivencia y fortalecimiento de su *Wáman luwarenš* fue el replanteamiento de su educación propia por medio de la organización de la escuela bilingüe y el centro etnoeducativo en el período de 1979 hasta 1990, cuya finalidad se ha centrado en darle voz a las bibliotecas vernáculas mayores - betstsananeng soy para así fortalecer y revitalizar los usos y costumbres de su comunidad, desde su lengua materna, principios y valores.

El primero de éstos fue en 1979 con la creación del jardín infantil *Basetemêngbe Yebna* – Casa de los niños dirigido a la primera infancia. En este mismo año se modificó la organización administrativa de la Escuela Rural Mixta de las Cochas a nombrarse la Escuela Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, cuya gestión educativa estaba a cargo de los indígenas y su educación era hasta la básica primaria y en 1988 se extendió a Bachillerato (Plan salvaguarda Kamëntšá, 2014; Jacanamejoy *et al.*, 2018; Mavisoy, 2009; Muchavisoy, 2020).

Con respecto a este avance se han evidenciado algunas dificultades en la implementación de esta educación etnoeducativa, lo que en primera instancia provocó algunas tensiones entre la comunidad, ya que éstas políticas educativas se dieron desde el pensamiento occidental, en donde se impartieron unas orientaciones desde la institucionalidad sin tener en cuenta los saberes, ni el contexto social, cultural y territorial de las familias Kamëntšá.

Además, como lo mencionan Jacanamejoy *et al.*, (2018) se halló que predomina el castellano sobre la lengua materna puesto que algunos padres de familia y maestros poco la hablan en la cotidianidad. Otro factor es que los padres de familia prefieren matricular a sus hijos en las otras IE ubicadas en la zona urbana ya que prevalece el imaginario que dicha educación es mejor que la de la escuela bilingüe y les va a servir para tener mejores competencias para su vida profesional (Mavisoy, 2009). Igualmente, algunos estudiantes no participan en los diferentes espacios a causa del desinterés y no se sienten orgullosos de sus raíces. Asimismo, la tecnología con las redes sociales ha sido un distractor ya que la mayoría del tiempo los niños y jóvenes lo dedican al celular y

no aprenden ni y practican sus usos y costumbres como la artesanía, danza, música, medicina tradicional.

Para entender esta tensión, se parte de cómo el pueblo Kamëntšá forman a los niños ya que ellos son considerados como las “*tšboachán* o semillas de vida, semillas del ser, del pensamiento y la sabiduría propia” (Juagibioy, 2021, p.27). La finalidad del “criar bonito” o el que se “crezca bien”, va de la mano con su pedagogía propia, la cual inicia con una relación íntima con *Tsbatsanamamá*. Es allí, donde las nuevas *semillas de vida* inician su vida, tejen los lazos familiares, comunitarios, desarrollan su pensamiento de origen y adquieren su identidad cultural con los valores y principios de su pueblo.

*Las semillas de vida* aprenden diferentes saberes propios por medio de las actividades cotidianas, a partir de la observación/participación/socialización bajo la orientación de sus padres - bedt be soy, abuelos - betstsananeng soy, sabedores, taitas. Y son llevadas a cabo en diferentes espacios de su territorio como en la chagra o huerta - *jajañyentšan*, alrededor del fogón - *shënyacentšán*, en las casas de pensamiento, con la comunidad, participación de los rituales, del alimento propio.

Finalmente, se resalta la labor de algunos jóvenes que han sobresalido por su sentido de pertenencia al ser Kamëntšá Biyá con la vivencia de sus elementos culturales propios y por su compromiso con la comunidad, ya que son reconocidos por su liderazgo y aportes que le dan a la visibilización de su cultura en diferentes espacios dentro y fuera del territorio ya sea académicos, sociales, políticos, educativos.

### **1.3 Influencia del pensamiento social y económico foráneo en la comunidad**

#### **Kamëntšá Biyá**

En Colombia hay 115 pueblos indígenas de los cuales 34 se encuentran en “alto riesgo de exterminio cultural o físico” debido a situaciones provocadas por el conflicto armado (Auto 004 de 2009). Igual lectura tiene la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) quien hace énfasis en el peligro que corren las poblaciones indígenas que tienen menos de 500 integrantes (Naciones Unidas, 2011).

Desde los siglos XVII y XVIII hasta la actualidad, se ha incrementado la llegada de pobladores de otras culturas a los territorios indígenas del Putumayo (Plan Salvaguarda

Kamëntšá, 2014), ya que en otros lugares del país se han presentado diferentes problemáticas sociales (Camacho y Escobar, 2017).

De acuerdo con las cifras de la Cámara de Comercio del Putumayo (2022), este departamento tiene 369.332 pobladores de los cuales el 18% pertenecen a diferentes pueblos indígenas. Del total de esta población, el 43% está en condiciones de pobreza multidimensional, el 13,4% son desempleados y el 35% son ocupados de manera informal (PDET 2021); en los municipios de San Francisco y Putumayo entre 2019 y 2021 hubo una reducción del 29% en la informalidad comercial (Cámara de Comercio del Putumayo, 2022).

Esta movilización interna, causó un encuentro multicultural y un choque entre la forma de pensar y actuar de los colonos con la de los indígenas; puesto que para los primeros lo que importa es el capitalismo y progresismo que van de la mano con la economía extractivista (Escobar, 2018; Osorio y Satizabal, 2020); ya que a través de las políticas de Estado o particulares se han apropiado de manera legal o ilegal de los territorios ancestrales, con el objetivo de dar paso al usufructo salvaje de sus recursos naturales y materiales como la ganadería extensiva, la minería legal o ilegal, la demanda por la madera, comercialización de las pieles, fauna, el incremento de los grupos armados, la violencia y el narcotráfico (Ruiz *et al.*, 2019; Camacho y Escobar, 2017; Grupo de memoria Kamëntšá, 2022).

A mediados del siglo XIX la región del Putumayo y Caquetá se enfrentó al auge de los caucheros y la exportación de la Quinoa (1874-1900) los cuales fueron una parte importante en el fortalecimiento del poder político del Estado y de los caucheros de la frontera del Perú y Ecuador (Mongua, 2020). En este período hubo una transformación de la economía en la región de Putumayo – Caquetá, en donde la compañía quinera de Los hermanos Reyes aportó a la infraestructura regional del Putumayo – Caquetá con la construcción de vías de transporte y comunicación tanto terrestre (caminos, trochas) como de navegación fluvial; organizaron las fuentes de trabajo cuya mano de obra era la de los indígenas quienes eran obligados a extraer y transportar la quinua y mercancía hacia las regiones internas del país (Mongua, 2020). Sin embargo, en 1880 el negocio del caucho negro se hizo rentable, lo que causó la quiebra de los quineros obligándolos

a trabajar como caucheros (Mongua, 2020). En este período de esclavitud murieron más de 40 mil indígenas en la región del Putumayo y del Amazonas (Verdad abierta, 2016).

A partir de la mitad del siglo XX, los habitantes del Putumayo están librando una batalla por la desterritorialización a causa de tres factores: El primero se ha dado por la extracción del petróleo, oro, recursos minerales; el segundo por el narcotráfico y la siembra de coca y el tercero por la llegada de megaproyectos viales, que son promovidos por el Estado (Vega, 2011).

En la década de 1960 llegó la actividad petrolera al Putumayo con la empresa estadounidense Texas Petroleum Company, la cual se instaló en la zona de Orito. En 1981 Texas Petroleum Company le cedió el contrato a Ecopetrol y a medida de la excavación de pozos se difundió a los municipios del Bajo Putumayo, como Orito, La Hormiga, La Dorada, San Miguel, Villa Garzón hasta que llegó a los puertos de: Asís, Caicedo, Guzmán, Leguízamo ya que ofrecían la facilidad en la exportación de este producto, lo que lo convirtió en el primer renglón de la economía del departamento (Verdad abierta, 2016).

Este auge salvaje por el petróleo ocasionó pérdidas inmensurables al medio ambiente por la tala indiscriminada de árboles con la destrucción de más 17.000 ha. protegidas, en adición a la contaminación de los yacimientos de agua. Igualmente, los pueblos indígenas se tuvieron que desplazar hacia el interior de la selva y se vieron afectadas sus prácticas autosustentables y culturales como la pesca, la chagra o huerta, rituales en las montañas y ríos (Crudo transparente, 2019; Verdad abierta, 2016).

En el informe del Ministerio de Industria y Comercio – MINCIT (2022), expuso que en el Putumayo el sector minero, energético y canteras en el 2021 representó el 25,1%, el cual aumentó su exportación de 178.195 en el 2020 a 179.523 en el 2021, En julio del 2022, el petróleo crudo fue el principal producto de exportación del Putumayo a Estados Unidos (MINCIT, 2022).

A finales de la década de 1970 se instaló la economía cocalera en el Sur del País la cual se ha mantenido hasta la actualidad lo que afecta en especial a las niñas y jóvenes de Sibundoy, en este aspecto se ha visto un incremento en la drogadicción, prostitución, microtráfico, deserción escolar, como lo manifiestan tres madres Kamëntšá quienes sus

hijos cayeron en la drogadicción y las instituciones oficiales en Sibundoy hacen caso omiso a esta problemática (FM2, FI2, A2).

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito – UNODC, (2022) en su informe anual, muestra el aumento de las hectáreas (ha.) para el cultivo ilícito de la Coca. En el caso de los municipios que se encuentran en la región del Bajo Putumayo se evidencia que en el 2015 habían 20.068 ha.; en el 2017 aumentaron a 29.589 ha., en dicho año se alcanzó el punto máximo de su producción. A partir del año 2018 hubo un descenso de este cultivo, y para el 2020 se registraron 22.041ha. Esta disminución que se dio en el 2020 fue a la intervención del Estado con la erradicación de estos cultivos tanto por la fuerza armada, pública, la aspersión de glifosato de manera terrestre y aérea, lo que ocasionó el traslado -de una parte- hacia la zona de Perú.

Sin embargo, en esta zona donde se cultiva y se produce la Coca ha dado paso al enfrentamiento de tres Grupos Armados Organizados Residuales - GAOR disidentes de las FARC-EP: La Segunda Marquetalia, el Frente Carolina Ramírez y los guerrilleros unidos a alias Gentil Duarte; quienes, a través de asesinatos, extorsiones, desplazamientos forzados de la población se han apoderado de una parte del territorio y del negocio ilícito del narcotráfico y la minería ilegal (Oquendo, 2022, ACAPS, 2022).

El Putumayo ocupa el tercer puesto a nivel nacional, con el 18% de hectáreas sembradas de este cultivo (UNODC, 2022), por ende, se convive con la criminalidad y la violencia, donde día a día se registran enfrentamientos en diferentes lugares de la frontera, lo que deja decenas de heridos y muertos tanto de narcoguerrilleros como de población civil (RCR, 2022). Además, con la aspersión de glifosato aéreo muchas familias Kamëntšá Biyá perdieron sus cosechas.

En consecuencia, la minería ilegal y la deforestación han tenido impacto negativo en el medio ambiente, fauna, flora, recursos vitales como el agua y aire, huertas, clima (RCR, 2022; UNODC, 2022). Por ejemplo: para producir 1Kg de cocaína se genera 590kg CO<sub>2</sub>e, (UNODC, 2022). De acuerdo con este estudio, para el cultivo y riego de la Coca se necesita una gran cantidad de agua, fertilizantes, herbicidas y pesticidas. Además, para la fabricación de la cocaína, se emplean diferentes químicos y gasolina, lo que produce 4 o 6 toneladas de CO<sub>2</sub>e por kilo de cocaína, es decir, hay un impacto de 30 veces mayor en la huella de carbono en la atmósfera y en el suelo (UNODC, 2022) en

comparación con los cultivos alternativos que se dieron como alternativa para reemplazar la coca en la firma de paz de 2016.

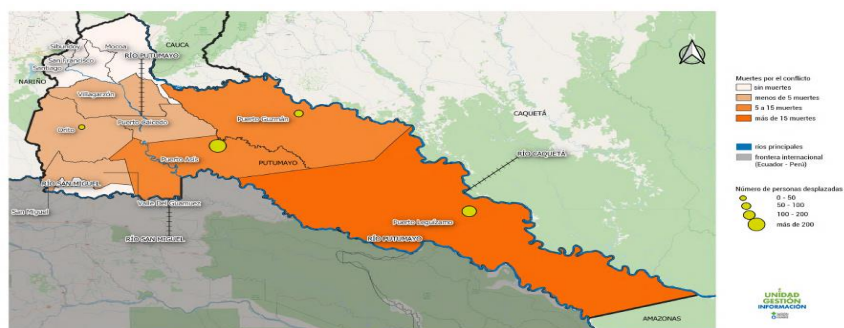
En este contexto de disputa territorial, las familias campesinas, indígenas y mestizas que viven en el Putumayo han sido víctimas de la violencia sistémica, reclutamiento forzado, expropiación de sus tierras; lo que ocasiona el aumento del desempleo, la mano de obra barata, los altos costos de vida, la deserción escolar. Por estas razones, una gran parte de la población se ven obligados a trabajar en la siembra y raspando coca, ya que tiene una mejor remuneración salarial en comparación con el pago que se tiene como jornalero en las fincas (Grupo de memoria Kamëntšá, 2022).

El Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2022) en el Boletín Estadístico N. 3 de *Eventos de Violencia durante el Conflicto Armado Interno* recopiló cifras históricas desde 1958 al 2020. Este documento reveló que 5011 indígenas han sido violentados durante el conflicto armado, cuyo principal hecho victimizante es por asesinatos selectivos, de los cuales han muerto 451 líderes indígenas y 291 autoridades indígenas, en su mayoría han sido por grupos paramilitares y guerrilla.

Los municipios de Puerto Asís, Puerto Leguízamo y Puerto Guzmán que se encuentran cercanos a la frontera del Perú, Ecuador y de los ríos del Putumayo y Caquetá son los más afligidos por la violencia y amenazadas de las FARC-EP, en tan solo 4 meses fueron desplazados forzadamente 493 pobladores del Putumayo, de los cuales en febrero del 2022 se desplazaron 155 habitantes de Puerto Asís y 40 personas de Puerto Guzmán (ACAPS, 2022) (ver figura 2).

## Figura 2

*Mapa del desplazamiento forzado y violencia entre noviembre 2021 y marzo 2022*



*Nota.* Tomado de ACAPS (2022, p. 1).

Durante el año 2021 y el año 2022, 1.356 personas han sido desplazadas forzosamente de Sibundoy – Putumayo, 279 personas se han registrado como víctimas de las minas antipersonas, 57 han desaparecido forzosamente, 279 están relacionados por casos de homicidios (Unidad para las víctimas, 2022), estos últimos en su mayoría fueron líderes comunitarios, sociales y ambientales que defendían sus territorios, derechos colectivos y los acuerdos de Paz (ONU, 2022).

La Defensoría del pueblo (2021) con los datos del Sistema de Alertas Temprana, muestra la relación que hay entre el reclutamiento y el uso de los niños y jóvenes para actividades ilegales, en el caso del Putumayo se subieron 10 alertas. Los cuales se complementaron con el ICBF (2021) desde 1999 hasta 2021, discriminándolos por sexo, edad, grupo étnico, nivel escolar. Entre este periodo de tiempo se han reclutado 7.061 niños y niñas, en el rango de edad entre los 7 años hasta los 17 años, de los cuales el 44,8% se encuentran entre los 12 hasta los 16 años (Defensoría del pueblo, 2021).

Otro aspecto que afecta a los pueblos indígenas y al medio ambiente son los megaproyectos que se han desarrollado en el Putumayo y en el sur de Colombia, como el caso de Iniciativa de Integración de Infraestructuras de Suramérica – IIRSA, la cual se presentó en Brasil en el 2000 y la firmaron 12 presidentes suramericanos. Ésta consiste en interconectar a los países de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia con la finalidad de abrir paso a la comercialización de productos mineros, ganaderos, agroindustriales, turismo. Para ello, se requiere la construcción de megaobras viales, puertos, redes de gasoductos, ampliación de los oleoductos y de las comunicaciones (IIRSA, 2007).

Para lograr lo anterior, se necesita explotar yacimientos de gas y petróleo, sin importar la afectación a la Madre Tierra, la contaminación del agua, la extinción de ecosistemas naturales de fauna y flora CECOIN (2008). Por lo tanto, las organizaciones de los pueblos indígenas y líderes ambientales se han opuesto a este proyecto, debido a que tiene un propósito extractivista puesto que su construcción va a atravesar las zonas más ricas en minerales, hidrocarburos, agua, flora y fauna de las regiones de la Orinoquia y Amazonia.

En otras palabras, a estas comunidades se les ha llevado al desplazamiento y desarraigado territorial y cultural, a través de un proceso indefinido, doloroso y violento

(García y Walsh, 2017), lo que pone en riesgo su tejido histórico – *n̄yayanēfja*, desde su pensamiento - *juabn*, cultura - *cortisië* y saberes - *jtsetatšëmbuán*, significados que están ligados con el pensar, sentir y el ser indígena. Todas estas situaciones, generan una ruptura en su espiritualidad, en su vida familiar, en sus usos y costumbres que impactan el criar bonito de las semillas de vida.

#### **1.4 Demarcación del problema a partir de las realidades sociales y culturales de las familias Kamëntšá en el contexto de la ciudad de Bogotá**

Como se mencionó anteriormente, las diferentes problemáticas ocasionadas por la llegada del pensamiento foráneo a *Wáman luwarenš*, ha impactado sobre las prácticas culturales, crianza, usos y costumbres de la comunidad Kamëntšá. De igual manera se ha desarmonizado la relación con la Madre Tierra - *Tsbatsanamamá*, sus familias y comunidad. Esto trajo el desarraigo de su cultura sobre todo en las generaciones más jóvenes, porque se han perdido y/o modificado algunas de sus prácticas culturales ancestrales y autosustentables como la pesca, la chagra, la lengua materna, los rituales.

Además, por el despojo de sus tierras, la violencia sistémica y física que han vivido a través de la historia ha provocado el desplazamiento forzado y/ o voluntario de la mayoría de los pueblos indígenas hacia las zonas urbanas de su territorio y del país. Según cifras del DANE (2018), en este año en el país había 1.905.617 indígenas, de los cuales 37.266 habitan en Bogotá.

En este sentido, la ciudad de Bogotá es donde más llegan indígenas y personas de otras culturas, dando origen a una pluriculturalidad, la cual es entendida como un espacio en donde coexisten y conviven diversas culturas (Schmelkes, 2009). Sin embargo, estas relaciones que se tejen entre las personas de la cultura mayoritaria/dominante con los miembros de las culturas minoritarias, hace notar las brechas sociales y las condiciones asimétricas a nivel político, educativo, económico y cultural, ya que algunos grupos étnicos se encuentran en situaciones de pobreza extrema, desafían diversas condiciones precarias y marginales de vivienda, empleo, alimentación, educación en el contexto de ciudad (Buitrago y Álvarez, 2022; Ruiz *et al.*, 2019).

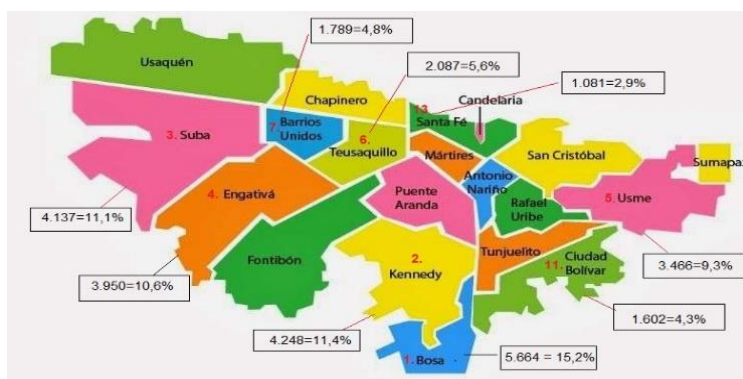


En la actualidad, algunos miembros de las culturas mestizas y urbanas, los consideran como personas no deseadas, invasores, marginales, es decir, que las familias indígenas no tienen una aceptación plena y no cuentan con oportunidades de trabajo, vivienda, educación que se adecuen a sus diferentes necesidades y deseos (Bonfil, 1991). A esto se adiciona, las prácticas de racismo, discriminación, invisibilización y estigmatización de sus saberes y prácticas culturales por parte de la mayoría de la sociedad dominante debido a su ignorancia y desconocimiento cultural (Ierullo, 2015; Rodríguez, 2020).

La Alcaldía Mayor de Bogotá (2018) dio a conocer las localidades urbanas donde se encuentran ubicados diferentes pueblos indígenas en la ciudad, donde Bosa, Kennedy, Suba, Engativá, Usme, Teusaquillo y Barrios Unidos acogen al 68% de esta población (ver figura 3). Las primeras cinco localidades coinciden en la proliferación de la inseguridad, quedan en las periferias de la ciudad y la mayoría de los indígenas viven en condiciones de pobreza y marginalización.

### Figura 3

*Población indígena en las localidades urbanas de Bogotá*



*Nota.* Mapa adaptado (imagen Google) a partir de la información de Alcaldía Mayor de Bogotá (2018).

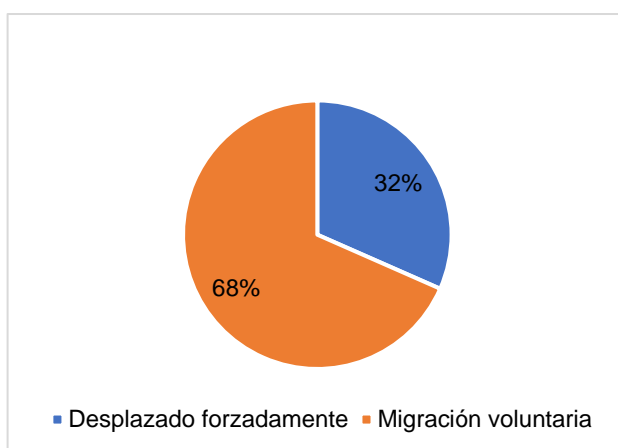
Con respecto a las familias Kamëntšá Biyá, el primer proceso migratorio de Sibundoy a la ciudad fue en la década de 1930 debido a las misiones religiosas ya que traían a algunos hombres para que hicieran el seminario y así continuaran con su vida sacerdotal, así lo mencionó un mayor de la comunidad (FI3, 2023). Luego, en 1950 se

dio una tendencia migratoria voluntaria de algunos miembros de la comunidad hacia Bogotá con el propósito de mejorar sus condiciones de vida, laborales y educativas. Más adelante en la época de los 70 debido al conflicto armado en el territorio emergió el desplazamiento forzado.

Según el Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá (2023) (anexo 1), se encontró que en la actualidad hay 120 familias inscritas en el cabildo cuya sumatoria es de 288 miembros entre abuelos, padres, madres, hijos y demás parientes. De los cuales el 32% manifiesta haber sido desplazado forzadamente y el 68% expresa que su proceso migratorio fue voluntario (ver figura 4).

#### Figura 4

*Cifras del proceso migratorio de las familias Kamëntšá a Bogotá (2023)*



*Nota.* Elaborado a partir de la información del Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá, (2023).

Además, con los datos brindados por este censo (2023), se analiza que el 62% de estas familias viven en arriendo en Bogotá; el 12% cuentan con vivienda propia, el 7% habita en la casa de un familiar, como se puede apreciar en la figura 5. Es decir, que durante el proceso de inserción a la ciudad se pueden distinguir cuatro grupos de familias:

El primero, es que algunas personas llegan sin recursos económicos y se ven en la necesidad de instalarse en barrios periféricos y marginales entre lo urbano y lo rural como se puede apreciar en la figura 6, los cuales en su mayoría son invasiones en donde

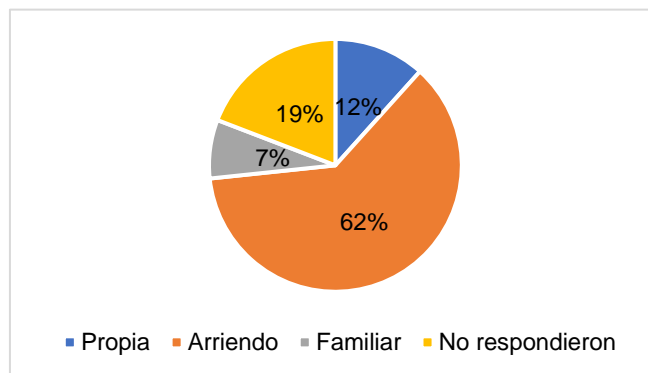
la pobreza abunda, no cuentan con los servicios básicos, ni medios de transporte cercanos.

El segundo grupo, emerge de sus procesos de subsistencia que en algunos casos tiende a mejorar sus condiciones económicas y buscan con el tiempo arrendar apartamentos independientes.

El tercer grupo son los estudiantes jóvenes que en primera instancia llegan a vivir en la casa de un familiar o en las residencias universitarias. El cuarto grupo, hace mención del grupo etario de los mayores de 50 años en adelante, quienes han conseguido adquirir vivienda propia (Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá, 2023).

### Figura 5

*Tipologías de viviendas en donde residen las familias Kamëntšá en Bogotá*

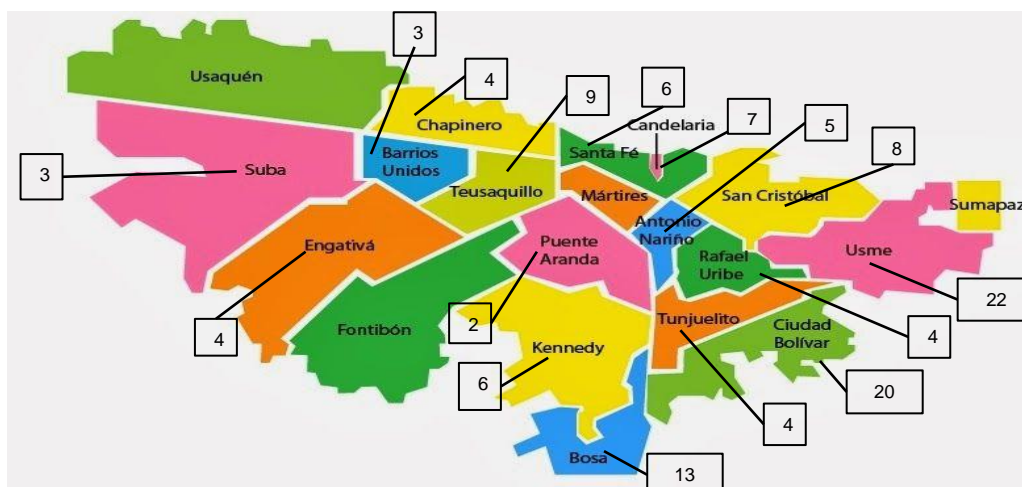


*Nota.* Elaborado a partir de la información del Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá, (2023).

En este sentido, se identifican las diferentes localidades donde las familias Kamëntšá residen en la ciudad; siendo Usme la que registra la mayor cantidad de miembros Kamëntšá con 22 familias, le sigue Ciudad Bolívar con 20, Bosa se encuentran 13 familias, Teusaquillo 9 (ver figura 6). Cabe anotar que, en Usaquén, Fontibón, los Mártires y Sumapaz no hay presencia de ninguna familia (Censo del Cabildo Kamëntšá de Bogotá, 2023).

**Figura 6**

*Ubicación del número de familias Kamëntšá en las localidades de Bogotá*



*Nota.* Mapa adaptado [imagen Google] a partir del Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá, (2023).

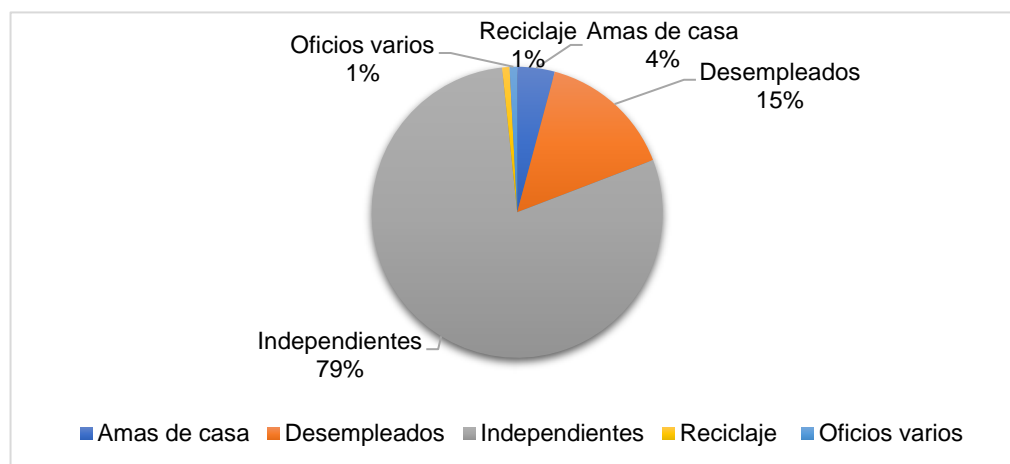
Como se mencionó en el párrafo anterior, la localidad de Usme es donde residen 22 familias. En cuanto al estrato social y económico, esta localidad es considerada con mayor situación de pobreza oculta, con un 30,7%, cuya incidencia está dada por la subdimensión de pobreza monetaria (Estudio de valor agregado, 2019). En ésta, se encuentra el barrio llamado Tocaimita ubicado en las periferias de lo urbano con lo rural, el cual no está legalizado. El estrato socio económico es bajo-bajo, porque no cuentan con alcantarillado, redes eléctricas, mallas viales, las viviendas son hechas con materiales reciclados (Diagnóstico local Usme, 2021-2024). Por lo tanto, a éste llegan familias migrantes desplazadas por la violencia pertenecientes a diferentes culturas. En la actualidad habitan aproximadamente 400 familias, entre ellas hay cuatro familias Kamëntšá cuya situación económica es precaria. Una de estas madres de familia es recicladora y tiene problemas de salud.

Con el contexto dado anteriormente, este Censo del Cabildo Kamëntšá de Bogotá (2023) deja entrever las brechas de las condiciones asimétricas en cuanto a la empleabilidad de estas familias en la ciudad (figura 7), donde el 79% trabajan de manera independiente con sus artesanías, medicina, o en la venta informal de productos como alimentos en donde prevalece la precariedad del trabajo. El 15% están desempleados, el 4% son amas de casa, el 1% su fuente principal de ingreso económico es el reciclaje.

Cabe aclarar, que los datos registrados en este censo no se estableció la diferencia entre las personas empleadas de manera formal e informal.

### Figura 7

#### *Condiciones de empleabilidad de las familias Kamëntšá en Bogotá*



*Nota.*

Elaborado a partir de la información del Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá, (2023).

Igualmente, dentro de la caracterización de este Censo (2023) se observa el dinamismo que ha tenido la estructura de las familias Kamëntšá con el pasar del tiempo, como se puede observar en la figura 8.

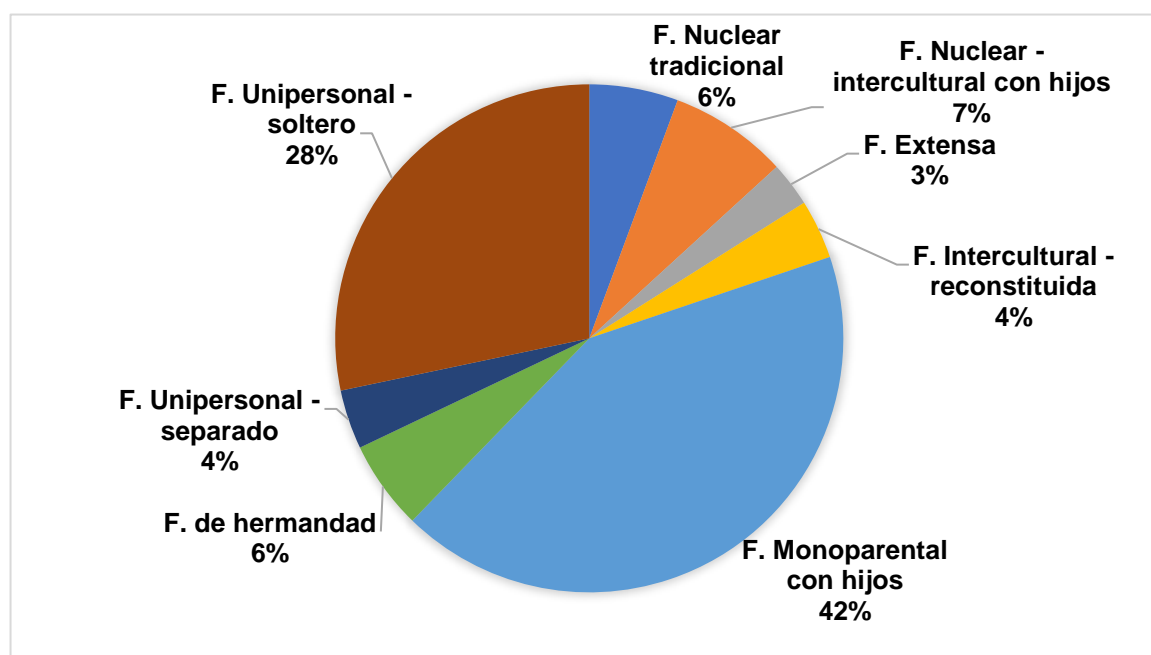
En los datos, se encontró que solamente el 3% de las familias que residen en la ciudad son familias extensas, es decir, que en una misma vivienda habitan padre, madre, hijos, nietos. El 6% de estas familias son nucleares tradicionales, están conformadas por padre y madre Kamëntšá e hijo (s). El otro 7% son familias nucleares interculturales cuyas uniones maritales son entre un Kamëntšá y un mestizo. El 4% están las familias interculturales recompuestas, las cuales se dan entre parejas separadas y que han tenido hijos en sus uniones maritales anteriores.

Se evidencia la predominancia del 42% de las familias monoparentales, donde su constitución está dada por un progenitor ya sea padre o madre separado, con su(s) respectivos hijos, en donde prevalece la mujer como cabeza de hogar.

En cuanto a las familias unipersonales se comprobaron tres clasificaciones ocupando el 38% del total. La primera tipología son las personas separadas con el 4%, quienes son adultos cuyas edades oscilan entre los 49 a los 85 años y algunos de ellos viven en condiciones precarias y abandono familiar. La segunda son los jóvenes universitarios solteros con el 28% que se encuentran en el rango de edad entre los 22 a 46 años, por ende, se ubican en los barrios cercanos a las Universidades. La tercera son las familias de hermandad con el 6%, es decir que una misma vivienda residen solamente los hermanos, sus edades se hallan entre los 19 a 29 años. Este tipo de familia es muy importante pues se mantiene la red de apoyo económico con sus padres, la unión familiar y el equilibrio emocional.

**Figura 8**

*Tipología de las familias Kamëntšá Biyá que residen en Bogotá*



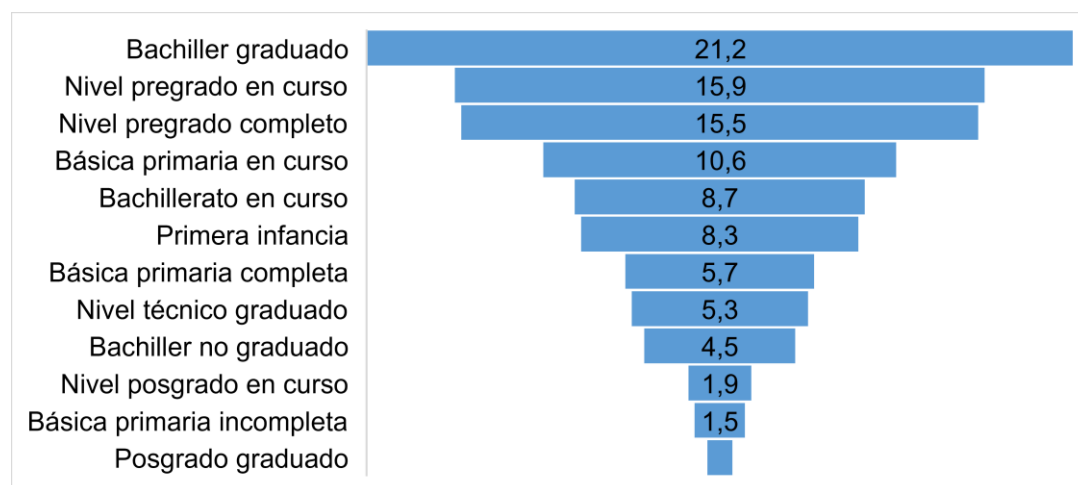
*Nota.* Elaborado a partir del Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá, (2023).

Otro dato que llama la atención del Censo del cabildo (2023) es el nivel educativo de los 288 miembros de la comunidad Kamëntšá, como se puede observar en la figura 9, donde sobresale que el 21,2% tiene el bachillerato culminado. En cuanto a estudios de nivel superior el 36,7% de los adultos jóvenes y mayores poseen títulos de este nivel. De

los cuales el 15,5% cuenta con estudios de pregrado completos, mientras que el 15,9% se encuentran cursando sus estudios de pregrado. El 5,3% posee el título de técnicos que en su mayoría corresponden al rango etario entre los 42 a 63 años. Esta información es una característica principal de esta comunidad en comparación a otros pueblos indígenas.

## Figura 9

### *Nivel educativo de las familias Kamëntšá en Bogotá*



*Nota.* Elaborado a partir del Censo del Cabildo Kamëntšá Biyá de Bogotá, (2023).

Por otra parte, los pueblos indígenas han dado unas luchas y movimientos para que puedan participar en las políticas públicas a nivel nacional y distrital. En las dos últimas décadas, la comunidad Kamëntšá ha logrado consolidar en Bogotá diferentes espacios para mantener y fortalecer su lengua materna, danzas, música, medicina tradicional, educación propia. Un ejemplo son las 12 Casas de Pensamiento Interculturales donde se busca orientar la educación propia de cada pueblo indígena a los niños de la primera infancia.

Para el caso del pueblo Kamëntšá se cuenta con la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac gestionada en el 2009 por medio de la asociación Shinÿac a través de las acciones afirmativas y del enfoque diferencial, la cual está asociada con la de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Además, entre el 2011 – 2012 se legalizó a nivel distrital el cabildo Kamëntšá (Secretaría de Educación Distrital, 2020; SDIS, 2023).

A partir del Decreto 612 de 2015 promulgado por el Consejo Consultivo, se establecieron diferentes acciones afirmativas y programas que son garantes de los derechos colectivos y de participación de los 14 cabildos indígenas que habitan en Bogotá, cuyo propósito es fortalecer los usos y costumbres en el contexto de ciudad.

Gracias a este decreto se han articulado diferentes Instituciones Distritales, por ejemplo, se encuentra la articulación con la Secretaria de Educación Distrital - SED a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones – DIIP, bajo la línea de Educación Intercultural y grupos étnicos, en donde cada cabildo indígena legalmente constituido delega un sabedor (a) llamado dinamizador intercultural, para que apoye pedagógicamente a los maestros e instituciones educativas donde hay estudiantes indígenas de su comunidad.

A manera de síntesis, las familias indígenas se han visto obligadas a adaptar su herencia cultural a la cotidianidad del barrio, comunidad, escuelas, instituciones, donde coexisten con otras culturas. Este proceso de inclusión incide ya sea de manera positiva o negativa en la preservación de su lengua, prácticas de crianza, usos y costumbres, valores y principios, representaciones sociales, culturales e identitarias (Ferrer *et al.*, 2014; Guido *et al.*, 2020; Lestage, 2001; Rodríguez, 2020), lo cual deja unas huellas imborrables en su pensar, sentir y ser indígena.

Por lo tanto, para las familias Kamëntšá Biyá hay una dualidad entre lo propio y lo ciudadano (Juagibioy, 2021; Salas, 2021; Santos, 2018), lo que ha traído una nueva configuración identitaria del indígena urbano y moderno. Esta situación ha despertado la preocupación de los mayores - *betstsananeng soy*, sabedores, taitas debido a que ellos han percibido los cambios, rupturas de las prácticas de crianza con el transcurrir del tiempo en las diferentes generaciones. Además, a esto se adiciona que en la actualidad hay muy pocos *betstsananeng soy* entre los 80 años en adelante, quienes son esenciales para preservar los saberes, el idioma, las prácticas culturales propias. Sin embargo, se observa el desinterés de algunos jóvenes y niños por rescatar el diálogo permanente con ellos y el aprender desde el caminar en *wáman luwarenš*.

Por otra parte, se evidencia que hay niños indígenas nacidos en el contexto de ciudad, quienes son criados bajo diferentes dinámicas familiares. Por tal razón, esta investigación se centrará en las familias Kamëntšá Biyá que residen en Bogotá, ya que



se busca tener una visión más profunda sobre las transformaciones sociales y culturales que han permeado sus procesos de formación propios, ocasionados por los procesos de adaptación a nivel laboral, de vivienda, económicos, educativos, lo cual es relativo en cada familia.

Con base en cada uno de los aspectos mencionados que configuran el planteamiento del problema, se plantea la pregunta de investigación.

### **1.5 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las permanencias, adaptaciones y rupturas que se dan en las prácticas de crianza propias de las familias Kamëntšá Biyá en la ciudad de Bogotá?

### **1.6 Objetivos**

#### ***1.6.1 Objetivo General***

Comprender las permanencias, adaptaciones y rupturas que se dan en las prácticas de crianza de las familias Kamëntšá Biyá ubicadas en Bogotá.

#### ***1.6.2 Objetivos Específicos***

- Describir la importancia de los elementos de la cosmovisión que corresponden a las prácticas de crianza las familias Kamëntšá Biyá.
- Analizar las permanencias, adaptaciones y rupturas de las prácticas de crianza en las familias Kamëntšá Biyá en el contexto de ciudad.
- Identificar aspectos pedagógicos y metodológicos de las prácticas de crianza de las familias Kamëntšá Biyá.

## 1.7 Justificación

Para las familias Kamëntšá Biyá, los procesos pedagógicos propios, parten desde el momento de la gestación, nacimiento y crecimiento de la *semilla de vida*, ya que hay un acompañamiento permanente de los mayores - *betstsananeng soy*, parteras, el médico tradicional, la familia, quienes se encargan de cuidar a la madre y al niño por medio de los rituales, plantas medicinales, baños, alimentación, es decir que son “una sola célula” (Jamioy, 1997, p. 67). En este aspecto, es importante escuchar la palabra de los abuelos, sabedores quienes son los encargados de transmitir sus saberes tradicionales a las generaciones, por eso son considerados *bibliotecas vernáculas*.

Un espacio importante es el fogón, la tulpá – *shěnyacentšán*, ya que alrededor de éste se transmite el calor y sabiduría ancestral con las vivencias cotidianas que surgen en la familia y comunidad. Por ende, en el lugar de origen - *wamán luwareñš* se aprende a través del juego, con la interacción, observación, en el compartir con cada miembro de la familia y comunidad, con los consejos y palabras sabias, en los círculos de la palabra, en las mingas de pensamiento, en las mingas colectivas, en las actividades cotidianas de la casa. Por esta razón, la formación propia nace del caminar, tejer, escuchar, sentir y actuar junto con la Madre Tierra, ya que con ella brota el “pensar sembrando/sembrar pensando” (García y Walsh, 2017, p. 222).

Por ende, en esta investigación se habla de prácticas de crianza y/o procesos de formación, puesto que la palabra *educación* es un término foráneo en su cultura, sin embargo, los movimientos indígenas lo han adaptado para hablar sobre su educación propia.

Al respecto, Jamioy (1997) expone desde su sentir y pensar Kamëntšá Biyá el significado simbólico que tiene el proceso de formación. Para este pueblo el enseñar se concibe como el “jaboátëmban /xa-boatëmban/ fluir del pensamiento de una persona hacia otra para que reconozca algo y lo comprenda. El aprender joatsjinÿan /xoa-ts-jinÿan/ que corresponde a objeto-ver, que vea mentalmente por sí mismo los objetos o asuntos que se exhiben” (p.71).

Así mismo, (Corrales, 2005) recalca el legado que dejó Quintín Lame en su obra Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas quien da a conocer sus sentires y pensamientos sobre lo que significa la Madre Tierra como

pedagogía propia, ya que ella de manera empírica, vivencial, integradora le ha enseñado al indígena su esencia, espiritualidad, Ley de origen, cosmovisión, es decir “le enseñó a pensar para pensar” (Corrales, 2005, p. 207).

Al abordar las prácticas de crianza, es necesario repensar y reflexionar a nivel conceptual, desde qué punto las teorías han entablado diálogos epistémicos y horizontales con los pueblos indígenas que están en los territorios ancestrales y en los contextos urbanos. De esta manera se puede contribuir al cierre de la jerarquización del conocimiento, el cual ha traído la invisibilización y estigmatización de estos saberes propios, así mismo cuestionar la noción de conocimiento como una forma universal y ampliar la visión hacia lo que Walsh (2017) llama una interculturalidad dialogada viva con la *Pachamama*, una interculturalidad multitemporal que escucha los saberes, historias, cosmovisiones del pasado en el presente.

Esto implica una conversación profunda con los pensamientos, sentires, experiencias de vida, prácticas culturales, pedagogías propias que poseen los pueblos. De este modo se pueden plantear y construir procesos, prácticas y metodologías que apunten y faciliten el pensar crítico colectivo en especial de la educación occidental.

Los pueblos indígenas no están interesados en las teorías realizadas por los blancos/mestizos que no han caminado el territorio, ya que hay un “desajuste entre teoría y realidad puesto que el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual” (Zemelman, 2001, p.1). Por el contrario, en las últimas tres décadas se ha evidenciado unas motivaciones por las acciones que han llevado a cabo miembros y académicos de sus propias comunidades y no indígenas, que con sus investigaciones han aportado a la resignificación y pervivencia de sus saberes, prácticas culturales, educación propia, usos y costumbres, a partir de las cuales se ha reflexionado sobre sus realidades socioculturales que han enfrentado con el pasar del tiempo y que afectan a la crianza, a las familias, a su identidad cultural.

Por ende, la finalidad de esta investigación es una apuesta para compilar, documentar, exteriorizar, reflexionar y contribuir a nivel comunitario, académico, personal, sobre las maneras que se lleva a cabo la educación propia en los territorios y en la ciudad, visibilizando los cambios, adaptaciones, realidades y resistencias que enfrentan las prácticas de crianza de las familias indígenas Kamëntšá Biyá, ya que hay

un desasosiego de estas familias acerca de la pérdida de su lengua materna, territorio, prácticas culturales, usos y costumbres, lo que puede llevar a la extinción de su cultura.

También es una manera de invitar a diferentes actores sociales para que se acerquen y comprendan el pensamiento, espiritualidad, haceres y sentires ancestrales, lo que convierte esta investigación en un insumo para las nuevas y futuras generaciones indígenas y no indígenas.

Asimismo, constituye un aporte a la educación propia en contexto de ciudad para:

- 1) La resignificación de los saberes propios y sus prácticas culturales.
- 2) La visibilización de las prácticas de crianza que poseen los pueblos indígenas en la educación a corto, mediano y largo plazo de *las semillas de vida*.
- 3) La identificación de las realidades, cambios y dinámicas socioculturales que deben afrontar las familias indígenas en contexto de ciudad y cómo influye el proceso de escolarización.
- 3) La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas gracias a su luchas y resistencias.

Por tal razón, permite identificar sobre lo qué se debe reflexionar, fortalecer, articular, para transformar las prácticas pedagógicas en la educación formal desde la perspectiva del enfoque interdisciplinar, diferencial, intercultural, crítico, democratizador, reparador y revitalizador, para así fortalecer los elementos de su cultura e identidad, como lo menciona Cañas y Marín (2016).

En adición, los aportes de este estudio a la línea de Investigación: *Organización y Gestión Educativa y del Conocimiento - OGEC*, se centran específicamente a la gestión educativa, puesto que se apega a la misión humanista, en el reconocimiento y emancipación de “otros conocimientos y saberes” (Freire, 1997) , ya que los aprendizajes que se dan en las familias indígenas son concedidos en contextos externos de la escolarización, donde su vida familiar, cotidiana y comunitaria integran transdisciplinariamente sus saberes a través del caminar en sus territorios y con la madre tierra, es decir “ *se aprende haciendo*” (cursiva propia). Además, al escuchar las voces, saberes, sentires y pensares de los indígenas se puede avanzar en la democratización del conocimiento con un enfoque social, que reconozca los diferentes espacios y actores que entran al rol de la educación de forma colaborativa.

Por ende, este estudio es pertinente e innovador para la línea OGEC ya que desde la Secretaria de Educación Distrital – SED y la Mesa Autónoma Indígena – MAI han

centrado sus esfuerzos para que desde las acciones afirmativas y de participación se impacte a la planeación y organización educativa de las Instituciones Educativas – IE a través del replanteamiento del Proyecto Educativo Institucional – PEI, malla curricular y Manual de convivencia para que se tenga en cuenta en la praxis pedagógica los saberes propios que poseen los pueblos indígenas. Así mismo, se busca enriquecer los procesos internos y externos de las IE, que den posibles soluciones a las necesidades e intereses de estas familias.

De esta manera la SED ha acercado a los directivos y maestros en el reconocimiento y vivencia de los procesos formativos y pedagógicos que se llevan a cabo en las 12 Casas de Pensamiento Intercultural – CPI para que así comprendan cada uno de los elementos culturales que componen la educación propia de cada pueblo indígena desde su cosmovisión, Ley de origen, usos y costumbres en el contexto de ciudad y así se continúen con las transiciones armoniosas en las IE en los niveles de básica primaria, secundaria y media.

Igualmente, se pretende transformar la educación para que sea sentipensante desde la esencia espiritual indígena y así dar respuesta reflexiva acerca de los interrogantes ¿para qué educar? ¿cómo educar?, puesto que los maestros al conocer los contextos sociodemográficos en que viven los estudiantes y los procesos de adaptación cultural que tienen las familias indígenas en el contexto de ciudad, se podrían proponer otras formas de enseñanza y aprendizajes que contribuyan a la revitalización de sus usos y costumbres.

En este sentido Rico (2016) manifiesta que para lograr una buena gestión educativa se deben tener en cuenta las subjetividades y la pluriculturalidad de epistemologías, en donde la educación tome un papel activo y productor de posturas críticas a partir del diálogo de saberes con los mayores - betstsananeng soy, padres de familia y maestros de las IE, para que así se logre un trabajo armónico en la enseñanza que se inculca en el calor del hogar y en la vida cotidiana, puesto que es necesario devolverle el papel primordial a la familia como primera escuela de enseñanza ya que a medida del tiempo se lo han dejado a la escuela.

## Capítulo dos. Marcos de Referencia

En este segundo capítulo se presentan las investigaciones, teorías y conceptos planteados por diferentes disciplinas en los últimos seis años, las cuales se han interesado por descubrir las prácticas culturales, pedagogías, pensamientos del *otro*, porque se quiere ampliar los conceptos y epistemologías relacionados con los rituales de la crianza, el rol de las familias y comunidad, los cambios dados con el pasar del tiempo.

Dicha información recolectada se organiza en tres apartados: En el primero se encuentra el estado del arte donde se evidencian las investigaciones recientes sobre la temática a abordar a nivel local, regional e internacional. En la segunda parte se demarca el recorrido del marco teórico que se plantea desde las teorías, autores y con la postura de la investigadora. En el último apartado se toma el marco normativo con las leyes nacionales, y se hace énfasis en los avances legales sobre la garantía de la educación propia de los pueblos indígenas en Bogotá.

### 2.1 Estado del arte

Este apartado presenta una perspectiva actual sobre las investigaciones relacionadas sobre las prácticas de crianza ya sean de familias indígenas o interétnicas dadas en sus territorios de origen como urbanos. Para ello, en la revisión documental se establecieron como objetivos: 1) Buscar bibliografía e investigaciones relevantes que permitieran responder a la pregunta de investigación de manera clara y coherente. 2) Hacer un primer acercamiento a las investigaciones que se han realizado en los últimos seis años (2016 al 2022) para así tener un acercamiento a las teorías y metodologías que se han empleado en el análisis de las prácticas de crianza de familias indígenas. 3) Establecer las tensiones, tendencias y vacíos de estos estudios.

En adición, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos: Google Scholar, ResearchGate, Dialnet, Scielo, Science Direct, Scopus, Redalyc, Eric, Jstor, Elsevier y en repositorios de universidades de Colombia y Latinoamérica. Se tomaron los siguientes descriptores booleanos:

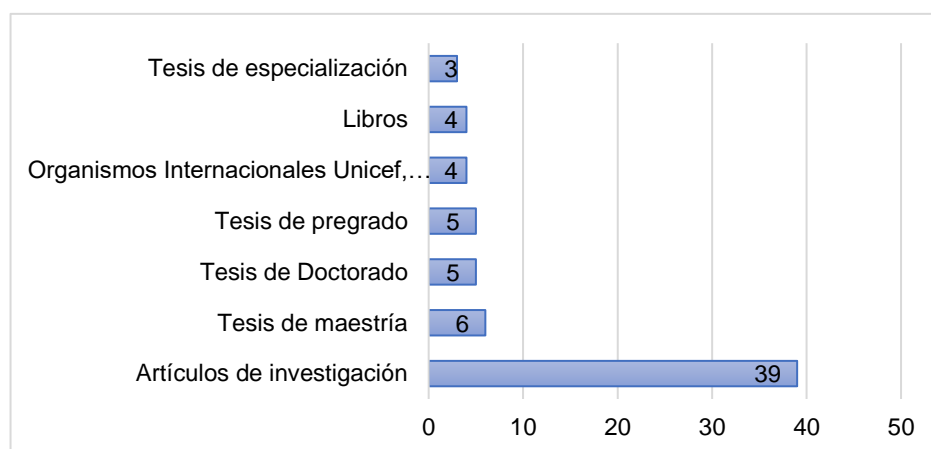
- Adaptaciones + prácticas de crianza + familias indígenas + contexto urbano.
- Prácticas de crianza + familias indígenas AND contexto urbano OR interacción cultural.

- Adaptaciones AND prácticas de crianza AND familias indígenas + contexto urbano.
- Adaptaciones AND prácticas de crianza AND familias indígenas.
- Adaptaciones OR prácticas de crianza OR familias indígenas.

Luego, se hizo una depuración de las investigaciones encontradas y se seleccionaron 66 documentos: 39 artículos de investigación, 5 tesis de doctorado, 6 tesis de maestría, 3 tesis de especialización, 5 tesis de pregrado, 4 documentos de organismos Internacionales Unicef, OEI y 4 libros que recogen investigaciones relacionadas con la temática (Ver figura 10).

**Figura 10**

*Documentos seleccionados para el estado del arte*



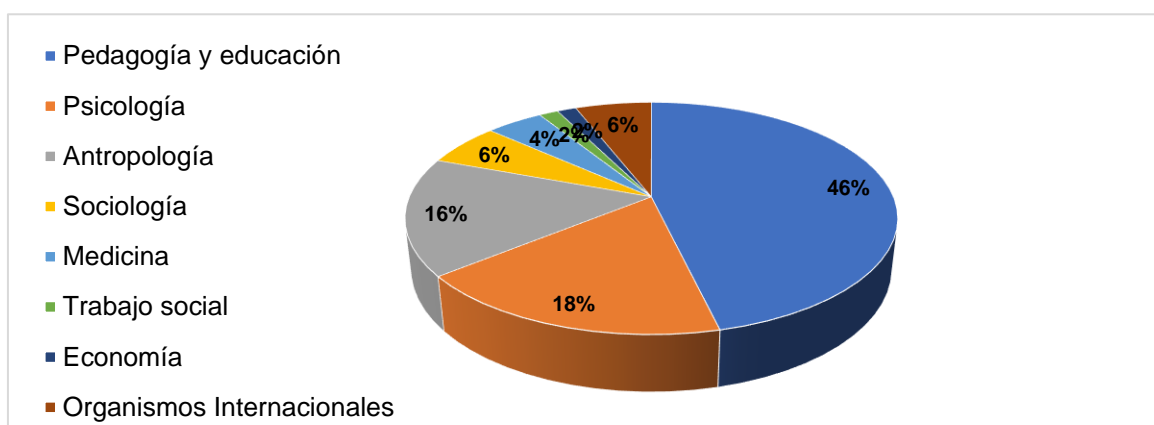
Para sistematizar la información encontrada, se elaboró una matriz en Excel (ver anexo 2), donde se organizó de manera clara y eficiente todos los documentos y bibliografía seleccionada. La matriz estuvo compuesta por las columnas de información rotuladas como: base de datos, tipo de búsqueda, tipo de revisión, referencia bibliográfica, autor(es), título o nombre de la investigación, universidad en donde se llevó a cabo la investigación y el país en dónde se investigó, fecha de publicación, Enlace o Doi de la publicación. Además, se sintetizó la información con los conceptos clave, resumen, perspectiva metodológica, objetivo, problema, fundamentos teóricos, resultados, conclusiones, propuestas para siguientes investigaciones, discusión y bibliografía. Se realizó el análisis de los vacíos, coincidencias, tensiones, tendencias y aportes para la propuesta de investigativa.

### 2.1.1 Tendencias de las investigaciones

El análisis exploratorio con los datos agrupados evidenció que, de los 66 documentos, el 46% dan aportes desde la disciplina de pedagogía y educación, el 18% de psicología, 16% de antropología, 6% de la sociología, 4% de la medicina, 6% de los organismos internacionales y 2% economía y 2% trabajo social (ver figura 11). Es importante recalcar la tendencia que hay de las Ciencias Humanas y Sociales en los últimos 6 años hacia los estudios de las pautas y prácticas de crianza de familias indígenas y todo lo que esto implica.

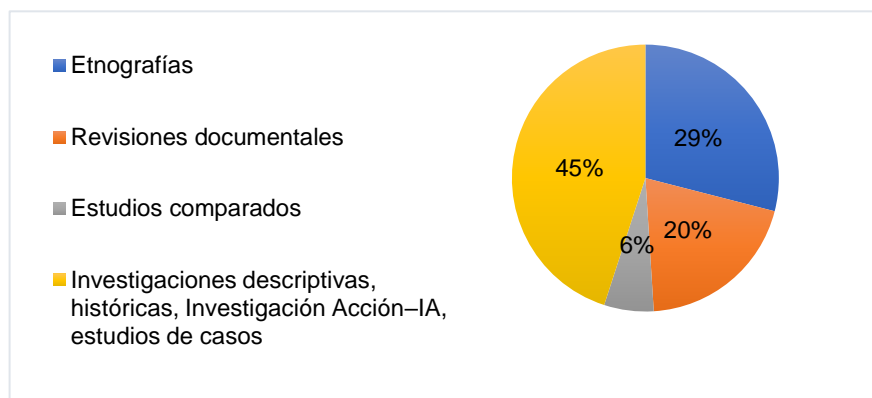
**Figura 11**

*Disciplinas que han estudiado las prácticas de crianza*



Del 100% de los estudios, el 17% están en idioma inglés, puesto que los realizaron Psicólogos de diferentes países que se unieron colaborativamente para comparar tipos de familias, estilos de crianza de acuerdo con las diferencias culturales de cada país, por ejemplo: Estados Unidos, China, Tailandia, Europa, África. Además, se encontró que hay una tendencia del 97% hacia los estudios cualitativos y un 3% de corte mixto. En este sentido el 29% son etnografías, 20% son revisiones documentales que aportan al estado del arte, 6% son estudios comparados. El otro 45% corresponden a investigaciones descriptivas, históricas, Investigación Acción–IA, estudios de casos, comparados, entre otros (ver figura 12).



**Figura 12***Tipología de las Investigaciones revisadas*

En este análisis documental, del 100% de los documentos el 71,2% son latinoamericanos, específicamente de los países de México, Colombia, Ecuador, Argentina y Chile; de éstos el 46% son colombianos y en su mayoría han sido llevados a cabo con la población indígena Nasa, le siguen los pueblos indígenas del Amazonas y en tercer lugar están los Embera (ver tabla 2) y anexo 2 (Matriz del estado del arte).

Estos estudios analizan las pautas y prácticas de crianza en familias indígenas ya sea en sus territorios o en contextos urbanos. Algunas de éstas describen los rituales, ceremonias, prácticas culturales durante la primera infancia; otras tienen en cuenta las diferentes problemáticas que se enfrentan las familias en sus territorios y en los procesos migratorios y algunas se detienen en los procesos de escolarización de niños indígenas.

A nivel de Colombia, se destacan las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en los programas de: Licenciatura en Educación infantil; La Especialización en infancia, cultura y desarrollo y la Maestría en Infancia y cultura. Los trabajos encontrados hacen aportes significativos en esta temática a nivel nacional.

Le sigue la Universidad Nacional de Colombia - UNAL y Universidad Pedagógica Nacional – UPN; ya que le han apostado a profundizar sobre las pautas y prácticas de crianza de pueblos indígenas, donde se plasman las diferentes realidades sociales, culturales, económicas y educativas.

**Tabla 2***Investigaciones en Latinoamérica realizadas con pueblos indígenas*

<b>País</b>	<b>Pueblos Indígenas</b>
Colombia	Tikunas, Uitotos, Yucuna, Miraña. Yukpa, Yagua y Kukama, Nükak, Kamëntšá, Nasa, Embera, Embera Katío, Indígenas Chocoes, Kogui, Raizales. De la Sierra Nevada de Santa Marta están los Awá, Kággaba, Wiwa e Iku, Wayúu.
México	Mixtecos, Chocholtecos, Huastecos
Ecuador	Familias indígenas Cañaris y Kichwa.
Argentina	Wichí
Chile	Los Mapuche
Latinoamérica y Caribe	Pueblos Indígenas y Afrodescendientes

A continuación, se presenta el balance de la revisión documental cuya información se analizó y como resultado se encontraron tres líneas de trabajo (ver tabla 3). La primera, se centra en cómo se orientan las prácticas de crianza de diferentes familias indígenas en sus territorios. La segunda, concierne a encontrar las diferencias entre pautas y estilos de crianza en diferentes culturas a nivel mundial. La tercera, se enfoca en profundizar las afectaciones que tiene la crianza de las familias indígenas en los contextos urbanos.

**Tabla 3***Clasificación de los documentos en tres líneas de trabajo*

<b>Líneas de trabajo</b>
Prácticas de crianza de familias indígenas dadas en sus territorios
Pautas y estilos de crianza en diversas culturas
Impacto en las prácticas de crianza indígenas por las realidades socioculturales en los contextos urbanos.

### **2.1.1.1 Línea: Prácticas de crianza de familias indígenas en sus territorios.**

En esta línea se seleccionaron investigaciones, de las cuales se conceptualizan las prácticas de crianza de familias indígenas mediante la descripción de sus rituales, ceremonias, usos, costumbres y roles que tienen la familia y comunidad en el cuidado durante el embarazo, el parto, el postparto. Además, se explican las diferencias entre pautas y prácticas de crianza y en donde un solo documento se enfoca en los estilos de crianza.

En Colombia las primeras investigaciones etnográficas fueron llevadas a cabo por antropólogos que se enfocaron hacia la crianza de los niños de diversas culturas, como lo menciona Ximena Pachón (2015) en *La infancia y la antropología colombiana. Una aproximación*. En donde la autora alude a los esposos Roberto Pineda y Virginia Gutiérrez, quienes realizaron una etnografía sobre los *Indios Chocoes* en 1940. Ellos describieron el ciclo vital del niño y la cotidianidad que rodea la infancia. Mencionan los cuidados y la forma de protección que brinda la familia y la comunidad a través de rituales, alimentación, acompañamiento en actividades, con la finalidad de desarrollarles diferentes habilidades y destrezas que les “permita convertirse en miembros activos, autónomos y con identidad” (p.27).

Los Reichel analizaron los patrones de crianza de los Kogui en 1951; los Recasens en 1964 emplearon una metodología innovadora *Dibujo infantil y personalidad cultural en la isla de San Andrés*. También, la autora revela el legado que dejó el sociólogo Orlando Fals Borda, con *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucio* (1961) quién impulsó varios estudios de *comunidad* en la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional acerca de la “diversidad de infancias que han coexistido en el país” (Pachón, 2015, p.32).

El concepto de prácticas de crianza se entiende como las acciones intersubjetivas que se llevan a cabo en el contexto social y cultural dentro de las familias y en la vida cotidiana de la comunidad. Por lo tanto, se generan con un sentido común y a la vez complejo para la transmisión de sus saberes ancestrales y su espiritualidad a las nuevas generaciones, a las cuales dotan de sentido para entender su relación con el mundo a través de elementos identitarios como la lengua materna, cosmovisiones, ley de origen,

rituales, celebraciones, usos y costumbres (Cantor *et al.*, 2016; García *et al.*, 2015; Gómez, 2013; Moreno, 2009; Rivas, 2014; Santos, 2018).

En este sentido, el documento de la UNICEF (2021), presenta información sobre las prácticas de crianza en niños de 0 a 5 años de las familias indígenas Wichí. Su metodología fue etnográfica, la cual permitió analizar tres dimensiones: 1) La vida cotidiana con sus hábitos y rutinas. 2) Tareas de cuidado, los roles de género y límites. 3) La comunicación en las familias y en la comunidad. Como resultados se destacan los diferentes espacios del territorio donde la familia y la comunidad cuidan y enseñan a diario la cultura a los infantes, por medio de la observación, imitación, consejo, juego.

Para las familias indígenas hay un simbolismo cultural que se da con las dietas, rituales, medicina tradicional que ayudan en la construcción del cuerpo físico y espiritual del niño. Es importante tener presente el fluir de las energías visibles y no visibles desde una mirada ontológica. Por ejemplo: Para los Tikuna la crianza se le nombra “*meã bue tũũ ta dau* que significa ‘criar bien’, esto implica enseñar, educar, aconsejar, alimentar y brindarle afecto al neonato” (Santos, 2018, p. 70).

De este modo, los Nasa entrelazan el cuidado del niño con su salud integral, para esto se cuenta con el acompañamiento del The Wala (médico ancestral), las parteras, sobanderas, los mayores con sus rituales y prácticas tradicionales, desde ahí se nutre el cuerpo y la cultura. Por lo tanto, es fascinante la episteme indígena porque permite “ver como desde el pensamiento y la cosmovisión ancestral se tienen en cuenta la parte física, mental, energética, espiritual y emocional, articulados con el medio ambiente y el territorio” (Salas, 2021, p. 92) en donde se afirma que la vida Nasa y su esencia están entrelazadas con los saberes transmitidos por el *ksxa’w* - *espíritu guía*.

La investigación anterior está fundamentada en la tesis doctoral de Villarreal (2020a) *Historia de la Educación en el Movimiento Indígena Caucaño: Propuestas, Desarrollos y Desafíos*, este autor da cuenta que la Ley de Origen y la Cosmovisión ancestral conforman las bases en la que se fundamenta el pensamiento indígena y la educación propia del pueblo Nasa.

Como resultado de su investigación, Villarreal (2020a) instituyó dos ideas: La primera, *episteme raizal-indígena ancestral* La episteme indígena significa que es integradora ya que suple las necesidades a nivel social, político, territorial y económico

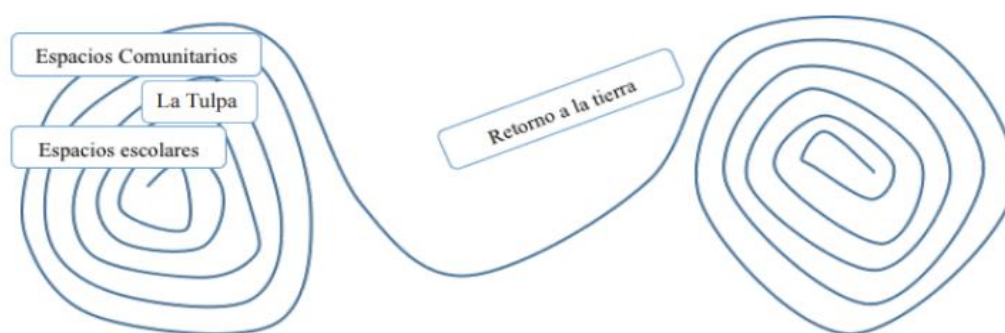
de los pueblos indígenas, da cuenta de cómo ha sido el proceso de pervivencia social y cultural de cada uno de ellos, para transformar y comprende los mundos de arriba, del medio y de abajo. El segundo es la *espiritugogía*, término que elaboró a partir de la unión de dos palabras: la espiritualidad y pedagogía indígena. El recorrido hacia la espiritualidad lo hace *The Wala* (médico ancestral) quien se encarga de armonizar la triada entre indígenas, cosmos y Madre Tierra (Villarreal, 2020a).

Por su parte Guegia (2017) en su investigación *Al paso de las semillas de vida del pueblo NASA de Tierradentro y la construcción de las nuevas identidades*, devela un viraje importante frente a esta comunidad en el aspecto cotidiano de las pautas de crianza que promueven el buen vivir para la familias y la comunidad menciona que el seno familiar se convierte en el escenario para que el sujeto se forme en sociedad y desarrolla su identidad, para conectar enseguida con los distintos momentos a lo largo de su vida que integran la institucionalidad, tal y como lo representan la escuela y los lugares de trabajo.

Este aspecto de la socialización hace parte del modelo de crianza en el que se da por supuesto, que el individuo Nasa interna en su conciencia un mundo base para construir sobre el “submundos” dentro de un juego de roles ya elaborados en la infancia, que responden a un constructo social, político y religioso, el cual se haya configurado desde la cosmovisión Nasa como se muestra en la figura 13.

**Figura 13**

*Cosmovisión Nasa*



*Nota.* Tomado de Guegia (2017, p. 17).

Con respecto a las prácticas de crianza del pueblo Kamëntšá se encontró la investigación de Caicedo y Espinel (2018) *Educación indígena Kamëntzá. crianza, pensamiento, escucha*, donde abordan de manera general el significado de la educación

propia desde su lengua materna. A la vez, estos autores exponen que la educación es integral y no está fraccionada ni en espacios, edades, niveles, pensamientos. Aunque, con la imposición de la escolarización colonial se dieron unas rupturas que incidieron en el debilitamiento de sus usos y costumbres tradicionales.

Un aspecto para resaltar es la importancia del jajañ (chagra) como proceso educativo, para esto la investigación de Quiroga (2020): *Aproximación etnográfica a la alimentación y la comida de las mamitas Camëntsá en el Valle de Sibundoy*, la autora describe el rol de las mujeres como pluriactivas, ya que se encargan de obtener, preservar, transmitir y preparar los alimentos propios diariamente a sus familias, como la bishana una sopa elaborada a base de maíz y coles. Además, se desempeñan como cuidadoras de sus hijos y de la enseñanza de la lengua materna a través de la oralidad. En algunos casos, para su sustento familiar y económico complementan sus actividades con la elaboración y venta de sus artesanías.

La autora defiende la clasificación de la alimentación “natural”, “buena comida”, “antigua” cuyo significado está asociado a la chagra que es orgánica, a la satisfacción y al perpetuar la memoria sobre todo en las generaciones jóvenes, cuyo propósito es conservar sus usos y costumbres a pesar de los cambios y transformaciones que ha habido debido a la introducción del arroz en sus comidas diarias.

A modo de conclusión, la educación se circunscribe en el diálogo, en la práctica, en el respeto, que se orientan en los diferentes espacios de su lugar de origen, donde se origina su esencia del pensamiento y su formación espiritual del ser indígena.

#### **2.1.1.2 Línea: Pautas y estilos de crianza en diferentes culturas.**

En esta sección sobresalen investigaciones que han sido realizadas en su mayoría por la disciplina de la Psicología y muy pocas corresponden a las Ciencias Humanas y sociales. Estos trabajos abordan las similitudes y discrepancias de las formas y estilos de crianza en diferentes culturas de algunos continentes, en donde los aspectos sociodemográficos (género, nivel educativo, estado civil, ingresos económicos) e interacción con la cultura hegemónica/dominante determinan las maneras en que los padres crían o educan a los hijos.

En cuanto a la definición de pautas de crianza se relacionan con las “reglas y normas definidas culturalmente, sustentadas en sistemas de creencias y convicciones morales” (Unicef, 2011, p. 52). Estos patrones de crianza son transmitidos por los padres hacia sus hijos, en donde se entrelazan los valores, normas, comportamientos, actitudes que son necesarios en los procesos de formación y desarrollo físico, cognitivo y emocional de ellos, lo que influye en su comportamiento, autonomía, seguridad, carácter. Asimismo, adquieren un nivel adaptabilidad en el mundo social (Álvarez *et al.*, 2012; Bernal *et al.*, 2018; Unicef, 2011).

Por otra parte, Solano *et al.* (2018) en su estudio *Estilos de crianza en familias indígenas Cañaris*, su objetivo fue conocer las formas/estilos de crianza de las familias indígenas Cañaris en la zona rural. En los resultados presentan los tres estilos de crianza basados en Baumrind (1971). 1. *El estilo autoritario* que hace presencia con los matices rígidos, conductuales, autoritarios. 2. *El estilo permisivo* se caracteriza porque los padres son afectivos, evitan establecer normas y dar responsabilidades a sus hijos; además, intentan complacerlos como método de compensación de algunos vacíos. 3. *El estilo democrático* se relaciona con la equidad entre afecto y exigencia, en donde prima la iniciativa de los hijos para afrontar y solucionar problemas.

Los estilos de crianza son las formas de actuar que tienen los padres en la crianza de sus hijos, están ensartado con la interacción social y su influencia en el comportamiento y personalidad del niño.

Bornstein, Yu y Putnick (2020) en su estudio *Mothers' parenting knowledge and its sources in five societies: Specificity in and across Argentina, Belgium, Italy, South Korea, and the United States*. Este estudio comparativo halló, que los niveles de conocimiento de crianza de las madres variaron entre las cinco sociedades y se asociaron con diferentes factores sociodemográficos y apoyos personales y no personales; entre los cuales sobresale el nivel educativo, ya que si se tiene poca educación y menor ingreso económico esto genera una actitud autoritaria en la crianza de los hijos. Sin embargo, sostienen que en las últimas décadas han disminuido las actitudes parentales autoritarias, debido a que las mujeres han mejorado su nivel educativo, trabajo, vivienda, participación democrática.

En este mismo sentido, McWayne, Mattis y Hyun (2018) *Profiles of culturally salient positive parenting practices among urban-residing Black Head Start families*, hallaron que los factores demográficos como educación, género y estado civil se relacionaron diferencialmente con los patrones de crianza positiva en los dos grupos étnicos, y estos se asociaron con el desarrollo socioemocional de los niños y los recursos de crianza de manera significativa.

Sahithya, Manohari y Vijaya (2019) en la investigación *Parenting styles and its impact on children—a cross cultural review with a focus on India*, Sostienen que la crianza es dinámica, puesto que es alterada por los factores sociales y culturales a los que se exponen las familias y los hijos. Por lo tanto, su objetivo fue analizar las diferencias culturales en los estilos de crianza en Occidente y en la India. En los resultados que encontraron sobre las prácticas de crianza en Occidente, es que se promueve la autoexpresión, independencia, autonomía, creatividad. Por otro lado, en las culturas asiáticas se enfatiza en el respeto, disciplina, obediencia, lo que contribuye a una práctica de socialización autoritaria. Por esta razón, se evidencia que los niños que han sido criados de forma autoritaria sufren de ansiedad, baja autoestima y son más vulnerables al estrés. En ambas culturas se encontraron convergencias en la crianza según el género, y el apoyarse con otros miembros de la familia para el cuidado de sus hijos mientras que los padres trabajan.

Bornstein y Lansford (2019) en su trabajo *Culture and family functioning* y Smetana (2017) *Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs*, presentan la relación que existe entre la cultura y la vida familiar en la crianza de los hijos y en su desarrollo integral. Exponen que la cultura y crianza son dinámicas puesto que son afectadas por las variaciones culturales y contextuales, lo que ha llevado a la conceptualización de diferentes dimensiones de la crianza. Por ende, argumentan la importancia que tienen los padres para transmitir y mantener el legado de sus prácticas de crianza. Además, profundizan acerca de las diferencias culturales en los valores y creencias que convergen en el desarrollo infantil y los vínculos entre la crianza y la adaptación.

Con respecto a las prácticas de crianza de los pueblos indígenas, se encontraron cuatro investigaciones llevadas a cabo en diferentes países Estados Unidos, Reino



Unido, Siberia y Chile, en donde hay un reconocimiento de un indígena urbano que le permite tener una participación en los programas e intervención cultural con la finalidad de que esta población fortalezca su identidad cultural.

En Estados Unidos el estudio de Kulis *et al.*, (2020) *Parenting in 2 worlds: Effects of a culturally grounded parenting intervention for urban American Indians on participant cultural engagement* cuyo objetivo fue la creación de un programa de prevención cultural dirigido a indígenas americanos que residen en las ciudades. Se concluyó que las intervenciones de crianza culturalmente adaptadas como P2W que se basan de manera efectiva en el patrimonio cultural de indígenas americanos también pueden promover una mayor identificación y participación cultural de los mismos.

En la investigación presentada por Arias y Punyanunt (2017) *Family, culture, and communication* analizaron los matrimonios mixtos o interculturales de tres culturas: la tailandesa, hispana y latina, cuyo objetivo principal era analizar la crianza vista como el proceso de socialización de valores, para así mostrar la asimilación cultural como un importante mediador de los patrones de la relación interparental y la coparentalidad. Concluyeron que el desafío constante es que la población étnica minoritaria mantenga su identidad cultural en relación con la identidad étnica mayoritaria. Se observó que la relación interparental es la interacción central en el contexto familiar porque afecta a los niños en su desarrollo cognitivo.

En el Reino Unido se destacan las contribuciones de Ungar (2021) en su libro *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Este autor desarrolla el concepto “resiliencia multisistémica” para explicar los procesos de recuperación, adaptación y transformación en contextos de cambio y adversidad. En el capítulo 3 explica los sistemas educativos, modelos de crianza y bienestar de familias indígenas. El cual se conecta con el capítulo 4, dedicado a las dinámicas familiares como marco de referencia para el relacionamiento con el contexto, la educación familiar y la generación de unidad de resiliencia. Como comentarios finales, habla acerca de las prácticas de resiliencia e investigación como una herramienta para mejorar la educación indígena y así contribuir en mejores prácticas y políticas educativas dirigidas a poblaciones vulnerables.

En Rusia la investigación de Sultanbaev y Zanayev (2019) *A study of the khakass city family's upbringing traditions*. Su objetivo fue estudiar las tradiciones étnicas y culturales del pueblo Khakass residente en la ciudad de Abakan en la República de Khakasia – Siberia. Se obtuvo la información sobre el bienestar social de los padres, la crianza en el hogar, su actitud ante los temas de interacción con la escuela, la experiencia pedagógica de los antepasados. Se concluye que, en aras de su identidad étnica, los padres de Khakass expresan prioridades etnoculturales tales como la ética de la comunicación, el respeto por la lengua materna, la revitalización de sus principios y valores, usos y costumbres.

En Chile Brablec (2021) en su trabajo *¿Who Counts as an Authentic Indigenous? Collective Identity Negotiations in the Chilean Urban Context*, tuvo como objetivo analizar las formas en que los *mapuches* miembros de asociaciones indígenas en Santiago de Chile entienden su indigeneidad como habitantes urbanos. A modo de conclusión de este autor, se necesita indagar cómo habitan, negocian y desafían las definiciones de identidad indígena en las ciudades los indígenas urbanos, con la finalidad de transformar las políticas y prácticas que regulan la vida cotidiana de los pueblos indígenas en el entorno de ciudad.

Establecidas estas diferencias conceptuales entre prácticas, pautas y estilos de crianza, para esta investigación se van a tomar las prácticas de crianza ya que para los pueblos indígenas es un proceso formativo, comunitario, permanente e integral, que viene desde adentro/familia hacia afuera/sociedad. En donde se teje el pensamiento, la memoria histórica, identidad cultural en cada *semilla de vida*, en diferentes ámbitos de su cotidianidad; sin olvidar que es un proceso dinámico y cambiante que va de la mano con las realidades sociales y culturales que enfrentan en su diario vivir.

### ***2.1.1.3 Línea: Impacto en las prácticas de crianza indígenas por las realidades socioculturales en los contextos urbanos.***

En esta sección se seleccionaron estudios en donde se revisa a profundidad los procesos migratorios de las familias desde sus territorios hacia las zonas urbanas. En estos trabajos se analiza el impacto que esto genera en la crianza de los hijos, en la reproducción y preservación de la identidad cultural, ya que, al encontrarse con unas

realidades socioculturales difíciles, los convierte en una población vulnerable y marginada. En los estudios que hablan sobre los migrantes, se encontraron tres puntos de convergencia: 1) Hay una nueva configuración de nuevas identidades. 2) Se dan unas realidades multiculturales y desiguales en las sociedades receptoras. 3) Se enfrentan a unos procesos de integración, asimilación, adaptación o de exclusión en estas nuevas sociedades.

Desde esta perspectiva, los estudios analizan los cambios, adaptaciones y transformaciones que sufren de las prácticas de crianza de las familias indígenas, debido los procesos migratorios de los territorios hacia la ciudad -causados en su mayoría por la violencia-. Asimismo, tienen en cuenta las desigualdades económicas, sociales, culturales y educativas que enfrentan a diario los indígenas en las ciudades y de cómo construyen nuevas identidades y formas de crianza desde las prácticas culturales (Betancourt y Bonilla, 2020; Buitrago y Álvarez, 2022; Guido, *et al.*, 2020; Guido y García, 2017; Sanabria, 2016). Por ejemplo, en el territorio algunos pueblos indígenas aún se mantiene la partería, la enchumbada, la alimentación y la familia extensa (Guido *et al.*, 2020).

Algunos de estos estudios plantean que los sistemas educativos necesitan conocer e integrar estos saberes propios en los diferentes espacios educativos, de esta manera se aportaría a la visibilización, fortalecimiento y revitalización cultural (Buitrago y Álvarez, 2022; Guido *et al.*, 2020; Guido y García, 2017). En cambio, Sanabria (2016) propone la construcción de un modelo de educación propio con enfoque diferencial dirigido a la primera infancia, para disminuir los índices de inequidad.

Por otro lado, se encontraron estudios que profundizan sobre los procesos de adaptación, integración, asimilación y exclusión social de los grupos migrantes. Rescatan el papel de la comunidad como un dinamizador de la identidad cultural en especial de las generaciones más jóvenes (Rodríguez, 2020) y de las redes sociales que se tejen con las relaciones interétnicas.

En el estudio de Ferrer *et al.*, (2014). *Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales*. Mencionan las implicaciones de la migración en las personas a nivel cognitivo, emocional, afectivo y social, lo cual se yuxtapone con su proceso de adaptación y aculturación en el nuevo contexto. Ellos

explican que los criterios de aculturación se pueden modificar, para ello es necesario la planeación de acciones y estrategias dirigidas a la revitalización de sus usos y costumbres que involucren tanto a los indígenas y no indígenas, de esta manera se aportaría a la conservación y fortalecimiento de sus elementos identitarios. Por ende, es conveniente resaltar a los migrantes como actores participativos en la sociedad, pero que a la vez crea unas tensiones internas y externas. Como resultados de su estudio organizan estos procesos según su énfasis: “los que se centran en el *contenido* (sentimientos, actitudes y conductas), los que se centran en el *proceso* (establecimiento de relaciones entre inmigrantes y autóctonos) y los *interactivos o ampliados*, que combinan los dos anteriores” (p. 558).

Por su parte, Lestage (2001). *Adaptación del migrante, un compromiso entre varias representaciones de sí mismo*. Tiene en cuenta la forma cómo se integran y se adaptan los migrantes al contexto de ciudad, ya que menciona la participación social, política, creación de organizaciones comunitarias con paisanos y otras culturas. La finalidad es defender sus derechos y mantener los vínculos tradicionales de su cultura y así compartirlo con la sociedad, es decir, que hay una nueva representación del indígena urbano como un nuevo actor social.

De igual forma, Rao et al., (2020) investigan sobre las identidades, relaciones demográficas, funciones y responsabilidades sociales, económicas y políticas que dan forma a las opciones y decisiones que tienen las personas y los hogares para gestionar los riesgos a los que se enfrentan. Concluyen que se necesita extraer las múltiples desigualdades, para así gestionar el riesgo de una manera que respalde una adaptación local efectiva, inclusiva y sostenible.

García y Salazar (2013) en su trabajo *Crianza familiar en contextos margen de Cali: narrativas intergeneracionales* indagaron sobre las interacciones que se tejen alrededor de la crianza de diferentes generaciones afectadas por la dinámica social, cultural y política. Para poder comprender los cambios se basaron en los planteamientos de Gómez, Salazar y Torres (2009, p. 76) donde ellas plantean “tres dimensiones: ético-afectiva, simbólico-político-cultural y material-social” (García y Salazar, 2013, p. 42). Definen las pautas y las prácticas de crianza como una forma de socialización de la

cultura y la región que no son estáticas, sino que están en constante transformación debido a los cambios de la sociedad y de sus miembros.

En los resultados hallaron que la familia tiene una preocupación por mantener unas buenas interrelaciones subjetivas que conduzcan a la unión y convivencia familiar; las cuales se fundamentan en los principios, creencias, valores y prácticas culturales propias de los indígenas. Emergieron unas tensiones entre el deber ser, el ser y el hacer de las prácticas de crianza influenciadas en las realidades socioculturales y políticas.

Con respecto a la ciudad de Bogotá, Salas, (2021) en su trabajo de investigación *Prácticas de crianza ancestral en familias indígenas del pueblo Nasa en Bogotá*, define las prácticas de crianza como el cuidado que se le da a la semilla de vida en la primera infancia, de acuerdo con los contenidos simbólicos, culturales y su naturaleza. Esta investigación se realizó con familias desplazadas Nasa que residen en el barrio Tocaimita de la localidad de Usme, en donde sus condiciones de vida son precarias. A pesar de las diferentes situaciones de vulnerabilidad a nivel social, económica y educativa; algunas de estas familias aún conservan las prácticas de crianza ancestrales que ayudan a fortalecer su identidad cultural, como: la siembra del ombligo en la tulpa, la enchumbada, el círculo de la palabra, rituales contra el pujo, el corte de uñas.

Por su parte Angela Juagibioy (2021) en su tesis *Memorias del Pensamiento Bonito Kamëntšá: Entretejiendo saberes y conocimientos ancestrales*, cuyo objetivo fue reconocer la voz de Betstsananeng soy (mayores) Kamëntšá Biyá que habitan el territorio a y en la ciudad de Bogotá, para así aportar al fortalecimiento cultural en la Casa de pensamiento Shinÿac.

Por lo tanto, en esta investigación se explica de manera general cuidados y rituales que se tienen en la crianza de *las semillas de vida* desde el momento de la gestación hasta la primera infancia. La autora también señala los cambios que afronta la educación propia de la comunidad en la ciudad de Bogotá y el papel que juega la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac como un proceso de memoria y de resistencia.

A diferencia de las dos últimas tesis mencionadas anteriormente, la presente investigación profundiza sobre las permanencias, adaptaciones y rupturas de los procesos de formación propios que se dan en la vida cotidiana, en la vida familiar y en la colectividad.

### **2.1.2 Vacíos encontrados en las investigaciones**

De acuerdo con el análisis realizado de la información documental anterior, se encontraron los siguientes vacíos que vislumbran el camino para profundizar sobre las prácticas de crianza de las familias Kamëntšá Biyá en el contexto de ciudad.

Para comenzar, se evidencia que, en la mayoría de las investigaciones analizadas se hace énfasis a la descripción de los cuidados y rituales que se llevan a cabo en el territorio de origen según la cosmovisión, usos y costumbres de cada pueblo indígena, desde el momento de la gestación, parto y postparto con el propósito de desarrollar integralmente el aspecto físico, cognitivo, emocional e identitario en cada niño. Con relación a esta parte, se analizan dos falencias principales:

En primer lugar, falta ahondar sobre los procesos formativos que llevan a cabo en su diario vivir las familias y comunidades indígenas en los diferentes ciclos de vida, en los cuales se deben responder las interrogantes ¿para qué se cría/educa? ¿cuál es la finalidad de la crianza en cada semilla de vida? ¿qué tipo de educación quieren las familias indígenas para sus hijos en el contexto de la ciudad de Bogotá?

En segundo lugar, se habla de manera general sobre la incidencia del modelo político, social, económico, educativo que tienen las Instituciones de corte Occidental sobre las prácticas de crianza propias. Por ende, es necesario tener en cuenta las realidades sociales y culturales que viven las familias indígenas en sus territorios y en contexto de ciudad para que desde esta perspectiva se puedan plantear políticas educativas pensadas desde las necesidades e intereses de estas comunidades.

Así mismo, algunas investigaciones han centrado sus esfuerzos en el proceso que tienen las semillas de vida cuando pasan de su educación cotidiana y familiar a la educación de la primera infancia que brindan las Instituciones Educativas de educación propia bilingüe, con el fin de revelar las tensiones y rupturas que se dan entre las familias, docentes y comunidad, puesto que a medida del tiempo la familia ha delegado a la escuela su proceso formativo y la enseñanza de sus usos y costumbres. De igual manera, algunos padres de familia manifiestan que estas escuelas predominan el uso del castellano sobre la lengua materna y que los docentes continúan con la enseñanza de corte occidental ciñéndose al currículo estandarizado dado por el Ministerio de Educación Nacional - MEN, lo que ocasiona el desarraigo de su pensamiento y sentir indígena. En

este punto, falta por analizar el impacto que han tenido las Instituciones Educativas que enseñan su educación propia ya sea en territorio y en la ciudad de Bogotá como las Casas de Pensamiento Interculturales sobre las familias y niños.

Además, se evidencia la importancia que cumple la familia en el proceso formativo y educativo de los niños, aunque no se encontró ningún estudio que refleje el impacto que tiene la crianza cuando hay diferentes uniones maritales ya sea entre dos pueblos indígenas, o en las familias interculturales, monoparentales y/o compuestas. Esta afirmación parte de que algunos estudios analizados hacen énfasis a las pautas y estilos de crianza desde la perspectiva del deber ser y hacer, es decir, de una manera dominante.

Por ende, se hace necesario comprender las dinámicas de las estructuras familiares, su nivel educativo, el contexto sociocultural, lo cual influye en la crianza de cada generación. Este punto es fundamental para este estudio, ya que se dará un aporte significativo sobre sus procesos afectivos, espacios de enseñanza, la transmisión de sus usos y costumbres, relaciones sociales con diversas culturas y con miembros de su misma comunidad.

Todo lo anterior, contribuirá a llenar lo vacíos mencionados a nivel teórico, práctico y metodológico sobre las adaptaciones, cambios, rupturas de cómo se han sido criados, educados y formados los niños y jóvenes Kamëntšá Biyá en la pluriculturalidad de la ciudad de Bogotá.

## **2.2 Marco Teórico**

En esta sección se abordan las teorías que se relacionan con esta investigación, cuyo objetivo es entablar un diálogo desde la experticia de los diferentes autores e investigadores, para tener argumentos valiosos en cada uno de los aspectos desarrollados en el informe final de esta tesis.

De esta manera se consolidan las categorías principales, la primera es acerca de las *Prácticas de crianza* cuyo concepto se toma como sinónimo de los procesos de formación y educación propia. La segunda, menciona la importancia de familia y su dinamismo. La tercera se fundamenta en las hibridaciones y adaptaciones culturales provocadas por las relaciones interétnicas causadas por el control cultural.

### 2.2.1 *Prácticas de Crianza*

En las últimas décadas, varias disciplinas como la sociología, antropología, psicología cultural, educación y pedagogía; han centrado su mirada hacia las prácticas y pautas de crianza de diversas culturas, dando aportes significativos sobre los cuidados, rituales, salud, etapas de crecimiento de los niños, usos y costumbres tradicionales que se dan desde el momento de la gestación, parto, postparto y crianza de los infantes, como en el caso de Tenorio (2000) quien analizó la relevancia de los cuidados en la crianza de los niños (as) en diferentes pueblos colombianos. Sin embargo, no son incluidos en la mayoría de los programas y políticas públicas que atienden a las familias (Myers y Evans, 1994).

Por tal razón, Canclini (1990) define las prácticas culturales desde una perspectiva ontológica que permite ahondar sobre los elementos que conforman la cosmovisión de diversos grupos étnicos; en donde cada comunidad concibe de manera diferencial su bienestar, desarrollo, relaciones sociales, los espacios propios, su organización familiar y política. En este aspecto Bourdieu (2007) lo denomina como “hábitos y configuraciones sistemáticas que de manera inscrita condicionan la existencia del ser en comunidad, para ser percibidas como esquemas que permiten descubrir, interpretar y evaluar características pertinentes que funcionan como estilo de vida” (p. 170).

De este modo, Aguirre (2000), Myers y Evans (1994), mencionan tres subdivisiones que conforman las prácticas de cuidado y protección de los infantes. Para ello, establecen la diferencia entre *prácticas*, *patrones/pautas* y *creencias* que posee cada cultura, las cuales afectan el estilo y cuidado de los padres hacia los hijos.

Igualmente, contribuyen hacia los procesos de socialización de cada miembro de la familia en la sociedad y que sirven en la formación, fortalecimiento o ruptura de su identidad cultural.

Las ***prácticas de crianza*** responden al *qué y cómo*, están sujetas a los procesos que reúnen conocimientos encauzados psicosocialmente a la práctica, patrones y creencias culturales. Es decir, son las acciones que los padres y/o cuidadores realizan con una intención controlada para garantizar la estabilidad, crecimiento y desarrollo físico, cognitivo, social del niño. Además, determinan los comportamientos y educación para que el infante pueda reconocer el entorno que lo rodea, pero al mismo tiempo lo conduce



a tener un esquema interpretativo del mismo. De esta forma la crianza puede ser replicada en su vida adulta cuando asumen el rol de padres.

Con relación a los pueblos indígenas, Salas (2021) define las prácticas de crianza como una forma de transmitir la Ley de origen y la Cosmovisión según la episteme raizal-ancestral indígena, en donde se vivencia la cultura propia con sus usos y costumbres. En otras palabras, es un proceso continuo, dinámico e integral que se trasmite a través de la oralidad con las narraciones, mitos, canciones, con la finalidad de dejar huella en las generaciones y así trascender en los tiempos y espacios sobre la forma de organización, el comportamiento social y la identidad.

En cuanto a los **patrones o pautas** están relacionados con lo que se *deber ser y hacer*. En otras palabras, son las normas de crianza que se dan en los diferentes ciclos de la vida y que influyen en el comportamiento de los hijos. Por ejemplo: la unión marital, el nombre del niño, la formación del niño para desenvolverse en la sociedad. Aunque, las personas toman la decisión de cumplirlas o no, ya que se enfrentan con las creencias y costumbres de cada cultura.

Es decir, estas pautas se construyen desde el ideal de buscar a las familias perfectas, cuyo legado da cuenta de una serie de procesos culturales y costumbristas occidentales. Esta postura la complementa Aguirre (2000) quien menciona que esta imposición de normas y reglas por parte de los adultos son encauzadas psicosocialmente bajo el sistema de creencias controladoras, asumiéndose que la crianza de los hijos será exitosa.

**Las creencias** responden al *por qué* y se asocian con los principios y valores tradicionales que han sido producto del legado cultural en cada generación, en donde los protagonistas son la familia y la comunidad, ya que con la medicina tradicional y rituales brindan protección y bienestar en la salud. Así mismo, con la práctica de sus saberes en la artesanía, música, oralidad, usos y costumbres, se garantiza la pervivencia de su identidad cultural en el tiempo y espacio.

Es decir, que las creencias están asociadas con la interiorización de una serie de saberes y prácticas cotidianas de cada cultura que están mediadas por el aprendizaje colectivo, lo cual les ha permitido a los pueblos indígenas pervivir en sus territorios y fuera de ellos (Villarreal, 2020a).

Por otra parte, desde la perspectiva psicosocial de la crianza, Myers (2004) indica que cuando el cerebro del niño adquiere madurez, él aprende a caminar, hablar, ser autónomo en ciertas cosas, tiene un autocontrol de su cuerpo y puede entablar las primeras relaciones sociales. Esto va de la mano con los cuidados que tiene la familia y de suplirles las necesidades básicas como la salud, nutrición y los aspectos psicosociales; de esta forma los niños se desarrollarán y desempeñarán mejor e integralmente, lo que le permitirá desenvolverse hábilmente en la sociedad.

El aporte realizado sobre el desarrollo de la primera infancia confirma lo mencionado por Myers (2004), quien se basó en varios teóricos como Vygotsky, Werner y Smith, Levine 2003. Al estar el niño vinculado a un programa de intervención en particular, se afirma que: 1) la posición de que los primeros años constituyen un período clave para el desarrollo cognitivo, autónomo, carácter y comportamiento, 2) el niño a medida que socializa puede mejorar su aprendizaje y habilidades comunicativas y 3) la forma en que eso sucede está determinada por las diferencias en los contextos culturales, sociales y económicos.

Además, este autor, complementa que el aprendizaje y el desarrollo del niño están influenciados por los múltiples entornos que lo rodean en las etapas iniciales de crianza, donde son influenciados por la familia y la comunidad. Un ejemplo de ello según Myers (2004), es que un niño de 3 o 4 años que no tiene hermanos y hermanas en casa y que vive en una ciudad donde la libertad de jugar al aire libre con otros de su edad puede ser limitada, por ende, tiene menos oportunidades de interactuar con sus compañeros, lo que afecta a su desarrollo social. En otro caso, un hijo de un padre analfabeto puede recibir una atención extraordinaria que promueve el desarrollo social y emocional, pero puede tener otros tipos de apoyo disponibles en el hogar que faciliten el lenguaje y el desarrollo cognitivo. Es decir, que no en todos los casos, la familia no alcanza a suplir todas las necesidades primordiales que requieren los hijos.

De esta forma, las prácticas de la crianza van más allá de una responsabilidad de los abuelos y padres sobre el cuidado del niño. Por lo que es necesario tener en cuenta los procesos de socialización durante el crecimiento lo que atiende de forma específica a una estructuración del niño como persona frente a necesidades particulares de interacción con el entorno social (Myers y Evans, 1994).

Esto también tiene un apoyo teórico en la voz de Bornstein y Lansford (2019), quienes comentan que en los primeros años de la infancia el desarrollo cognitivo asume implicaciones importantes en la dependencia infantil, los cuales toman un camino diferente en la medida en que los niños ganan cierta autonomía en el funcionamiento social en diferentes aspectos asociados como al desempeño académico, al juego de roles y a la conducta social aceptable.

La variación cultural en las atribuciones y actitudes de los padres sobre la crianza es un aspecto multidimensional, modular y específico, ya que está determinada de forma múltiple y compleja (Bornstein, 2006). Así pues, la formación que se brinda dentro de la familia está entrelaza con las actitudes de los padres hacia sus hijos y sus entornos; ya que desde actitudes progresistas se anima a los niños a pensar de forma independiente y verbalizar sus ideas, entonces se aborda la relación padre-hijo desde un marco democrático (Aguirre, 2002). Por el contrario, si los padres poseen actitudes autoritarias, tienden a enfatizar en el rigor, el respeto por la autoridad y la obediencia a la norma (Aguirre, 2002). Estas orientaciones de actitud ven la crianza del niño como algo importante, tendiente a otorgar a los niños mayor socialización según las características del progenitor, pues sus atribuciones y actitudes tienen un enfoque principal en las madres como una figura parental importante.

Por tanto, asegurar el mejor resultado posible para los niños en el proceso de crianza, permite integrar a los hijos en el sistema familiar y social con el mantenimiento de una atmósfera de calidez, capacidad de respuesta y apoyo, en el que si la conducta y la actitud de los padres durante la primera infancia no son estables, los niños pueden enfrentar una multitud de problemas de adaptación, por lo que un obstáculo importante en la investigación de los sistemas familiares es la cuestión de la pertinencia de la crianza para superar las diferencias culturales y socioeconómicas, sobre todo, para los niños, niñas y jóvenes que crecen en otras circunstancias y situaciones que se alejan de su contexto natural, lo cual se conecta con el propósito de la presente investigación.

### **2.2.2 La familia**

Para Bourdieu (1997) “la familia es un principio de construcción de la realidad social” (p. 129) y de la “realidad colectiva” (p.128), es decir, que se da con la interacción

y socialización entre los miembros de la sociedad, pero al mismo tiempo crea una “visión y división común” (p, 129), con respecto a la *visión* es la construcción social generalizada de la familia – todos tenemos una familia-, pero que a la vez es *divisoria* ya que es única y es diferente, donde se enseñan unas costumbres, principios, valores, que permean las maneras de ver, analizar y entender el mundo de cada individuo, Bourdieu lo denomina “*nomos*” que está relacionado con el “*habitus*” (p. 129).

La familia está integrada por un grupo de personas “emparentados entre sí” que “cohabitan” en un mismo lugar de residencia sólido, permanente, duradero, de igual manera se tejen unos lazos afectivos que giran con los sentimientos familiares (Bourdieu, 1994). Es decir, que ésta se convierte en una organización participativa, que sirve como primer agente de socialización para los hijos, donde se dan unas relaciones llenas de confianza, amor, protección, sin embargo, se ciñe a unas reglas sociales esencialistas. Todo esto gira en mantener y preservar el “espíritu e integración familiar” como un “cuerpo” que se adhiere con el “principio afectivo de *cohesión*”, “a la existencia de un grupo familiar y a sus intereses” (Bourdieu, 1997, p 132).

También, sobresale el papel que tiene la familia en para el desarrollo cognitivo, físico, emocional, social de los niños, en especial en su etapa de crecimiento (Bornstein y Lansford, 2019; Myers y Evans, 1994). Myers y Evans (1994). Puesto que los diferentes miembros de la familia deben subsistir y resistir a diferentes factores de vivienda, económicos, seguridad, bienestar, formas de educar. Estos aspectos sociodemográficos, influyen en la crianza y en la transmisión de valores y normas que pueden tener efectos a corto y largo plazo en lo parte socioemocional del niño (Bornstein y Lansford, 2019; Myers y Evans, 1994).

En este sentido, es relevante la postura que tiene Bourdieu (1997) al considerar la familia como un agente dinámico, que se amolda a los cambios dados en las sociedades modernas, y que además se evidencia la proliferación de diferentes tipos de familias como: las tradicionales, extensas, monoparentales, adoptivas, homoparentales, compuestas, uniparentales, donde también varía su estado civil ya sea en matrimonio, unión libre, viudos, separados, padres/madres cabeza de hogar, sin hijos.

Por lo tanto, estas transformaciones de la estructura familiar son relevantes para la comprensión de diferentes variables que puedan sacar a la luz las tensiones que

surgen en una sociedad conservadora como Colombia, pero que a la vez se puedan escuchar las voces de cada miembro de estas familias. De igual manera, ha surgido el interés de varios estudios sobre el rol que tiene la madre en la crianza de los hijos, dando un nuevo “mapa de crianza” de la familia (Demo y Cox, 2000).

También, es importante comprender las atribuciones y actitudes tanto de las madres como de los padres, porque las familias son sistemas sociales interconectados (Bornstein y Lansford, 2019), donde se evidencia que hay una complementariedad de los padres hacia el cuidado básico de los hijos. Por ejemplo: cuando se dividen las tareas del hogar, los dos están comprometidos con la buena crianza de los hijos, hay muestras de apego y afectividad (Aguirre, 2002).

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario retomar el papel que tienen los padres de familia para el desarrollo integral, la construcción de la identidad cultural y estimular el arraigo de sus hijos hacia sus raíces ancestrales, dando ejemplo en la participación de los diferentes espacios que organiza la comunidad tanto en territorio como en contexto de ciudad, de lo contrario se llevaría a la extinción de su patrimonio cultural e inmaterial.

### ***2.2.3 Hibridaciones y adaptaciones culturales***

Las prácticas de crianza están rodeadas por el dinamismo de la sociedad y los cambios políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, los cuales impactan de manera positiva o negativa en sus elementos propios (Bonfil, 1991; Canclini, 1990; Georgas *et al.*, 2006; Myers y Evans, 1994; Tenorio 2000).

Aguirre (2002) nombra las hibridaciones culturales (García Canclini, 1989) que sufren las pautas de crianza en las familias contemporáneas colombianas, ya que al transcurrir el tiempo algunas han perdurado y otras han cambiado. Por ende, las problemáticas sociales y económicas afectan directamente a la estructura familiar y a la crianza, como es el caso de las familias indígenas que se encuentran en contextos marginales y de pobreza en la ciudad, puesto que influyen de manera negativa en el desarrollo social, emocional, físico y cognitivo de los niños (Aguirre, 2002).

Esto se conecta con la propuesta teórica de Bonfil (1991) acerca de la teoría de control cultural, vista como la “capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p. 171). Bonfil reflexiona sobre cuatro categorías las cuales se relacionan

con la denominada *cultura autónoma*, circunscrita por el ejercicio de una serie de capacidades para mantener los elementos propios asociados al proceso cultural, seguido de una segunda categoría denominada *cultura apropiada*, en donde solo se mantiene la habilidad para el control del uso cultural sin que exista posibilidad de hacer una reproducción de esta. Este autor propone una tercera categoría denominada *cultura enajenada*, la cual engloba aspectos en los que se tiene en cuenta una pérdida del control de lo propio, mientras que, de otro lado, la cuarta categoría llamada *cultura impuesta*, es un escenario social en el que la cultura pierde la capacidad total de su control propio y es dominada por el entorno sociocultural que domina.

Es decir, en el caso de los pueblos indígenas que coexisten con otras culturas, se encuentran en situaciones asimétricas/dominación, donde convergen con nuevos cambios y dinámicas socioculturales; tienen la capacidad de tomar decisiones ya sea para: a) Preservar los elementos propios como la lengua materna, el vestido propio, la educación propia, su gobernanza, medicina tradicional; b) Incluir tanto elementos propios como ajenos de su cultura y c) Llevar a la pérdida de algunos de sus elementos culturales, como el uso de la lengua materna entre los más jóvenes, su alimentación propia, su educación, medicina tradicional.

En contextos multiculturales, los individuos experimentan eventos de cambio en sus vidas que desafían su entendimiento cultural sobre cómo vivir, los cuales residen en sus experiencias de aculturación, donde en medio de la interacción de estos cambios, las personas enfrentan estrés, lo que se denomina “estrés aculturativo”, en respuesta a eventos de la vida que están enraizados en la experiencia de aculturación (Berry, 2005). En estas situaciones, las personas comprenden que estos aspectos derivados del contacto intercultural no se pueden resolver instantáneamente lo que conlleva a tener apropiación por su identidad para evitar caer en el asimilacionismo cultural.

En el contexto del presente estudio, la acumulación de tensiones asociadas con las transiciones culturales que experimentan muchos pueblos indígenas encuentra un impacto en la adaptación psicológica y sociocultural en el proceso de aculturación, cuestión que se pretende dilucidar al comprender los cambios, adaptaciones y rupturas que se dan en las prácticas de crianza de familias Kamëntšá Biyáen la ciudad de Bogotá frente a la interacción con la cultura hegemónica.

Desde el punto de vista de autores como Bonfil (1991), los procesos sociales no están determinados en relación a la integración de un grupo social, sino que, acude a la dominancia que se encuentra en el contexto particular, la cual tiene una multidimensionalidad de factores que son dependientes de los procesos culturales autónomos y de la dominancia que tenga la cultura ajena, así como cierta capacidad en la que se pueden integrar elementos no propios de la cultura autónoma, los cuales generan el control de uso y el control de producción, pero formando al mismo tiempo, la posibilidad de encontrarse con otra dimensión del proceso de choque cultural que vincula la pérdida o enajenación de la habilidad del grupo cultural sobre los elementos propios de tipo cultural.

En este orden de ideas, Sartorello (2014) tiene cuenta un aspecto importante del cambio cultural relacionado con la toma de decisiones para hacer posible que las comunidades puedan tener un nivel de autonomía sobre su identidad, explicando la idea que la interculturalidad no solo viene de una diferencia de tipo colonial asociada con una epistemología que busca explicar un proceso de decolonialización, sino que además, es una respuesta estratégica a la forma en la que el pensamiento hegemónico ha actuado de manera estructural y funcional sobre la cultura propia.

Canclini (2012) por su parte, presenta tres formas alternativas de interpretar la cultura que van en primera instancia desde lo cotidiano, en una apuesta filosófica idealista en el que la cultura es percibida como un aglomerado de conocimientos y cúmulo de aptitudes intelectuales que se combinan con aspectos estéticos adquiridos de manera individual y reduce la cultura actividades del noble espíritu, cuestión que se opone a una esfera de desarrollo social asociada a la cultura y la civilización, por lo que este autor genera una crítica fuerte a este pensamiento idealista, debido a que naturaliza la división entre las clases sociales y sociedades, lo que da pie a la dominación imperialista y a qué los modelos emergentes de la modernidad sigan sometiendo la organización social y subyuguen a las clases trabajadoras y a los pueblos indígenas.

En adición, Canclini (2012) hace una definición restringida desde la teoría marxista sobre la cultura por oposición a lo natural teniendo en cuenta dos inconvenientes, el primero, asociado a que esto llevaría a igualar las culturas sin que se den elementos para reflexionar sobre sus desigualdades; y el segundo, que esto englobaría la cultura en toda

instancia de formación social, sin que se pudiera dar paso a una jerarquización en cada una. Razón por la cual, este autor hace una reducción del término cultura desde una corriente marxista a la comprensión de los fenómenos que desde las representaciones simbólicas y las estructuras materiales contribuyen a la reproducción y transformación de lo social como sistema, referido a lo material y a las operaciones de reproducción social. No obstante, su conceptualización no identifica la cultura como un material del ideal social, y tampoco reemplaza dicho concepto por el de la ideología que le llevaría abarcar hechos en un sentido más amplio.

Geertz (2000) propone para las “descripciones densas” que para las ciencias sociales son poderosas reconstrucciones de lo empírico, no simples observaciones detalladas. Del mismo modo, el conocimiento local valorado por este autor está inevitablemente enraizado en estructuras de significado globales más abarcadoras, incluso cuando cada tema global no se enriquece, sino que se diferencia a medida que emerge localmente, por lo que los intereses nunca pueden ser objetivos, y las estructuras extra-individuales son tanto culturales como sociales al mismo tiempo. Sin embargo, aunque las estructuras son centrales, toman forma solo a través de un proceso contingente, y entrelazarlas es de lo que se trataba el giro de Geertz (2000) hacia el desarrollo de la cultura.

En adición, las concepciones teóricas de Geertz (2000) sobre la tradición en la que se basa, la crítica que ha encontrado y el desarrollo futuro de la antropología interpretativa tiene particular interés en la aclaración de su método, su definición de símbolo y de la religión como un sistema cultural. Por lo que el autor enfatiza, un intento de ejercer un método fenomenológico y hermenéutico pragmático aplicado sin ninguna teoría general (o filosofía) del significado, la fenomenología o la cultura, por lo que sostiene, que solo tiene un marco conceptual inspirado en diferentes estudiosos, que sin embargo posee un enfoque y una perspectiva consistentes de significado y símbolo.

Geertz (2000) comenta que la antropología interpretativa ha sido influenciada por el posmodernismo, predice que el desarrollo futuro de esta antropología tendrá una continuidad razonable con su pasado, sugiriendo que una teoría de la interpretación basada en la definición del símbolo, sus suposiciones inevitables y su método, tiene la capacidad de captar lo cultural específico de una manera general.



Teniendo en cuenta lo anterior, cada pormenor teórico lleva a fundamentar los propósitos del presente estudio, en cuanto se desea describir los significados que le dan los abuelos, sabedores, gobernadores, padres/madres Kamëntšá Biyá a las prácticas de crianza propias transmitidas en sus territorios y en la ciudad de Bogotá para así describir las semejanzas y diferencias entre éstas, de tal forma, que esto conlleve a analizar los cambios de la crianza en las generaciones e identificar los procesos de resistencias y luchas del pueblo indígena Kamëntšá Biyá en contexto de ciudad a través de la participación política para fortalecer/pervivir, visibilizar/mejorar su educación propia.

### **2.3 Marco Normativo**

A continuación, se presenta el marco normativo a nivel Nacional y distrital donde se menciona la participación de los pueblos indígenas en los lineamientos de las políticas públicas en la promulgación del respeto hacia su identidad cultural, garantizándoles unas acciones afirmativas con un enfoque diferencial, es decir, basándose en el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos.

Se parte de la Constitución Política de 1991 en la cual se reconoció la diversidad étnica y cultural del país, para que a través de la Ley 115 de 1994 se dictarán normas para regular el servicio público educativo lo que dio origen al plan sectorial de Etnoeducación, el cual apoya y promueve la educación para grupos étnicos.

Más adelante con el Decreto Distrital 543 de 2011 hubo una gran visibilización de los pueblos indígenas en la ciudad de Bogotá ya que a partir de ahí se ha logrado consolidar diferentes leyes y decretos, uno de estos es el Decreto Distrital 612 de 2015 donde se consolidó el Consejo Consultivo cuya finalidad es buscar articulaciones entre los 14 Cabildos de los pueblos indígenas en Bogotá y las entidades distritales, lo cual se viene trabajando hasta la actualidad en el reforzamiento de la educación propia, la salud, el gobierno propio.

En la tabla 4 se puede evidenciar el planteamiento de las políticas públicas más representativas a nivel nacional y distrital, donde se centra en la educación propia.

**Tabla 4***Marco normativo*

<b>Año</b>	<b>Documento</b>	<b>Descripción General</b>
1991	Ley 21 de 1991	Se adopta y se ratifica el convenio 169 de la Organización internacional del Trabajo (OIT) de 1989. En los artículos 6 y 7 hablan sobre la consulta previa a los pueblos indígenas para la toma de decisiones y de su participación en la “formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente”.
1994	Ley de educación 115 de 1994	Esta ley expone las normas generales que regulan el servicio público de la educación con una función social. En el título III, capítulo 3° en los artículos 55 al 58 define etnoeducación y hace referencia sobre principios y fines, lengua materna y formación de educadores para grupos étnicos.
1995	Decreto 804 de 1995	Se declara la atención educativa para grupos étnicos a través de la implementación de una educación bilingüe que contribuya a mantener y fortalecer su identidad cultural, por medio de la implementación de programas de desarrollo en los territorios, currículos etnoeducativos, formación de docentes etoeducadores.
1999	Oficio 4047 de 1999	Son reconocidos en su jurisdicción y avalados por el Ministerio del Interior los cabildos Muisca de Suba, Cota y Bosa. Siendo la base para la organización actual de los 14 cabildos indígenas que se encuentran en la ciudad.
2009	Acuerdo 359 de 2009	Expedido por el Consejo de Bogotá estableció “Los lineamientos de política pública para los indígenas en la ciudad” incluyendo el fortalecimiento a su identidad

---

		cultural, garantizándoles la atención oportuna con enfoque diferencial, a partir de unos ejes estratégicos pensados en el respeto de sus cosmovisiones, derechos, usos y costumbres.
2010	Decreto 2500 de 2010	Se reglamenta la contratación de la gestión administrativa con los cabildos, organizaciones indígenas para la creación y desarrollo del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP en los territorios.
2010	Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social	Abrió los primeros seis “Jardines Infantiles Indígenas” Inga, Kitchwa, Ambika pijao, Uitoto, Muisca de Suba y Muisca de Bosa, teniendo en cuenta sus usos, costumbres relacionadas con la educación propia
2011	Concepto 8761 de 2011	El cual está regido por la Ley 89 de 1890 en donde la Alcaldía Mayor de Bogotá, cada año reconoce legalmente la posesión de las autoridades correspondientes a los 14 cabildos.
2011	Decreto 582 de 2011	“Se adopta la Política Pública Distrital para el grupo étnico Rrom o Gitano en el Distrito Capital” cuya finalidad es garantizar y restablecer los derechos colectivos de estas poblaciones con enfoque diferencial.
2011	Decreto Distrital 543 de 2011	“Se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C., 2011 – 2021, en el marco de una Ciudad de Derechos que reconozca, restablezca y garantice los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas”. En el título II Caminos de la política y líneas de acción, hace referencia a la organización de los pueblos indígenas reconociendo su autonomía,

---

---

		gobierno propio, identidad, educación propia, medicina ancestral, territorialidad.
2015	Decreto Distrital 612 de 2015	“Se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C” en el artículo 2 se establecen las mesas indígenas locales las cuales están dirigidas por los 14 cabildos, cuya finalidad es orientar y concertar las acciones y/o estrategias requeridas para la ejecución y seguimiento de la Política Pública para los Pueblos Indígenas en la ciudad.
2016	Acuerdo Distrital 645 de 2016	Se adopta el Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020 "Bogotá Mejor Para Todos" donde se encuentran Programa Acciones Afirmativas Comunidades Afrocolombianas, indígenas, Raizales, Palenqueras y Rom, para brindar atención oportuna desde el enfoque de derechos y de diversidad.
2016	Ley 1804 de 2016	Establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral para la Primera infancia “De Cero a Siempre”
2017	Decreto 504 de 2017	Se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D.C." Interviniendo de manera efectiva en los aspectos de salud, educación, cultura, economía, mujer, integración social y gobierno.
2018	Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030	“Se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos prevalentes de derechos y ordena la apuesta social del Estado alrededor del desarrollo integral” y garantiza su protección
2019	Decreto 842 de 2019	“Se institucionaliza en el Distrito Capital el Encuentro de los Pueblos” cuyo objetivo es reivindicar, visibilizar y fortalecer sus costumbres, prácticas culturales, lengua

---

---

		de los indígenas que están en contexto de ciudad. A través de espacios de diálogo, articulación y participación con la administración distrital y local para la consolidación de políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas.
2019	Resolución 546 de 2019	Resuelve que las Mesas Indígenas Locales “ <i>son instancias de consulta, concertación, diálogo, participación, articulación e incidencia entre la administración local y los pueblos indígenas que habitan en las localidades</i> ”. A la fecha se han instalado mesas en: Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy, Mártires, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Santa Fe, Suba, Tunjuelito y Usme.

---

### **Capítulo tres. Marco metodológico**

En este capítulo se amplía la metodología que se va a implementar en la investigación, de forma interrelacionada y coherente con todos los elementos que la componen como los objetivos, preguntas de investigación, marco conceptual, marco teórico, instrumentos, ofreciendo, de acuerdo con Maxwell (2019) “una estructura interconectada y flexible” (p.6).

Este estudio surgió como reflexión de la investigadora acerca de la importancia de darle voz a los mayores, sabedores, autoridades, padres de familia del pueblo Kamëntšá para así comprender su formación y conocimientos que se orientan desde la crianza en el hogar, para que de esta manera sea una forma de reivindicación de los saberes y pedagogías que poseen los pueblos indígenas.

#### **3.1 Paradigma: Investigación cualitativa**

El paradigma de esta investigación es cualitativo, ya que permite comprender a profundidad diferentes aspectos sociales, culturales, políticos y educativos tanto de manera individual como colectivos. Por lo tanto, el diseño de la investigación cualitativa puede aportar a “comprender los significados que tienen para los participantes del estudio los acontecimientos, situaciones, experiencias y acciones con las que ellos se involucran o se comprometen” (Maxwell, 2019, p. XVI).

A partir de este paradigma, en el trabajo se dialoga con múltiples metodologías y campos, los cuales son “una compleja e interconectada familia de términos, conceptos, y presupuestos que rodean el concepto de investigación cualitativa” (Denzin y Lincoln, 2011, p.46), cuyos resultados se presentan a través de narrativas detalladas que tienen una complejidad de información.

Por lo tanto, se ofrece “una mirada particular sobre el «Otro» que está siendo estudiado” (Denzin y Lincoln, 2011, p.81). Desde esta perspectiva, la investigación es interpretativa, ya que desde el año 2020 hasta la fecha, se tuvo la aceptación de los mayores y autoridades para participar en las asambleas, celebraciones, círculos de la palabra organizados por el Cabildo Kamëntšá de Bogotá. Este proceso de acercamiento ayudó a conocer algunas familias y a la comunidad que reside en la ciudad, lo cual sirvió para crear un ambiente de confianza y para conseguir información

de primera mano con algunos miembros de cada familia, ya que primó la espontaneidad en las conversas y de su forma de actuar en relación con la observadora.

Como investigadora no indígena se profundizó en los diferentes aspectos que componen los conocimientos, prácticas culturales, usos y costumbres de las familias Kamëntšá, en otras palabras, se tuvo en cuenta los saberes, memorias y experiencias pasadas que poseen los betstsananeng soy (mayores), sabedores, bedt be soy (padres), betmá be soy (madres), bobontseng be soy (jóvenes) de dicho pueblo. Todo esto, con la finalidad de comprender y entender la memoria y el dinamismo colectivo en los ámbitos cultural, político y social en el contexto de ciudad, acerca de los procesos de formación que se dan en algunas de estas familias al interior de su hogar, en la vida cotidiana y con la comunidad (Mavisoy, 2018).

En este sentido, hay una movilización del conocimiento sobre el *volver a aprender* y el *aprender haciendo* (cursivas propias) a este proceso Gashé lo nombra el “hacer” y el “inter-aprender” para [la] generación de conocimientos indígenas” (como se citó en Sartorello, 2016a, p. 126), lo cual ha permitido abrir debates y preguntas en académicos, investigadores de diferentes disciplinas, sobre estas otras pedagogías que se han transmitido oralmente, de manera empírica y en contextos familiares y comunitarios (Findji, 2019; Mavisoy, 2014). Es decir, la investigación cualitativa debe aportar una mirada crítica, pero a la vez reflexiva que integre tanto el conocimiento propio (el que posee cada cultura) como al conocimiento occidental (el que posee la cultura dominante) (Mavisoy, 2014).

De esta manera habrá un reconocimiento a las *epistemes otras* y a la recuperación del *lugar-memoria*, que parta de la espiritualidad, cosmovisión, Ley de origen, lo cual es fundamental para reconstruir la armonía íntima entre “el corazón y el cerebro e intentar que esos dos órganos construyan la unidad universal [...] en *wamanán*, el *ëntšá* está dotado de pensamiento y conocimiento y aumenta en cuanto él o ella está estrechamente relacionado(a) con *tsbatsan mama*” (Mavisoy, 2018, p. 244).

Sería entonces desde estas formas propias de sentipensamiento que este trabajo cobra sentido, como una elaboración que parte de necesidades de la comunidad y que se piensa desde algunas de sus preocupaciones en un contexto urbano en el que

llevan varios años y en el que todavía están construyendo lugares para el desenvolvimiento propio comunitario.

### 3.2 Enfoque metodológico: Etnográfico

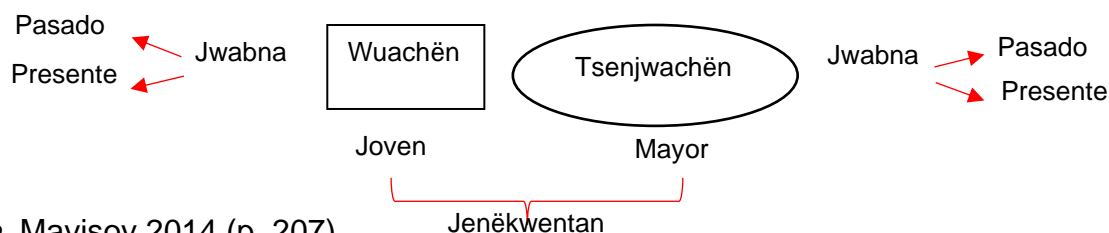
El enfoque etnográfico brinda oportunidades de inmersión con las familias indígenas Kamëntšá, lo que favorece una comprensión mayoritariamente desde ellos mismos, con el contexto real sobre las permanencias, adaptaciones y rupturas que han tenido en sus procesos de formación que se dan dentro de su hogar, en su vida cotidiana y comunitaria. De esta forma abordamos los tránsitos y dinámicas diversas entre su lugar de origen “*Kamëntšá Biyángbe Wáman Luwareñš* «El lugar sagrado de los que hablan kamëntšá»” (Mavisoy, 2014, p. 197) y el contexto de ciudad.

Por lo tanto, es coherente este enfoque etnográfico para desarrollar el presente estudio, que implica un proceso de autorreflexión por parte del investigador, acerca del por qué va a hacer la investigación y cuáles son las intencionalidades de esta; siendo el eje fundamental partir de los conocimientos y de la palabra que poseen los mayores, sabedores, autoridades, taitas Kamëntšá.

Mavisoy (2014), discierne como el pueblo Kamëntšá entiende desde su cosmovisión la *investigación propia*, que en lengua materna es *jtsenjuwabnaya*, lo que significa “existir reflexionando” (p. 199), desde su pensamiento propio - *jwabna* donde se construye el pasado y el presente para así “*jenekwentan* conversar entre dos o más, entre el *wuachën* - visitante o un *tсенjwuachën* – visitado” (Mavisoy, 2014, p. 207) lo cual permite la transmisión y pervivencia del legado cultural, como se puede apreciar en la figura 14. También es válido decir *Jtsenjuwabnayá Cabëngbe juabna* que significa investigación propia (Chasoy, 2021).

**Figura 14**

*Investigación de adentro de los Kamëntšá Biyá*



Nota. Mavisoy 2014 (p. 207).



Por ende, el investigador no indígena debe sumergirse en ese saber por medio de los espacios de diálogo y conversa comunitarios, para así llegar a entender cómo es la forma en qué los pueblos indígenas comprenden, conocen el mundo y la realidad. Además, se necesita partir de sus problemáticas actuales y contribuir en soluciones que sean desde la *praxis* (Mavisoy, 2014; Vasco, 2007).

Este enfoque *etnográfico* planteado *desde adentro* (Mavisoy, 2014) y desde la vida cotidiana (Vasco, 2007), se permite analizar, que los pueblos indígenas parten de elementos concretos de su propio contexto, de la relación que tienen con la naturaleza ya que “piensan la realidad y la explican, la comprenden y la transforman, son elementos presentes en su medio y en su vida cotidiana” (Vasco, 2007, p. 37). Por ejemplo: el concepto de la espiral, donde se camina detrás de las huellas de los betstsananeng soy (mayores), el sembrar, cosechar, escuchar, observar, conversar, alimentarse. Esto se da gracias a la construcción colectiva tanto de los pueblos indígenas como de los investigadores, ya que al encontrar la espiral en diferentes elementos de la naturaleza y propios como el caparazón del caracol, el tejido del sombrero y del canasto, en el vientre materno, en las narraciones de la Ley de origen, se entrelaza su pensamiento con su vida diaria (Mavisoy, 2014; Rappaport, 2007; Vasco, 2007).

Los pueblos indígenas, siempre están caminando sobre las memorias de sus mayores, que son traídas al presente, por medio de la palabra, su simbología plasmada en los tejidos, en sus narraciones, canciones, música, plegarias, rituales, alimentación, en sus movimientos de lucha. Para esto hay que caminar el lugar de origen – *Waman luwarenš*, puesto que en los diferentes espacios se puede llegar a una comprensión y entendimiento profundo de su forma de pensar, actuar y sentir. Por ejemplo, en el *jajañyentšan* (la chagra), es donde se aprende a ver la naturaleza como un ser que siente y que está vivo, donde se comparte un alimento, una palabra. La *tjan* -montaña se entiende como una energía que purifica el alma, ya que en ella están los ríos, los animales, la naturaleza en su máximo resplandor. También, los espacios de formación propia, ya sea individuales como comunitarios, como las mingas, asambleas, círculos de la palabra, celebraciones. Lo anterior, es primordial para la existencia de los pueblos indígenas (Mavisoy, 2014).

Esta reflexión sirve para que el investigador tenga una experiencia que va desde el compartir y participar en la vida íntima con las familias indígenas ya sea en el territorio o en el contexto de ciudad, puesto que de esta manera se puede recoger la información de forma precisa a través de la observación, diálogo. Así mismo, se pueden evidenciar los cambios, permanencias y resistencias que han tenido en el recorrer del tiempo y el espacio. Por lo tanto, se necesita valorar y visibilizar lo que ocurre al interior de los pueblos indígenas, y así construir propuestas encaminadas a solucionar las diferentes necesidades de estos pueblos (Mavisoy, 2014).

### 3.3 Diseño metodológico

La metodología que se va a emplear es de corte etnográfico, ya que le permite al investigador convertirse “en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento” (Guber, 2001, p.7). Por lo tanto, es imperante tener un contacto estrecho con las realidades sociales y culturales que deben afrontar las familias indígenas en contexto de ciudad, abriendo la posibilidad de aprender y desaprender acerca de sus prácticas de crianza como procesos formativos dados en la cotidianidad.

En el diseño de la metodología etnográfica, se planteó desde un inicio darle voz a las sabidurías y experiencias de vida de los betstsananeng soy - mayores, autoridades, bedt be soy (padres), betmá be soy (madres), bobontseng be soy (jóvenes) y niños Kamëntšá Biyá. Por tal razón se tuvo en cuenta la etnografía como una forma de adentrarse en esta comunidad y en las familias que viven en Bogotá; cuya finalidad era comprender, los procesos de crianza en el marco de la complejidad de saberes que giran alrededor de la Ley de origen y cosmovisión, los cuales están intrínsecos en el proceso de crecimiento y formación de los hijos a través de sus usos y costumbres que dotan de significados.

En esta trayectoria del diseño metodológico, Mavisoy (2014) explica detalladamente lo que es ser un investigador Kamëntšá,

El investigador-kamëntšá se identifica con la expresión *atš* (a-: «persona»; -t-: «dual» o «dos» y -š: pertenencia) es equivalente a «yo», «ego» y «ser», pero este existe siempre y cuando haya un segundo sujeto...Partir

del idioma propio es explorar el *kabengbe jwabna* «nuestro conocimiento», lo que es relevante para el *atš* «yo» con su propio lugar y los diversos espacios... el principio *jtsebuayenam* «para hacer nacer» a lo que ya se ha experimentado como un proceso de educación colectiva Kamëntšá (pp. 206-209).

Por ende, en este ejercicio el investigador no indígena, debe reflexionar sobre los temas y categorías que son de mayor relevancia y que aportan a ese crecer bien, crecer bonito – *botaman jaguacham*, desde la enseñanza-*jaboátemban* con el colectado – *jwabem*, sin olvidar el lugar de origen – *Wáman luwareňš* y pensamiento mayor – *tšabe* juabna (Caicedo y Espinel, 2018; Chasoy, 2021; Jamioy, 1997; Mavisoy, 2014). En este sentido, el investigador debe tener una mente abierta y estar en un constante aprendizaje sobre los elementos culturales relacionados a los usos y costumbres que permiten formar a los niños y jóvenes a nivel espiritual, con la sabiduría y esencia Kamëntšá.

Por tal razón, es pertinente cuidarse de no caer en el romanticismo y en los sesgos, al contrario, el investigador debe tener la capacidad de ver las realidades, dificultades y luchas por las que pasan las familias indígenas, sobre todo en el contexto de ciudad, lo que ocasiona unas dinámicas en las permanencias, dándose unas adaptaciones y unas rupturas de esa formación familiar.

Igualmente, es necesario hacer una autorreflexión constante tanto del investigador como de la comunidad indígena, para que se auto reconozcan las fallas y decisiones que están perjudicando la transmisión y prácticas de los saberes propios o por el contrario crear conciencia de las estrategias que permiten el fortalecimiento de sus usos y costumbres.

A continuación, se describe el camino que se transitó en este diseño metodológico.

### **3.3.1 El camino para *jtsenojwabnaya* – existir reflexionando.**

Para transitar en el diseño de esta investigación, se recorrieron cuatro etapas principales en relación con la recolección de la información, las cuales se centraron en responder a cada de uno de los objetivos propuestos.

### ***Inicio del caminar.***

El emprender este caminar se dio en compañía de una familia Kamëntšá conformada por madre, padre e hijo. Gracias a ella, el cabildo Kamëntšá de Bogotá desde el 2020 le abrió las puertas a la investigadora no indígena para irse integrando de manera progresiva a las asambleas, círculos de la palabra, actividades comunitarias, talleres. Desde un inicio se dieron a conocer las intenciones de esta investigación a la comunidad Kamëntšá, a la vez se hizo un compromiso de ambas partes para aportar en el fortalecimiento de la educación propia en el contexto de ciudad, a través de la articulación de los procesos que se llevan a cabo en la Casa de Pensamiento Shinÿac y el quehacer pedagógico de la investigadora en un colegio público de Bogotá.

### ***El tránsito para la recolección de la información.***

*Fase 1. Desaprender lo aprendido.* La investigadora entró en contacto con autoridades, sabedores, mayores, padres y madres de familia Kamëntšá en la ciudad; intentando comprender en qué consistía la crianza, la medicina tradicional, el gobierno propio, la lengua y todo lo relacionado con sus procesos de formación propios. Ese proceso fue un desaprender y volver a aprender, en donde se contó con el apoyo de dos madres Kamëntšá Biyá, con la disposición de orientar en ese caminar a la investigadora, por medio de documentos e investigaciones relacionadas sobre lo propio, se conversaba esporádicamente sobre las vivencias de las familias en el lugar de origen y en la ciudad, teniendo en cuenta los cambios en las realidades sociales.

La investigadora desde la *praxis* como educadora en un colegio público de la ciudad, siempre ha tenido más inquietudes que respuestas desde que escogió el tema de investigación. Lo que la llevó a tener una introspección permanente sobre la importancia de comprender las prácticas de crianza de los Kamëntšá, ya que se le da la voz y visibilidad a la formación integral dentro de cada una de estas familias.

Por lo tanto, esto generó un interés creciente en la investigadora para observar, escuchar, buscar y leer documentos, participar en la mayoría de las invitaciones familiares y comunitarias. Así fue como ella comenzó a abrir la mente y el corazón a otras pedagogías, a otras formas de ver y pensar el mundo.

*Fase 2. Construcción y validación de los cimientos del camino.* A partir de los diálogos, observaciones, lecturas, se dio paso al diseño y a la validación de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información. Este proceso inició en el 2021 cuando se realizó la pasantía con el Dr. Stefano Claudio Sartorello quien dio aportes significativos en el diseño del Formato de observación (ver anexo 3) para así hacer el registro de los diarios de campo. Además, se dieron las primeras pinceladas a la estructura de las preguntas para las entrevistas semiestructuradas y a las características que debían tener las familias seleccionadas en la muestra.

Más adelante las tres entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia, sabedores y autoridades, y las preguntas para los círculos de la palabra a los mayores y autoridades, se validaron de la siguiente manera:

En primer lugar, se presentaron en una matriz de Excel al círculo de tesis dirigido por el Dr. José Guillermo Ortiz en la línea Organización y Gestión Educativa del Conocimiento – OGEC, donde cada pregunta tenía un valor: 6 alto, 4 medio y 2 bajo. De esta manera cuatro doctorandos evaluaron cada pregunta de acuerdo con: la correspondencia, la escritura, el nivel de conocimiento requerido, sesgo y coherencia con los objetivos. Al final daba un promedio, donde las preguntas mayores a 100 puntos cumplieron con los requisitos y las que quedaron entre 90 a 99 puntos, se replantearon. Cabe anotar que, en esta validación de las preguntas ninguno de los doctorandos es considerados expertos en el tema de investigación (Ver anexo 4 -Matriz validación de las preguntas de las entrevistas en el círculo de tesis).

En un segundo momento, se validaron las preguntas de cada una de las entrevistas con la Dra. Natalia Chaves, quien es experta en el trabajo con comunidades indígenas sobre todo de México y ha realizado diferentes investigaciones en pro de estas comunidades. Además, por sugerencia de ella misma, también se validaron con un candidato a doctor César Victoria Martínez, investigador que pertenece al pueblo indígena zapoteco, y desde sus saberes propios dio aportes muy pertinentes y puntuales (ver anexo 5 Concepto de validación de las entrevistas por expertos).

En esta fase, también se diseñó el consentimiento informado, en donde se encuentra información de manera general de los objetivos de la tesis, la forma de participación anónima de las personas, el uso autorizado de las fotografías o imágenes,

todo lo anterior exclusivamente con fines académicos e investigativos (ver anexo 6 formato del consentimiento informado).

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas de las familias, se hicieron dos pruebas piloto de las preguntas, lo cual sirvió para hallar vacíos, hacer retroalimentación de las preguntas y ajustarlas al lenguaje cotidiano de las familias Kamëntšá.

*Fase 3. Conversas con los padres de familia, sabedores, mayores y autoridades Kamëntšás Biyá.* Antes de iniciar las conversas, y de acuerdo con la parte ética y legal se le explicó a cada familia, mayor, sabedor, autoridad, si estaban de acuerdo en participar en la investigación de manera voluntaria y anónima. Seguidamente, se les leía el consentimiento informado y ellos de manera voluntaria lo firmaban dando así su aprobación.

Luego, en cada conversa se dispuso de un ambiente de confianza con los padres de familia, mayores y autoridades. Cada conversa tuvo una duración entre una hora a una hora y 50 minutos, dependiendo de la disposición de tiempo y voluntad de cada persona.

En esta fase, también se tuvo en cuenta las observaciones que se hicieron al interior de algunas familias y de las celebraciones más importantes para los Kamëntšá, las cuales se sistematizaron de manera organizada en los diarios de campo. Igualmente, se complementó la información con dos círculos de la palabra, uno realizado con dos autoridades del cabildo Kamëntšá de Bogotá 2023 y el otro círculo fue con la participación de tres betstsananeng soy (mayores) cuyas edades oscilan entre los 60 años hasta los 70 años.

*Fase 4. Retroalimentación a los vacíos encontrados.* A medida que se iban haciendo las conversas y sistematizando la información en la matriz de Excel, al mismo tiempo se identificaban vacíos de la información que se buscaba recabar, por lo tanto, se replantearon nuevas preguntas, las cuales, se incorporaron en las próximas entrevistas para obtener un panorama más completo de la información. También, en

algunas ocasiones se volvía a conversar con las personas y les preguntaba sobre algún tema en específico.

### ***3.3.2 Población y muestra de las familias Kamëntšá en Bogotá***

En Bogotá residen 120 familias Kamëntšá aproximadamente, es decir, la población está alrededor de 300 pobladores (Censo del Cabildo Kamëntšá de Bogotá, 2023).

Estas familias habitan en las diferentes localidades de la ciudad y en su mayoría se caracterizan por ser monoparentales, y en segundo lugar uniparentales como se puede apreciar en la delimitación del problema.

Para esta investigación la selección de la muestra fue no probabilística por la técnica de conveniencia. En la cual, la investigadora seleccionó a 15 familias Kamëntšá que residen en Bogotá. Por ende, las mismas dieron viabilidad al trabajo de campo y a la vez aportaron para responder a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación. Estas familias seleccionadas cumplieron con los siguientes requisitos:

- Residir en Bogotá en un tiempo de 3 años en adelante.
- Pertenecer a alguna generación: Abuelo (a) primera generación, padre/madre segunda, hijo (s) tercera y nieto (s) cuarta generación.
- Tener mínimo un hijo.
- Ser familias cuyos padres los han criado en su lugar de origen o tienen un contacto con éste (así sea cuando viajan en temporada de vacaciones o celebraciones especiales de la comunidad).
- Ser familias que han participado de una u otra manera con el cabildo Kamëntšá de Bogotá y en otros espacios de la comunidad en el contexto de ciudad.
- Algunas familias han mantenido sus usos y costumbres como la lengua Kamëntšá, la indumentaria propia, la práctica de rituales y fiestas propias, entre otros.

Además, las familias entrevistadas, se organizaron de acuerdo con tres tipologías:

- Seis familias nucleares (padre, madre e hijo-s).
- Seis familias monoparentales (madres cabezas de hogar e hijo-s).

- Dos familias interculturales (padre/madre Kamëntšá, padre/madre no indígena e hijos)
- Una familia extensa, intercultural y reconstituida.

### ***Descripción de las familias nucleares Kamëntšá***

Las familias nucleares están conformadas por padre, madre e hijo (s) (ver figura 15). Cuatro de estas familias ambos padres son Kamëntšá, en las otras dos uno de los padres es Kamëntšá y el otro es Inga, puesto que son dos culturas profundamente emparentadas. Dos familias están casadas por la iglesia católica, las otras cuatro viven en unión libre, de las cuales las Familia 4 y 5 (F4N) y (F5N) sus parejas uno estudia en Pasto y el otro en Palmira, respectivamente, por ende, se puede inferir que es una relación a distancia pero que tienen una comunicación constante con sus compañeras e hijos.

Cuatro familias nucleares están conformadas por jóvenes quienes son estudiantes becados en diferentes carreras de pregrado de la Universidad Nacional, sus edades están entre los 21 a 32 años y solamente tienen un solo hijo quienes están entre un año hasta los siete años. Estas familias han tenido la oportunidad de vivir en las Residencias Universitarias y de adquirir un cupo ya sea en el jardín o en el colegio de la Universidad Nacional para sus hijos. Puesto que cuando llegan a Bogotá no cuentan con recursos económicos suficientes para pagar arriendo en otro lugar. Poco a poco van consiguiendo trabajos por horas o de medio tiempo relacionados con sus estudios y se ubican en apartamentos en arriendo que les quede cerca de las universidades y lugares de trabajo.

Otra característica en común de estos padres jóvenes es que buscan apoyarse de sus familiares, amigos y miembros de la comunidad, para que cuiden a sus hijos pero que a la vez les enseñen la música, el tejido, y/o palabras en lengua materna.

Una familia nuclear cuenta con casa propia, ubicada en Ciudad Bolívar, sus cuatro hijos se graduaron de bachilleres en colegios públicos de esta misma localidad y dos de ellos en estos momentos están estudiando el pregrado en Universidades públicas.

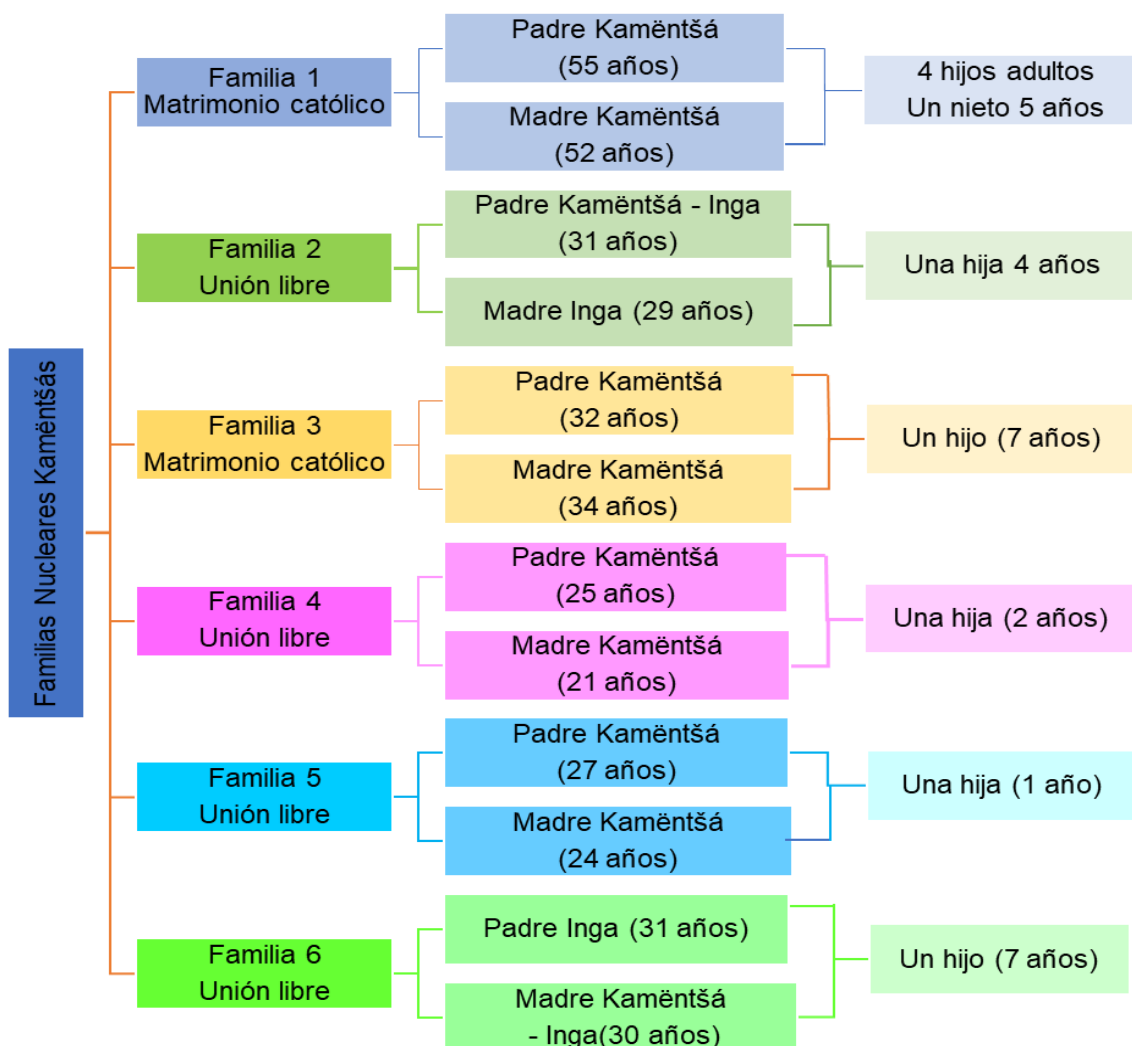


Los padres de una familia nacieron y se criaron en Bogotá; igualmente su hijo, lo cual se puede inferir que hay generaciones de Kamëntšá urbanos que han nacido, crecido y formado en el contexto de ciudad.

De acuerdo con lo anterior, es de resaltar la relación arraigada que tienen la mayoría de estas familias con su lugar de origen y con las enseñanzas de los abuelos y padres. A pesar de que la mayoría de las nucleares están conformadas por jóvenes, es de resaltar que siguen fortaleciendo ese legado cultural y se lo intentan transmitir a sus hijos, sin importar el contexto y las circunstancias en donde se encuentren.

**Figura 15**

Conformación de las seis familias nucleares Kamëntšá Biyá



### ***Descripción de las familias monoparentales Kamëntšá Biyá.***

Las seis familias monoparentales están conformadas por cinco madres cabeza de hogar y un padre con su(s) hijo(s) (ver figura 16). Las madres y el padre nacieron y se criaron hasta su vida adulta en su lugar de origen. Han tenido un contacto muy estrecho con el territorio, sus usos y costumbres y viajan constantemente al territorio debido a que tienen su casa propia y algunos hijos viven allí.

Cinco de estas familias son separadas y una quedó viuda. Dos de estas familias sus excompañeros son Kamëntšá; otras tres exparejas son mestizos y una expareja pertenece a un pueblo indígena. Más adelante se analizará esta interculturalidad en la crianza de los hijos, puesto que se pueden dar unas contribuciones innovadoras sobre las permanencias, adaptaciones y rupturas en la crianza de los hijos.

Hay cinco madres cabeza de hogar que han criado solas a sus hijos. Cuatro de ellas han trabajado de manera informal (una ha trabajado en casas de familias y las otras venden artesanías), solamente una madre trabaja formalmente. Se evidencia que dos madres cuentan con el apoyo de sus padres y hermanos tanto en territorio como en el contexto de ciudad.

En cuanto al padre de 41 años ha participado muy poco de la crianza de sus dos hijos mayores debido a que él tomó la decisión de continuar con sus estudios en Bogotá, mientras que su primera compañera mestiza decidió quedarse viviendo en Sibundoy para formar a sus hijos desde las costumbres de los colonos. Ya con su segunda compañera quien es mestiza de Medellín, estuvo muy involucrado en la formación de su niña porque con ellas vivió nueve años. Ellos vivieron en Soacha y luego por motivos de trabajo del padre se fueron a vivir a Sibundoy. Desde hace cuatro años se separaron y la niña y su mamá viven en Medellín.

Una de estas familias monoparentales vive en casa propia en Teusaquillo. Las otras cinco familias viven en arriendo en las localidades de Teusaquillo, Chapinero y Puente Aranda. Tres de estas familias han estado casadas por lo católico y tres fue por unión libre.

Hay dos madres y un padre que al momento de la información se encontraban terminando sus estudios de pregrado y el posgrado de maestría, cuyas edades están entre los 27 a 41 años. Una madre quien ha realizado varios estudios técnicos, una

madre estudió hasta tercero de primaria y una mamita que por las condiciones precarias de sus padres no pudo estudiar.

**Figura 16**

*Conformación de las seis familias monoparentales Kamëntšá Biyá*



***Descripción de las familias interculturales Kamëntšá Biyá.***

Los padres y madres Kamëntšá que pertenecen a estas tres familias interculturales nacieron y se criaron en Sibundoy. Vienen de familias extensas ya que tienen entre siete y diez hermanos, dos de ellos son hijos mayores y el otro es el tercer hijo, por ende, les tocó desde muy pequeños ayudar en los oficios de la casa y en el cuidado de sus hermanos menores (ver figura 17).

Estos padres de familia han sido formados desde las tradicionales y costumbres propias Kamëntšá, por lo tanto, conocen la historia ancestral y los cambios que han tenido sus prácticas culturales, usos y costumbres tanto en el territorio como en la ciudad.

Los tres padres Kamëntšá cuentan con estudios técnicos, lo que les ha permitido trabajar de manera formal, lo cual les ha ayudado a tener mejores condiciones de vivienda y estudio para sus hijos.

Dos de ellos han sido gobernadores del cabildo Kamëntšá de Bogotá y manejan la medicina tradicional, la madre práctica las danzas, música y tejido.

La familia intercultural 1 (FI1) está conformada por el esposo Kamëntšá y la esposa mestiza de Manizales y sus tres hijos, quienes se autorreconocen como Kamëntšá Biyá y ya son adultos, ellos se criaron la mayoría de tiempo en Bogotá y viven su casa propia en la localidad de los mártires en Bogotá.

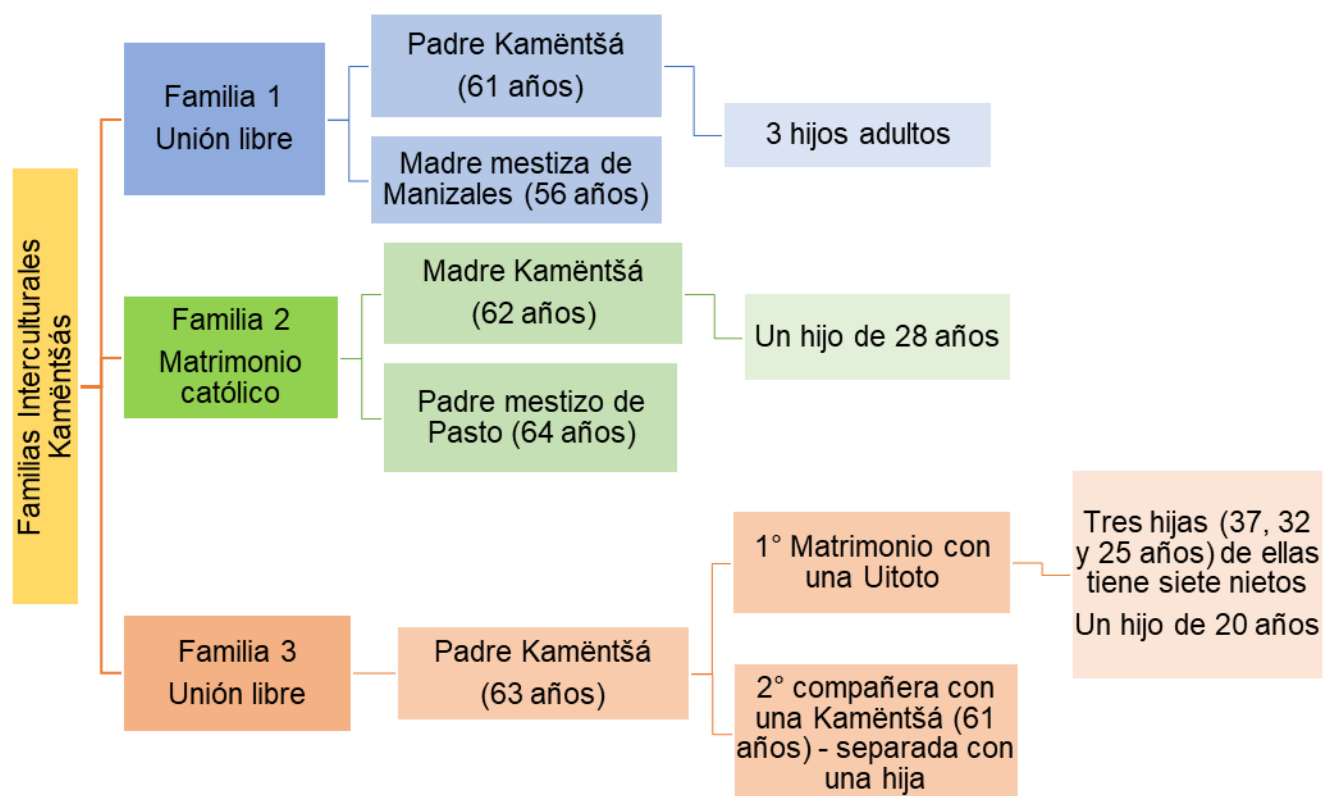
La familia 2 (FI2) está compuesta por el esposo mestizo de Pasto y la esposa Kamëntšá y tienen un hijo, actualmente viven en Sibundoy y su hijo también se autorreconoce como indígena, pero poco participa de las actividades de la comunidad ni en las celebraciones más importantes. En cuanto a su esposo quien es de Pasto se ha acostumbrado a la comida, los rituales, las costumbres tradicionales del pueblo Kamëntšá. Igualmente, la esposa lo acompaña a las celebraciones y le prepara la comida de Pasto. La cultura mestiza del esposo ha influenciado más a su hijo y por ende, él se identifica más con la forma de vida de los mestizos que con la vida Kamëntšá.

La familia 3 (FI3) es una familia intercultural, extensa y reconstituida, ya que con su primera esposa quien fue Uitoto –falleció hace 20 años- con ella vivieron en unión libre, tuvieron cuatro hijos, quienes fueron criados en Araracuara – Amazonas. Después que recibieron el consejo y la bendición de parte de los papás de él, se casaron por la iglesia, siguiendo las tradiciones del matrimonio Kamëntšá.

Desde hace diez años convive en unión libre con su compañera Kamëntšá, ella es separada y tiene una hija que vive en Pasto. Ella trabaja como empleada interna en Chía. Esta familia vive desde hace 17 años en el barrio Quirigua junto con sus tres hijas mayores y sus siete nietos. Su otro hijo vive en Sibundoy con su compañera.

**Figura 17**

*Conformación de las tres familias interculturales Kamëntšá Biyá*



Para tener un punto de vista más amplio sobre la formación propia Kamëntšá en Bogotá, se llevaron a cabo dos círculos de la palabra: Uno fue con la participación de tres mayores y el otro se conversó con dos autoridades del cabildo de Bogotá 2023.

### **3.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

El trabajo de campo del investigador que quiere hacer etnografía debe partir del conocimiento de sí mismo, de la capacidad de adaptación, de los recursos económicos, la disposición de tiempo, el tener la mente abierta para aprender otras formas de ver y pensar el mundo (Angrosino, 2012).

Por tal razón, si se tiene una autoevaluación consciente de lo que se ajuste a estos factores, el proceso de recolección de información es más fácil y se da de una manera armónica entre el investigador y en este caso las familias indígenas Kamëntšá.

También, es necesario tener en cuenta el entorno cotidiano “natural” (Angrosino, 2012), donde se lleve a cabo la interacción, conversa, diálogo con las familias,

autoridades, sabedores de este pueblo, que se encuentran en Bogotá, así como lo manifiesta Angrosino (2012) “La verdadera etnografía descansa en la capacidad de un investigador para interactuar con las personas y observarlas mientras se ocupan esencialmente de los asuntos de su vida diaria” (p. 48).

De acuerdo con lo anterior, las técnicas e instrumentos de recolección de la información que se emplearon en este estudio fueron: Observación, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas, círculos de la palabra, de esta manera se dio respuesta a los objetivos planteados (ver tabla 5).

**Tabla 5**

*Técnicas e instrumentos*

<b>Objetivo</b>	<b>Unidad de análisis</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
1. Describir la importancia de los elementos de la Cosmovisión que corresponden a las prácticas de crianza las familias Kamëntšá Biyá.	Choques culturales en la Cosmovisión, Ley de origen, idioma, usos y costumbres.	Observación Entrevista semiestructurada	Diarios de campo. Grabaciones de voz.
2. Analizar las permanencias, adaptaciones y rupturas de las prácticas de crianza en las familias Kamëntšá Biyá en el contexto de ciudad.	Experiencias de vida y conformación de las familias Kamëntšá.	Observación Entrevista semiestructurada Círculo de la palabra	Diarios de campo. Grabaciones de voz y vídeo.
3. Identificar aspectos pedagógicos y metodológicos de	Procesos de formación propios de las	Observación Entrevista semiestructurada	Diarios de campo.

---

las prácticas de crianza de las familias familias Kamëntšá Biyá.	familias Kamëntšá.	Círculo de la Grabaciones de palabra voz.
---	-----------------------	--

---

A continuación, se expone la coherencia entre cada técnica y el instrumento empleado dentro de este diseño etnográfico.

1. *La observación.* En el trabajo de campo, el investigador debe tener la habilidad de descubrir a través de los cinco sentidos lo nuevo, dejando a un lado lo que sabe de la teoría, para que así se tenga la oportunidad de captar hasta el más mínimo detalle y describirlo tal como lo observa, de esta manera se evita en caer en sesgos. Entre más observaciones se puedan hacer, el investigador va afinando sus sentidos y puede discernir lo que le sirve o no en la investigación.

Así mismo, se hace un análisis de primera mano sobre las acciones, pensamientos, sentimientos, expresiones que son comunes en la comunidad o en las familias, es decir se realiza un filtro detallado y objetivo de los patrones o comportamientos que se repiten y que son nuevos. Igualmente, se debe tener en cuenta el lenguaje corporal, las expresiones espontáneas, la forma de vestirse, de sentarse (Angrosino, 2012).

Dentro de la observación, se necesitan escribir notas, que se registran en el diario de campo o formato de observación. Este instrumento es muy importante para el investigador etnográfico, ya que en éste se describen todos los detalles posibles tanto físicos, humanos y de comportamiento. Por ejemplo: cómo están organizados los lugares, las relaciones entre las personas, la cantidad de miembros, qué elementos de la cultura usan, narrar cronológicamente diferentes situaciones, mencionar las conversaciones y expresiones de los participantes (Angrosino, 2012; Martínez, 2009).

El formato de observación que se usó para recoger y organizar las notas de campo, las fotografías, fue el que propuso el Dr. Stefano Claudio Sartorello durante la estancia de la pasantía (ver Anexo 3 Formato de observación). Este formato está conformado por:

- Encabezado, donde se escribe el lugar, hora, participantes.

- El Dato empírico: En esta parte se describe de manera detallada todo lo que se observó y que responda a la investigación. Se pueden colocar fotografías tomadas por el investigador y describirlas.
- Inferencias: Son las deducciones dadas por el investigador ya cuando haya finalizado la observación.
- Interpretación desde la teoría: De acuerdo con la observación, las inferencias, el investigador debe interpretarlas con la teoría.
- Bibliografía: Colocar las referencias bibliográficas usadas en la interpretación desde la teoría.

Este formato se diligenciaba el mismo día en que se hacía la observación, ya que toda la información estaba reciente y así se podían dar bastantes detalles en el dato empírico. Por ende, se necesitaron registros fotográficos, de audio y vídeo, con la finalidad de que los registros fueran lo más cercano a la realidad. También, para organizar toda la información y escribirla en este formato de observación se requirió de tiempo, así se hizo en cada una de las observaciones de una manera rigurosa y veraz.

*2. La entrevista semiestructurada.* Para el investigador etnográfico, las entrevistas se deben dar a manera de conversa, de una forma abierta, espontánea. Sin embargo, antes de realizar las entrevistas, el investigador debe tener una preguntas establecidas y validadas con expertos en el tema, de esta forma se mantiene el rigor y la validez del estudio (Angrosino, 2012).

Por ende, en este proceso de recolección de información, la investigadora al tener una cercanía con algunas de las familias, mayores, autoridades y sabedores Kamëntšá que residen en Bogotá, fue posible indagar a profundidad a modo de conversa sobre los aspectos que conforman la crianza en un contexto diferente al lugar de origen y lo que esto puede afectar en sus usos y costumbres.

Para los pueblos indígenas, es muy importante la conversa y el diálogo que se da alrededor del fogón y del alimento. Esto tiene un proceso, así como lo explica Mavisoy (2009) Cada persona - *yentsá* se sienta en el” *tsënëtsë* -butaca o banco” (p.117) donde descansa el pensamiento. Al estar sentados hay una disposición del mayor, sabedor, padre de familia para contar y recordar el pasado en el tiempo



presente, y se da a través del “*jtsenojuabnayá* - existir reflexionando” (p.118), puesto que desde ahí se siembra el pensamiento bonito en los niños y en la comunidad Kamëntšá.

En este espacio íntimo, se permite mirar al otro a los ojos, sentir la esencia de sus experiencias de vida y sumergirse en esos pensamientos. El investigador debe estar concentrado escuchando; tomarse el tiempo necesario para interiorizar cada palabra sabía en su corazón y al final si le queda alguna inquietud si puede preguntar. Sin olvidar que debe orientar la entrevista para obtener la información necesaria y que no queden vacíos (Angrosino, 2012).

En cuanto a los instrumentos empleados para grabar cada una de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los participantes, se usó la grabación de voz en el celular, lo cual ayudó a tener una precisión de toda la conversa realizada.

En este aspecto, es importante resaltar, que algunos betstsananeng soy (mayores) no están del todo de acuerdo con las grabaciones de voz y mucho menos con tomar vídeos. Por lo tanto, el investigador debe tener bastante tacto al momento de comentarles para que sirven y el uso de esas grabaciones, para ello se deben tomar notas concisas, cuando las grabaciones no son aceptadas por el indagado.

Para darle rigurosidad y veracidad a esta investigación, la autora elaboró 30 preguntas dirigidas a los 15 padres de familia Kamëntšá, las cuales se organizaron en cinco categorías pre-establecidas: contexto de ciudad; familia y comunidad; prácticas de crianza; espacios de formación y cosmovisión (ver anexo 7), la duración aproximada de cada entrevista fue de un promedio de 90 minutos. Pero al momento de la sistematización y análisis se encontraron relaciones entre algunas de estas categorías y se organizaron en tres, en el capítulo siguiente se encuentra dicha categorización

3. *Círculos de la palabra*. En esta investigación no se habla del término foráneo grupo focal, sino que se adopta uno que surge de la forma cómo los pueblos indígenas llevan a cabo sus conversas, sus mingas de pensamiento, que es alrededor del círculo de la palabra. En éstos se sientan todas las personas en los bancos de pensamiento *tsënëtsë*, siempre en círculo, ahí se lleva “la construcción del *nŷaŷanëfja* tejido histórico” (Mavisoy, 2009, p. 121).

Para los dos círculos de la palabra:

- Un círculo de la palabra con las autoridades del cabildo Kamëntšá de Bogotá 2023 (el gobernador y la vicegobernadora).
- Un círculo con mayores (dos taitas y una sabedora - mayores de 60 años).

Se organizó cada conversa con base en tres preguntas integradoras, cuyo encuentro en cada círculo duró aproximadamente dos horas y media (ver anexos 8, 9 de las preguntas de los dos círculos de la palabra).

En estos diálogos tanto con autoridades y mayores Kamëntšá Biyá se enfatizó en las permanencias, cambios y rupturas que han tenido los procesos de formación en las familias que se encuentran en la ciudad. Cada uno de los mayores y autoridades hablaron desde su sentir, sabiduría y vivencias al recordar su lugar de origen y la forma como sus padres y abuelos los criaron, donde daban ejemplos de sus actividades diarias y de la importancia de sentarse a conversar, desde el escuchar y aprender.

De esta forma, la investigadora pudo tener una perspectiva más amplia y reflexiva sobre los puntos de vista y preocupaciones que tienen los betstsananeng soy (mayores) con respecto al futuro del pueblo Kamëntšá Biyá. También, señalaron estrategias que pueden fortalecer la lengua materna, la educación propia, la medicina tradicional, el gobierno propio en el contexto de ciudad.

### ***3.3.4 Sistematización y análisis de la información.***

El análisis de la información desde el método etnográfico implica un trabajo arduo y constante de parte del investigador, en la sistematización, organización, categorización y así establecer un soporte documental que le permita considerar la naturaleza de los datos, y responder a cada uno de los aspectos categoriales que ha propuesto dentro del proceso investigativo en cuanto a su sistema y complejidad.

De acuerdo con lo anterior, se empleó para el análisis el método inductivo ya que se escuchó detenidamente cada grabación y se leyó la transcripción oración por oración, sacando así las categorías y subcategorías de análisis. A medida que se iba desarrollando el trabajo de campo, iban surgiendo nuevos cuestionamientos y perspectivas acerca de las relaciones que se dan dentro de las mismas familias y

comunidad, los cuales están entrecruzados con los contextos donde crecen los hijos con la parte sociodemográfica.

En otras palabras, la investigadora a medida que iba indagando acerca de su tema de interés lo hacía de manera inductiva, con la finalidad de rescatar las formas en que las familias Kamëntšá piensan, interactúan, sienten, forman y le dan significado sus prácticas de crianza. Lo cual se puede evidenciar en los hallazgos y resultados de esta tesis, puesto que en la redacción y explicación de cada categoría se hizo desde el pensamiento y sabiduría Kamëntšá.

Para realizar la sistematización y el análisis de la información, se llevaron a cabo cuatro pasos intrínsecamente ligados: a) Organizar la información recolectada. b) Establecer las categorías inductivas. c) Escribir las inferencias generales sobre las comprensiones dadas por las familias.

Para esto, se usó el análisis de plantilla – *template analysis*, que consiste en codificar los datos *a priori* recogidos por la investigadora en las entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, círculos de la palabra y que a la vez tengan relación con la pregunta y objetivos de la investigación. De esta forma se hizo un análisis temático a través de una plantilla de Excel (ver anexo 10), donde se identificaron los temas más relevantes y emergentes, los cuales se organizaron en grupos con un orden jerárquico para así establecer las relaciones entre sí o sus temas integradores; lo cual permitió una flexibilidad en la reestructuración y modificación de ésta, según las necesidades e intereses del investigador (Brooks, *et al.*, 2015).

Se hizo una agrupación de los tipos de familias que se encontraron y con cada familia se llevó a cabo la conversa correspondiente a la entrevista semiestructurada:

- Seis entrevistas semiestructuradas realizadas a familias nucleares compuestas por padre, madre e hijo (s). Cuatro de estas familias tanto el padre y la madre son Kamëntšá y dos familias su unión marital es Kamëntšá e Inga.
- Seis entrevistas semiestructuradas a familias monoparentales, conformadas por madres cabeza de hogar y su hijo (s).
- Dos entrevistas semiestructuradas a familias interculturales cuya unión marital es un Kamëntšá con un mestizo.

- Una entrevista semiestructurada a una familia intercultural (Kamëntšá con otro pueblo indígena) a la vez es extensa y reconstituida.

Para la sistematización de estas 15 entrevistas semiestructuradas, los ocho diarios de campo y los dos círculos de la palabra, se tabularon las respuestas que dieron los mayores, sabedores, autoridades y padres de familia, de acuerdo con las permanencias, adaptaciones y rupturas que tiene la crianza de los hijos Kamëntšá Biyá en el contexto de ciudad.

Al final, la investigadora hizo unos comentarios particulares por cada tipo de familia y círculo de la palabra y luego concluyó con un comentario general.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue la agrupar a los participantes de acuerdo con sus edades, lo cual ayudó a clasificar las generaciones como las perciben los Kamëntšá, cuyo ciclo de vida se relaciona con los objetivos alcanzados en su vida personal, familiar y académica. Por ende, surgieron cuatro generaciones, más adelante se explica detalladamente.

Para responder a la pregunta problema y a los objetivos planteados en esta investigación, es necesario partir de cómo la investigadora entiende los tres conceptos claves de las *permanencias*, *adaptaciones* y *rupturas* que estructuran teórica y metodológicamente la tesis. Por ende, es importante aclarar que se entabló un diálogo con la Teoría de Control cultural de Bonfil (1991), puesto que permite conocer los contextos reales los Kamëntšá a nivel familiar y comunitario sobre sus procesos de formación propios, ya que al estar inmersos en una dinámica cultural y social donde predomina la multiculturalidad -la cual ha ganado espacio en su lugar de origen y en Bogotá-; se dan unos cambios complejos socioculturales debido a este contacto entre grupos que tienen profundas asimetrías como el racismo, lo que conlleva a que cada persona tenga la capacidad de decidir sobre estos cambios en sus elementos culturales propios (Bonfil, 1991).

En este aspecto, Bonfil (1991), explica que los elementos culturales propios autónomos son lo que se han transmitido de generación en generación, se han producido, mantenido, conservado y siguen permanentes en la familia y en la comunidad. Además, al prevalecer el control de decisión de algunos de sus elementos

de su cultura ven la necesidad de su uso, como la medicina tradicional, la alimentación, la chagra, los rituales, las celebraciones.

Por ende, en esta investigación se entienden *las permanencias* a los elementos culturales (lengua materna, indumentaria, alimentación, música, danzas, prácticas culturales, celebraciones) que son propios y que se han preservado en las familias Kamëntšá con el pasar del tiempo.

También Bonfil (1991) expresa que hay elementos ajenos que son de la cultura de afuera, que al momento de encontrarse dos culturas o más hay una imposición, apropiación o enajenación de elementos culturales y que a la vez se yuxtaponen continuamente por el mismo dinamismo cultural. En el caso de la apropiación hay una capacidad de decisión para incorporar, asimilar, usar desde la funcionalidad cada objeto; de esta manera los pueblos indígenas usan los elementos culturales ajenos para sus fines propios sin haberlos producido, como el celular para comunicarse en lengua materna, hacer videos de su cultura, comprar en las plazas y preparar el mote de gallina.

Desde este punto se entienden las *adaptaciones* como un proceso de hibridación cultural, ya que los indígenas al convivir en un contexto urbano y con otras culturas, se ven obligados a adaptarse, a transformar y a negociar algunos de sus elementos culturales. Por ejemplo: en Bogotá está el cabildo Kamëntšá que se rige con su principio de gobernabilidad propia; la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac donde se enseña su educación propia y la forma cómo cada familia adapta sus prácticas de crianza al contexto de ciudad.

En cuanto al proceso de enajenación y de imposición cultural Bonfil (1991), los pueblos indígenas sufren rupturas por elementos culturales que llegan de afuera como la religión católica o la educación occidental, donde sufren un proceso de enajenación y pierden el control de sus elementos culturales propios como sus prácticas de crianza, puesto que al estar en el contexto urbano se entrecruzan con otros elementos impuestos, es decir hay unas hibridaciones de enajenación como los proceso de migración, los diferentes trabajos, la folklorización de sus artesanías, ceremonias, el yagé, es decir que los elementos culturales autónomos quedan bajo la dominación de la cultura ajena.

Desde este punto de vista, *las rupturas*, se entienden como la pérdida total o parcial de algunos de sus elementos culturales, por ejemplo: que las nuevas generaciones indígenas no hablen la lengua materna, las formas de alimentarse a través de alimentos procesados, la pérdida del uso cotidiano de su vestimenta propia.

Cabe aclarar, que esta teoría de control cultural de Bonfil la propuso desde el dinamismo de la sociedad y cultura, por ende, tanto la cultura propia y ajena se entrecruzan en diferentes momentos y circunstancias. En este sentido, si dentro de una familia se habla en lengua materna hay una permanencia de este elemento propio; pero si la mamá y su hijo están en otro lugar fuera de la casa y se comunican en castellano, entonces ahí se ven unas adaptaciones que llevan al ámbito privado un componente cultural que antes fue público y comunitario.

### **3.3.5 Triangulación de la información**

Para esta investigación se va a entretrejer la información de una manera recíproca entre los saberes colectivos de la comunidad Kamëntšá, las inferencias de la investigadora y las teorías de diferentes autores. Rappaport (2007) expone la forma en que diferentes investigadores han denominado este proceso de triangulación, denominándolo co-teorización por Dumont, etnografía recíproca en Lawless, enrollar y desenrollar la espiral a través de una etnografía colaborativa por Vasco.

En este sentido, durante las conversas con las familias y círculos de la palabra con los mayores y autoridades, se iban tejiendo unas reflexiones y explicaciones empíricas desde “el *betstaitangbe jwabna* o conocimiento mayor” para “*jebtsenashekwastonam* (repetir la huella)” sin olvidar el “*jwabna* (pensar) o *jwaben* (colectado)” (Mavisoy, 2014, pp. 217-218), encontrando correlaciones y discrepancias entre los procesos formativos que se dan al interior de cada familia.

Desde el principio de reciprocidad se entrecruzaron los saberes de los mayores, autoridades y las familias, con las teorías e interpretaciones de autores e investigadores de la misma comunidad y con las teorías propuestas por autores externos. La finalidad de esta triangulación fue conseguir nuevas interpretaciones y producción de nuevo conocimiento acerca de los procesos de formación relacionados con el “concepto de

educación en la palabra *jtsebuayenam* -para hacer nacer” (Mavisoy, 2014, p. 217), de acuerdo con las dinámicas sociales y culturales que se dan en la ciudad.

Por ende, se espera que estos aportes sean tenidos en cuenta en la praxis que se llevan a cabo en los espacios escolares, para que a la vez aporte al fortalecimiento de “*kamuentša yentša, kamentša biya* - Persona de aquí, con pensamiento y lengua propia” (Mavisoy, 2014, p. 218).

### **3.3.6 Dificultades y retos de la investigación**

La investigadora no indígena, encontró algunos pros y contras para el desarrollo de esta investigación etnográfica.

En la fase inicial de este trabajo, la investigadora tuvo un primer contacto con una madre de familia Kamëntšá, quien de manera general nombró los principios y fundamentos de la educación propia. Para este caso, es necesario reconocer el papel de las madres en la crianza de los hijos, quienes son las encargadas de crear unos principios afectivos basados en el cuidado, apego y afectividad. Igualmente, este vínculo se fortalece cuando se enchumba al infante, de este modo los niños desarrollan diferentes habilidades comunicativas, cognitivas, sociales, que les ayuda a formarse en unos principios y valores holísticos e identitarios sólidos. Por ende, se resalta que los principios de la formación propia se fundamental en una educación afectiva, integral, flexible, colaborativa y que forma para la vida desde el aprender haciendo.

Lo anterior, le ayudó a abrir la mente a la investigadora para visualizar otras formas de enseñar que van más allá de los espacios que brinda la escuela; puesto que, desde la experiencia como docente, nunca había tenido la oportunidad de conocer y comprender la educación propia de los pueblos indígenas.

Por ende, lo primero que se debe hacer es un proceso de introspección profunda y de autoevaluación constante de cómo se puede desaprender para volver a aprender, para así llevar a la *praxis* con los estudiantes y padres de familia estos nuevos saberes desde la perspectiva y educación intercultural.

Es decir, con este enfoque etnográfico a través de la observación amplia y detallada de la vida familiar y comunitaria del pueblo Kamëntšá en Bogotá, le aportó a la investigadora:

- Descubrir y comprender la cosmovisión, ley de origen, usos y costumbres, los cuales son el todo, son la esencia primordial para llevar a cabo los procesos de formación propios de esta comunidad. De este modo, se ha comprendido que su formación propia busca la armonía entre la Madre Tierra y su espiritualidad. Además, permite desarrollar integral e interdisciplinariamente aspectos cognitivos, sociales, físicos, éticos, culturales desde la observación, diálogo, escucha, práctica.
- Partir de la idea de que la cultura es dinámica y sufre unas transformaciones sobre todo en la forma de pensar y actuar, ya que estos cambios han sido causados por diferentes factores como el capitalismo, la educación formal, la migración, las relaciones de poder y superioridad de las culturas dominantes.
- Identificar las realidades socioculturales que afrontan las familias indígenas en el contexto de su lugar de origen y la ciudad.
- Aprender a escuchar la palabra de los mayores - betstsaneneng soy y sus experiencias de vida, lo cual generó una confianza y reflexión en el intercambio de conocimientos, puesto que se ve la preocupación que ellos tienen para dejar un legado cultural a las nuevas y futuras generaciones.
- Dar voz a la comunidad indígena, donde se visibilicen sus saberes, experiencias, narrativas y prácticas culturales de acuerdo con sus usos y costumbres. De esta manera se dan a conocer a las diferentes comunidades escolares, académicas e investigativas para que se tengan en cuenta como saberes valiosos.
- Reconocer las luchas y resistencias de los pueblos indígenas para fortalecer sus usos y costumbres y así evitar la extinción de su cultura.

En cuanto a las dificultades que la investigadora no indígena vivenció durante el desarrollo de esta investigación, se nombran las más relevantes y que a la vez le dieron determinación para seguir adelante.

- Este desafío constante requiere una dedicación de tiempo completo, para buscar información, leer y comprender cómo piensan, actúan y ven el mundo los pueblos indígenas. Para esto hay que tener una sensibilidad, respeto y cambio de paradigma epistemológico hacia las costumbres tradicionales, prácticas culturales, creencias.



- Se debe tener mucho tacto y transparencia para interactuar con las autoridades y en especial con los mayores - betstsananeng soy, ya que ellos dan el aval y la aceptación de acercarse y participar de las asambleas, mingas, talleres de la comunidad. Este aspecto es muy importante para todo investigador, ya que desde el momento en que se plantee el tema de investigación, se debe contar con una accesibilidad a la población para que fluya fácilmente la recolección de la información necesaria.
- Al insertarse en las actividades familiares y comunitarias se hace con un compromiso y credibilidad sobre las intenciones del investigador, las cuales deben aportar a la conservación y fortalecimiento cultural, puesto que la mayoría de los indígenas se han cerrado a dar información ya que desde su experiencia histórica se sienten plagiados por los académicos e investigadores no indígenas.
- El trabajo de campo requiere paciencia ya que el investigador se debe acoger a los tiempos y a la voluntad de cada familia, de esta manera se pueden llevar a cabo las observaciones de la vida cotidiana y a la vez se puede averiguar sobre las dificultades de la crianza en el contexto de ciudad.
- La interpretación de la información recolectada, es necesario hacerla desde las voces, pensamientos y perspectivas de la comunidad indígena. Aunque en este aspecto, para los investigadores no indígenas es un reto aproximarse a las comprensiones profundas que poseen los mayores, sabedores, autoridades, padres de familia, jóvenes y niños. Lo importante es no caer en sesgos y prejuicios al momento de interpretar la información para no malinterpretar sus palabras o causar malentendidos con la comunidad.
- A nivel personal como investigadora hubo un prejuicio inicial desde la comunidad debido al desconocimiento de algunos aspectos de su vida diaria familiar y comunitaria.
- Se requieren de recursos económicos, puesto que al visitar a las familias se les debe llevar un presente: pan, queso, huevos, en palabras de una sabedora: lo que su corazón disponga. Además, surgen otros gastos en el desarrollo de la investigación.

- Se debe tener una responsabilidad ética con las familias, por lo tanto, es necesario el consentimiento informado donde se respete el anonimato y la confidencialidad de la información.

A manera de reflexión, así sea investigador indígena o no indígena siempre se van a presentar unas dificultades, sesgos, prejuicios y limitaciones durante el desarrollo de la investigación. Sin embargo, éstas ayudan a madurar las ideas y aprendizajes del investigador, por ende, se requiere de tiempo, empeño, voluntad y compromiso con la comunidad.

## Capítulo cuatro. Cosechando la tesis con el pensamiento propio y ajeno

En este capítulo se presentan los resultados encontrados a partir de las ocho observaciones de la vida familiar y comunitaria Kamëntšá en Bogotá, 15 entrevistas semiestructuradas a las familias y los dos círculos de la palabra: uno con los mayores y el otro con las autoridades del cabildo Kamëntšá de Bogotá 2023, en sintonía con los objetivos propuestos en esta investigación acerca de cómo las familias Kamëntšá forman a sus hijos en el contexto de ciudad.

Con la plantilla de análisis que se usó para la sistematización, se puede ver la manera como se organizó y se clasificó la información en tres categorías principales: *Caminar del tiempo (Cosmovisión)*, *Sembrando el pensamiento con las familias Kamëntšá* y *Cultivando a nuestros hijos e hijas como la semilla de maíz*. Las categorías se plantearon a partir del dato inductivo, es decir de las voces y experiencias de vida de las familias Kamëntšá Biyá (ver tabla 6).

Por ende, es de aclarar que las categorías surgen de los elementos culturales amplios que se identificaron en las conversaciones con las familias Kamëntšá.

En cuanto a las subcategorías son aspectos particulares que ayudan a profundizar acerca de la información recopilada que tienen una estrecha relación con las categorías.

Los componentes es una breve descripción de la manera como se organizó la información jerárquicamente, lo cual facilita el análisis y la presentación de los hallazgos.

**Tabla 6**

*Plantilla de análisis con categorías y subcategorías*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Componentes</b>
4.1. Caminar del tiempo (Cosmovisión)	4.1.1 Dinámicas sociales y culturales por la llegada del pensamiento foráneo al lugar de origen	Choques culturales por la llegada de las misiones religiosas y mestizos al Valle de Sibundoy.
	4.1.2 Memoriando del Valle de Sibundoy a la	Organización política, (políticos). Liderazgo. Justicia propia

---

	ciudad	
	4.1.3 Ley de origen	Significado de la ley de origen y su transversalidad en los usos y costumbres.
	4.1.4 Idioma Kamëntšá.	Comprensión oral y escrita del idioma Kamëntšá.
	4.1.5 La chagra y los alimentos.	Saberes enseñados a través de la alimentación propia y en los espacios propios como la chagra.
	4.1.6 Arte - Tejido	Procesos de enseñanza de la artesanía y sus significados.
	4.1.7 Pervivencia de los usos y costumbres	Narraciones, mitos, ritos, medicina tradicional, yagé, armonizaciones, música y danzas, artesanía, vestido y peinado.
	4.1.8 Celebraciones anuales	Celebraciones comunitarias que han continuado con el legado cultural.
4.2. Sembrando el pensamiento con las familias Kamëntšá.	4.2.1 Experiencias de vida de las familias Kamëntšá.	Descripción de los aspectos socioculturales de las familias.
	4.2.2 Adaptaciones de las uniones maritales de las familias Kamëntšá	Estructura familiar y su impacto en la formación de los hijos.
4.3. Cultivando nuestros hijos e hijas como la semilla de maíz.	4.3.1 Ciclos de la vida y cuidados de las semillas de vida	Ciclos de las semillas de vida relacionados con los rituales y cuidados durante la crianza.
	4.3.2 Formación propia intergeneracional	Procesos de formación propios del pueblo Kamëntšá a nivel intergeneracional. Formación y roles abuelos (primera

---

---

	generación), Formación y roles padres (segunda generación): la madre y el padre, Formación y roles hijos (tercera generación), Formación y roles nietos (cuarta generación).
4.3.3 Impacto de la educación ajena en las generaciones	Rupturas en la educación propia a causa de la educación ajena
4.3.4 Consejo y conversa	Compartir de saberes dados desde el consejo y conversa al interior de cada familia
4.3.5 El juego	Juegos tradicionales
4.3.6 Aparatos tecnológicos de Información y Comunicación	Impacto de los aparatos tecnológicos de Información y Comunicación en las diferentes generaciones.

---

Cada una de estas categorías responde a cada uno de los objetivos específicos planteados en esta tesis para así cumplir con el objetivo general, como se puede apreciar en la tabla 7.

**Tabla 7**

*Relación entre las categorías con cada objetivo específico de esta tesis*

---

<b>Categoría</b>	<b>Objetivo específico</b>
Caminar del tiempo - Cosmovisión	Describir la importancia de los elementos de la Cosmovisión que corresponden a las prácticas de crianza las familias Kamëntšá Biyá.
Sembrando el pensamiento con las familias Kamëntšá.	Analizar las permanencias, adaptaciones y rupturas de las prácticas de crianza propias de las familias Kamëntšá Biyá en el contexto de ciudad.

---

---

Cultivando nuestros hijos e hijas como la semilla de maíz.	Identificar aspectos pedagógicos y metodológicos de las prácticas de crianza propias de las familias Kamëntšá Biyá.
--	---

---

Luego, para el análisis se hizo una codificación por cada tipo de familia (nuclear, monoparental e intercultural) donde se tuvo en cuenta el anonimato, como se puede observar en la tabla 8. Estos códigos se encuentran durante el recorrido de este capítulo por medio de las citas textuales en las diferentes familias Kamëntšá.

**Tabla 8**

*Codificación de las entrevistas a los padres de familia Kamëntšá Biyá*

<b>Tipo de familia</b>	<b>Familia</b>	<b>Codificación</b>
Familia nuclear Padre/madre/hijo (s)	Familia nuclear 1	FN1
	Familia nuclear 2	FN2
	Familia nuclear 3	FN3
	Familia nuclear 4	FN4
	Familia nuclear 5	FN5
	Familia nuclear 6	FN6
Familia monoparental Padre o madre e hijo (s)	Familia monoparental 1	FM1
	Familia monoparental 2	FM2
	Familia monoparental 3	FM3
	Familia monoparental 4	FM4
	Familia monoparental 5	FM5
	Familia monoparental 6	FM6
Familia intercultural Padre/ madre de diferentes culturas e hijo (s).	Familia intercultural 1	FI1
	Familia intercultural 2	FI2
	Familia intercultural 3	FI3

---

**Tabla 9**

*Codificación de las entrevistas a mayores y autoridades para las citas textuales*

<b>Círculos de la palabra</b>	<b>Participantes</b>	<b>Codificación</b>
Círculo de la palabra con	Mayor 1	M1
betstsananeng soy -	Mayor 2	M2
mayores.	Mayor 3	M3
Círculo de la palabra con	Autoridad 1	A1
autoridades del cabildo	Autoridad 2	A2
Kamëntšá de Bogotá 2023.		

Además, se tabularon las edades de los participantes para establecer a que tipo de generación pertenecen (ver tabla 10), donde se organizaron en cuatro generaciones: a) La primera generación, corresponde a los mayores sabios (71 años en adelante). b) La segunda generación se encuentran los mayores jóvenes (51 a 70 años). c) La tercera generación concierne a los adultos, y se subdivide en dos grupos: los adultos jóvenes (21 a 41 años) y los adultos mayores (42 a 50 años). d) La cuarta generación pertenece a la infancia y adolescencia (0 hasta los 20 años).

Esta organización generacional surgió de las conversaciones y observaciones de las familias Kamëntšá y sus ciclos vitales, los cuales se cumplen cada 18 años, ya que relacionan cada ciclo de vida con las metas cumplidas a nivel físico, mental y espiritual.

Con respecto a este tema, los Kamëntšá exteriorizan que gracias a este vínculo intergeneracional que se encuentran en las familias y comunidad, les ha permitido transmitir sus usos y costumbres sin fragmentaciones y así evitar su extinción cultural. En la tabla 10 se organizaron los padres de familia de acuerdo con la generación que pertenecen y se tuvo en cuenta la codificación asignada en las tablas 8 y 9.

**Tabla 10***Clasificación generacional de las familias Kamëntšá Biyá*

<b>Generaciones</b>	<b>Ciclos de vida</b>		<b>Edades</b>	<b>Rangos de edades en cada ciclo</b>	<b>Organización de los participantes</b>
<b>4. Cuarta generación</b> Infancia y adolescencia	Niños	Primera infancia	0 - 6 años	Rango de edad entre cada ciclo de vida 6 años (18 años)	Las familias de tercera generación tienen un solo hijo, las segundas generaciones tienen 2 hijos o más
		Infancia	7 - 13 años		
	Jóvenes	Adolescentes	14 a 20 años		
<b>3. Tercera generación</b> Adultos jóvenes y/o adultos mayores	Adultos	Adultos jóvenes	21 a 41 años	Rango de edad 10 años	FN2, FN3, FN4, FN5, FN6, FM1, FM4, FM6
		Adultos mayores	42 a 50 años	Rango de edad 8 años	
<b>2. Segunda generación</b> Mayores jóvenes	Mayores	Mayores jóvenes	51 a 70 años	Rango de edad 19 años	FN1, FM2, FM3, FI1, FI3
<b>1. Primera generación</b> Mayores Sabios		Mayores sabedores	71 en adelante		FM5, FI2

En este sentido, los hallazgos de esta investigación brindan una comprensión actual de las realidades sociales, culturales, educativas y políticas de las familias Kamëntšá en Bogotá, donde se analizaron los significados de las permanencias, adaptaciones y rupturas de los procesos de formación propios que se dan en la vida cotidiana de estas familias en un contexto urbano.



Una vez transcurrido el proceso de análisis se evidenciaron unas convergencias y divergencias de las prácticas de crianza según el tipo de familia, lo cual ayuda a explicar y defender la idea de que cada familia transita por diferentes caminos y lo hace de manera no lineal durante los procesos de formación de sus hijos, debido a que se evidencian permanencias, adaptaciones y rupturas las cuales son dinámicas y simultáneas.

Por lo tanto, se defiende que no hay uniformidad en los procesos formativos que se identificaron dentro de cada familia; las adaptaciones y rupturas que han enfrentado estas familias no se dieron con la llegada a Bogotá sino con las transformaciones en el territorio, puesto que, al estar inmersos en los planos religioso (adoctrinamiento), económico (extractivismo y capitalismo), político (políticas públicas coloniales y occidentales) y ambiental (contaminación y destrucción de la Madre Tierra), estos aspectos permearon en la espiritualidad y esencia del ser Kamëntšá.

Por ende, en los hallazgos se proporciona una descripción clara y detallada del conocimiento nuevo encontrado a través de las voces de las familias Kamëntšá, para que ayuden a explicar con ejemplos de su vida las permanencias, adaptaciones y rupturas de sus prácticas de crianza. Además, se entretajan con las inferencias de la investigadora, para así contribuir de manera significativa a este campo de estudio y a futuras investigaciones.

#### **4.1 Caminar del Tiempo (Cosmovisión)**

En esta primera sección del capítulo se desarrollan los temas vinculados con el Caminar del tiempo – Cosmovisión puesto que los pueblos indígenas entienden la Madre Tierra como un todo, que está intrínsecamente compaginado con el mundo de arriba (cosmos), del medio (donde se habita) y el de abajo (espiritual).

Las enseñanzas de las generaciones pasadas perduran en el presente (Plan salvaguarda Kamëntšá, 2014), en donde los niños, jóvenes y mayores deben interiorizar el verdadero ser y sentir Kamëntšá, el cual se debe caminar en forma elíptica sobre las huellas de los betstsaneneng soy, para así guardar sus conocimientos – jwabouantšayan en una espiral y a la vez exteriorizar sus sentires y pensamientos (Mavisoy, 2023) lo cual se puede apreciar en la figura 18.

Por eso los pueblos indígenas nacen antes de que se escuche su primer llanto, es decir que caminan el mundo de manera circular, de atrás hacia adelante, donde “Bengbe juabna (nuestro pensamiento) se basa en la convergencia del mundo espiritual con el mundo tangible” (Juagibioy, 2021, p. 32) cuyo propósito es enseñar sobre cada lugar de origen a las futuras generaciones.

### Figura 18

#### *Jwabouantšayan – Guardar conocimientos en la memoria*



*Nota.* Mojica, L. (2023). *Jwabouantšayan – Guardar conocimientos en la memoria*. [Imagen adaptada].

Esta categoría constituye un marco general de análisis cualitativo para la comprensión de los fenómenos relativos a las familias y a la enseñanza de este pueblo, ya que el pensamiento indígena tiene la particularidad de integrar elementos de la vida y analizarlos en conjunto. Dicho de otra manera, las prácticas culturales que se reproducen en los miembros de la comunidad emergen a partir de una visión estructurada de la realidad que se formó en el lugar de origen y que se mantiene viva y dinámica a través de la enseñanza social en las familias Kamëntšá.

Por este motivo, se profundiza en el marco de la cosmovisión, en donde emergieron las siguientes subcategorías en las conversas con las familias y comunidad

Kamëntšá: *Las dinámicas, sociales y culturales por la llegada del pensamiento foráneo al lugar de origen. Memoriando del Valle de Sibundoy a la ciudad. Ley de origen. Idioma Kamëntšá. La chagra y los alimentos. Arte – Tejido. Pervivencia de los usos y costumbres. Celebraciones anuales* (ver figura 18).

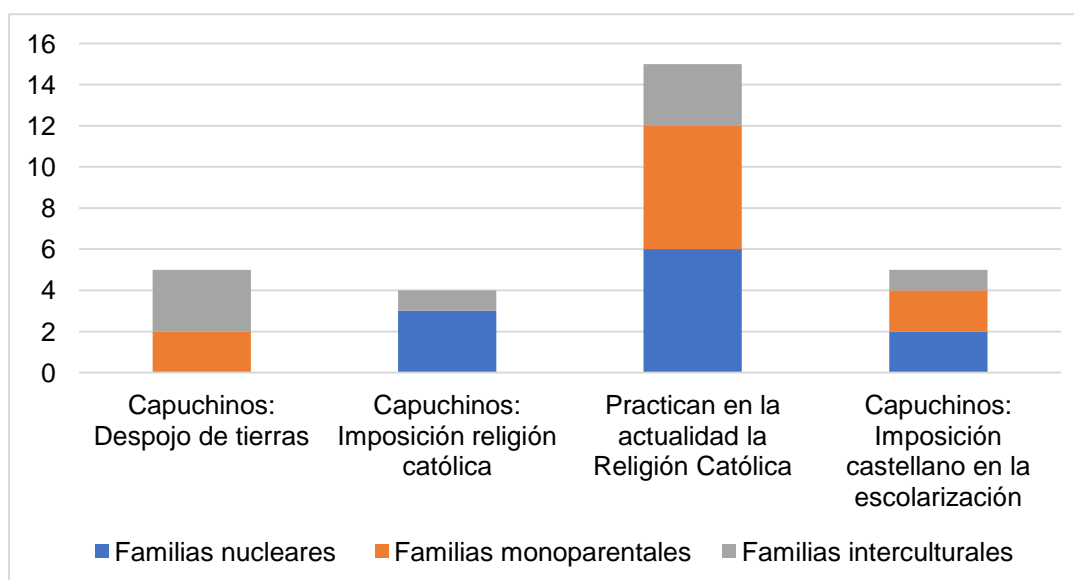
#### **4. 1.1 Dinámicas sociales y culturales por la llegada del pensamiento foráneo al lugar de origen**

En esta subcategoría se evidencian las dinámicas sociales y culturales que han enfrentado las familias Kamëntšá tanto en su lugar de origen como en Bogotá debido a la “*Squenëngbe temp* “llegada de la gente externa o colonizadores” (Cabildo Camëntšá, 2014, p. 7), lo cual le ha traído a la comunidad Kamëntšá unas adaptaciones y rupturas en su “pensamiento, memoria e idioma - “*juanb, nemoria y bëyan*” (p. 5).

Para comprenderla se toma como punto de partida dos aspectos que influyeron en las dinámicas sociales y culturales de las familias Kamëntšá y sus procesos de formación propios causados por la interacción y convivencia con otras culturas inicialmente dada en su territorio. El primero fue dado por el contacto con los capuchinos como se analiza a partir de la figura 19. El segundo se relaciona con los conflictos derivados por la llegada de los colonos (ver figura 20).

**Figura 19**

*Impacto en los usos y costumbres de las familias Kamëntšá por la llegada de los capuchinos*



En los relatos de las familias, se encontró que hubo dos choques culturales. El primero fue religioso con la llegada de la colonización de los hermanos franciscanos durante el siglo XVI y más adelante con los capuchinos a finales del siglo XIX. El segundo, fue el arribo de mestizos en el siglo XIX con dinámicas económicas capitalistas y extractivistas.

En cuanto a las misiones religiosas, las familias hicieron referencia a las rupturas en su espiritualidad Kamëntšá y que a la vez han permanecido de generación en generación, ya que esta comunidad fue adoctrinada a través de la imposición de la religión católica, del castellano como primera lengua y la escolarización en los colegios católicos. Este sometimiento fue a través del castigo físico y psicológico, como el testimonio dado por cuatro de estas familias “los indígenas en su momento fueron sometidos por los capuchinos, entonces ambos pueblos Inga y Kamëntšá del alto del Putumayo son católicos, entonces yo crecí con esa ideología y práctico la fe católica” (FN6, 2023, p. 2). Por lo tanto, las 15 familias entrevistadas en la actualidad aún practican y se identifican con las creencias de la religión católica (ver figura 19).

Además, los religiosos impusieron la forma del corte de cabello en los hombres, como lo mencionó una madre de familia “en la tradición de la comunidad los hombres deberían tener el cabello corto, con corte matecito, pero es al que hace referencia al monje Francisco de Asís, ese es el corte de cabello que los capuchinos imponían” (FN6, 2023, P. 11). Esto se puede evidenciar en fotografías antiguas encontradas en diferentes tesis y documentos revisados.

En cuanto al adoctrinamiento religioso a través de la imposición de la escolarización dada los colegios católicos en Sibundoy, dos padres de familias nombraron unas rupturas en el uso diario de la indumentaria propia, “uno de los tíos míos [...] le tocó cambiar también de cusma, a pantalón y camisa para poder ingresar al colegio Champagnat y así les tocó a muchos y hasta hoy se ve eso” (FI3, 2023, p. 4).

También, influyó para que algunos jóvenes Kamëntšá quisieran entrar al celibato sacerdotal, así como lo afirma un padre de familia “debido a esta educación religiosa que recibí, yo quería ser sacerdote” (FI3, 2023, p. 17). En consecuencia, hubo un primer momento en la migración del Kamëntšá hacia la ciudad, según el testimonio de un padre de familia “históricamente el Kamëntšá llegó acá a Bogotá, como en el año de

1930, una de las razones fue por la parte misional, porque las monjas, los capuchinos, comenzaron a traer gente para acá a los conventos de la ciudad” (FI3, 2023, p. 31).

Por lo tanto, las familias Kamëntšá incorporaron las creencias religiosas dentro de sus prácticas culturales y en su vida cotidiana, lo cual quedó arraigado a sus costumbres, por ejemplo: hay una continuidad en la solemnidad de los sacramentos de la iglesia católica como el bautismo, la confirmación, los matrimonios católicos; se modificaron las fechas de celebración de los días especiales como el *Clestrinÿe* o también llamado *Bëtsknaté* - Día grande y la organización ceremonial de acuerdo con el calendario religioso, más adelante se profundiza este aspecto.

Este tipo de educación religiosa, tuvo gran impacto en los abuelos (primera generación) lo cual influyó en la crianza de la segunda generación, en palabras de un padre de familia “en mis papás, ya que se normalizó la vestimenta de los mestizos, el uso del uniforme en los colegios, el cabello corto, y el uso en la vida cotidiana de la lengua prestada o el español” (FI3, 2023, p. 6), desde ahí, se ha tenido una ruptura en la práctica de los usos y costumbres, lo cual ha afectado a las segundas, terceras y cuartas generaciones.

Aunque, algunos de estos padres de familia que pertenecen a la tercera generación, son estudiantes de universidades y residen en Bogotá, poco a poco han adquirido una perspectiva crítica hacia la época de colonización y adoctrinamiento de las misiones capuchinas, lo que en ocasiones les trae conflictos con los abuelos (primera generación) y/o padres (segunda generación), en palabras de una madre “yo ahorita no creo en la religión católica, soy atea, pero mis papás no me entienden del porqué de mi decisión y me ha creado problemas con ellos” (FM4, 2023, p. 25).

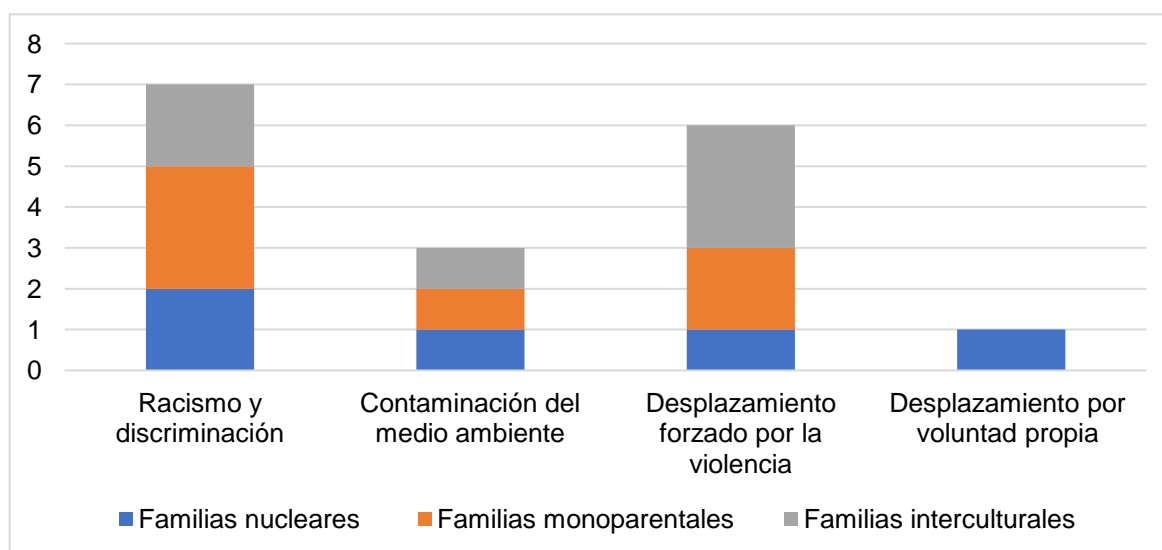
Por otro lado, las familias entrevistadas expresaron las problemáticas que han enfrentado a través de la historia debido al despojo de tierras, como expresa una madre “nosotros fuimos despojados de nuestras tierras con la llegada de las misiones religiosas y colonos” (FM2, 2023, p. 6).

Como consecuencia del arribo de los colonos provenientes de otros lugares sobre todo en el s. XIX a su lugar de origen, se generó un choque cultural entre las formas de pensar, actuar, hablar y sentir entre los colonos con la comunidad indígena lo que produjo diferentes adaptaciones y rupturas al interior de las familias Kamëntšá (ver

figura 20), así como lo expresa un padre de familia “desde los años 60 - 70 comenzaron a llegar los colonos - blancos, entonces, los colonos comenzaron a comprar tierras, donde queda ahora la parte urbana y los indígenas por traguito vendían la tierra, los engañaban” (FM4, 2023, p.11). Lo cual dio origen a los asentamientos de las formas de vida foránea, “ya que llegaron con el comercio, entonces le fiaban y le fiaban y después le tenían que pagar era con la tierra” (FM4, 2023, p. 12).

### Figura 20

*Conflictos que identifican las familias Kamëntšá Biyá derivados por la llegada de los colonos al lugar de origen*



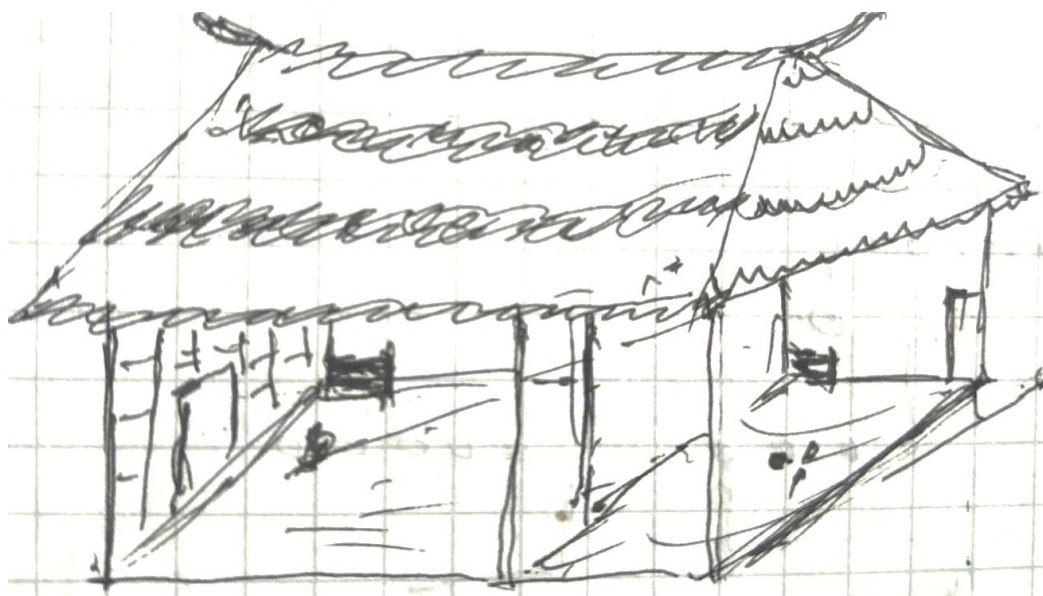
Llama la atención los diferentes conflictos que surgieron a nivel social, ambiental e identitario relacionados a las mezclas e hibridaciones culturales entre colonos e indígenas Kamëntšá, puesto que emerge una simultaneidad entre las rupturas y adaptaciones.

En primer lugar, hubo un movimiento migratorio entre la zona rural a la zona urbana del Valle de Sibundoy, puesto que algunas familias se fueron a vivir al pueblo y se tuvieron que adaptar a la vida urbana. En este caso el cambio más notorio fue la transformación de las casas tradicionales, así lo expresaron seis familias de segunda generación “las casas que yo conocí, las paredes las hacían de lo que hoy en día le dice yarita, que entonces era de esas palmas y las astillaban” (FI3, 2023, p. 8) como se puede apreciar en la figura 21. Luego, “ya con el tiempo, ya comenzó a llegar la madera

o sea la tabla, la tabla llegó hasta nosotros como con los años 50 o 55” (FI3, 2023, p. 8). Luego, en la “parte urbana del pueblo se empezaron a construir casas de ladrillo, con acueducto y luz, las cuales aún están vigentes” (FI3, 2023, p. 20).

## Figura 21

*Casa tradicional Kamëntšá*



*Nota.* Jamioy, 2023. *Casa tradicional Kamëntšá*. [Dibujo]. Archivo personal de la autora.

En segundo lugar, siete padres/madres de familia mencionaron las diferentes rupturas identitarias causadas por el racismo y la discriminación debido a las diferencias físicas entre los colonos y los indígenas como el color de piel, las creencias, el idioma. Factores que han permanecido en el imaginario de la sociedad dominante tanto en territorio como en contexto de ciudad, así lo nombran tres madres de familia “allá en la Normal no se juntaban conmigo, porque me decían que yo tenía piojos, olía a mal, que nosotros invocamos al demonio cuando hablábamos en lengua” (FM6, 2023, p. 5). Otra madre lo expresa “en mi caso en mi carrera hay poca gente indígena...me siento excluida, piensan que por ser indígena no sé nada” (FN4, 2023, p. 7), también, se hace alusión a la burla por los apellidos “se están sobrepasando con el apellido, con la forma que uno habla o dice frases ofensivas” (FM1, 2023, p. 5).

Esta problemática social ha afectado a nivel emocional e identitario a los indígenas, como lo explica una madre de tercera generación “llega un momento en el

que uno como que no quiere ser indígena [...] Cuando estaba en mi adolescencia fue un tiempo que uno se desencuentra, uno empieza a mirar otras cosas, otras perspectivas, empieza a ignorar más sus raíces” (FN5, 2023, p. 3). Otros lo relacionan hacia el ocultamiento de su identidad, “en el pueblo a mí me daba vergüenza, me daba pena estudiar en el colegio bilingüe” (FM4, 2023, p. 7). Esto surge, porque al estar inmersos con las formas de vida y de pensamiento de la sociedad dominante, se tiende a una asimilación de la otra cultura, que en algunos casos lleva a la negación del autorreconocimiento y las raíces identitarias.

Sin embargo, los jóvenes indígenas que son estudiantes de Educación Superior en Bogotá han tomado una postura de líderes en estas comunidades escolares donde defienden los derechos a la igualdad y así mitigar el racismo y la discriminación. Así lo referenciaron dos madres de tercera generación, en palabras de una de ellas “en vista de la discriminación que hay hacia nosotros...yo tomo la voz [...] por eso, acá en la Universidad Pedagógica, he liderado el movimiento estudiantil indígena, luchando por la igualdad de derechos” (FM1, 2023, p. 16).

En tercer lugar, otro factor que afecta a nivel social está relacionada con la desarmonía en las familias y en la comunidad, a causa de la drogadicción y el alcoholismo, en palabras de una madre “los blancos nos trajeron a ser agresivos, borrachos, drogadictos con el consumo de sustancias psicoactivas, que ha desarmonizado a las familias de la comunidad Kamëntšá” (FM2, 2023, p. 30). Estas problemáticas están presentes en la actualidad en Sibundoy y en Bogotá e influyen en los estilos de vida de las generaciones más jóvenes, siendo cada vez más complejas para las familias y la comunidad.

En cuarto lugar, seis familias nombraron el desplazamiento forzado y/o voluntario que tuvieron que vivir debido a la llegada de la violencia a su lugar de origen, en palabras de una madre de tercera generación “en el territorio, en esos tiempos hubo mucho conflicto, entonces mi papá decidió desplazarse a diferentes ciudades, las dinámicas eran diferentes” (FM1, 2023, p. 3). Una madre de familia habló sobre la falta de oportunidades que hay en Sibundoy para conseguir empleo y continuar con estudios superiores, lo cual causa el desplazamiento voluntario hacia la ciudad, “hay mucha gente Kamëntšá viviendo acá en Bogotá, porque en Sibundoy a veces no se consigue



trabajo, y además los puestos en las gobernaciones y en la alcaldía están amarrados” (FN4, 2023, p. 6). Lo anterior deja en evidencia que estas rupturas en su estilo de vida tienen una mayor incidencia en las generaciones más jóvenes, dándose una afectación en los niveles emocional, espiritual, cognitivo y familiar.

En quinto lugar, tres madres de familia de segunda generación muestran preocupación hacia la desarmonía que hay en la Madre Tierra debido a la contaminación y destrucción del medio ambiente, aunque hacen un llamado para entablar un diálogo con los pueblos indígenas y así aprender de sus saberes, en palabras de una madre “el blanco llegó con las fumigaciones y los monocultivos y esto contaminó el agua, el medio ambiente. Al blanco le ha faltado mucho aprender del indígena” (FN1, 2023, p. 2).

De esta manera sobresalen las rupturas que han sufrido las familias indígenas en su lugar de origen debido a los procesos de socialización y convivencia con los colonos. Sin embargo, se evidencia que la comunidad Kamëntšá se ha adaptado a estas nuevas formas de vida y está dando unas luchas de resistencia para no caer en la asimilación y en la reproducción de la cultura dominante.

#### ***4.1.2 Memoriando del Valle de Sibundoy a la ciudad***

Las prácticas pedagógicas de las familias Kamëntšá Biyá están vinculadas a los procesos de participación propios de las dinámicas organizativas indígenas. A continuación, se describen las principales permanencias que la investigadora pudo identificar en el ámbito político a través del estudio etnográfico.

En primera instancia, se considera la defensa que articula las luchas de reivindicación de la identidad, la tierra, el gobierno y la justicia propia, puesto que se entretienen en los principios de la comunidad Kamëntšá. La memoria mantiene presente el sentido de estar siendo despojados, de que sólo a través de la organización y la lucha garantizarán para sí mismos condiciones de bienestar tanto en el territorio como en la ciudad. Por ejemplo, una madre de familia monoparental comenta que “hoy en día en Sibundoy tenemos espacios propios como el hogar infantil *Basetemëngbe Yebna*, el Colegio Artesanal Bilingüe, el Museo y el Barrio Tabanok” (FM2, 2023, p. 5).

Una segunda continuidad hilada con una adaptación está relacionada con las autoridades Kamëntšá que aún subsisten en el territorio, a pesar de su origen y

estructura colonial ya que ahí mantienen el resguardo, así como se menciona en el círculo de la palabra con las dos autoridades, “anteriormente la autoridad se sustentaba en tres pilares” (A1, 2023, p. 3; A2, 2023, p. 9). El *kshumbiak* es el mismo *bioná* que era el guía espiritual o médico tradicional, el *tshanyac* es el *wasicama* quien se quedaba en el cabildo para cuidarlo o cuidar la casa y *justiciaya* que es la autoridad conocedora de la parte social y política. Y “después, con la llegada de la religión católica, se implementaron las siete autoridades” (A1, 2023, p. 9; A2, 2023, p. 9).

Los padres y madres de familias entrevistadas dan cuenta de memorias de familiares que han seguido con esta herencia de liderazgo tanto en territorio como en ciudad, como lo expresa el vocero de la FM4 quien recuerda que en su familia hay un linaje de gobernabilidad político y relativo a la medicina tradicional.

Esta organización política propia ha contribuido al fortalecimiento socio-territorial y cultural del Cabildo Indígena Kamëntšá Biyá (Villamil, 2020), al mismo tiempo han marcado una noción del liderazgo al interior de las familias en la que se vincula la vida individual con la colectiva, en palabras de una mayora “esos principios que ellos nos dejaron a nosotros deben ser entregados a la comunidad” (A2, 2023, p.8).

En la actualidad, la autoridad y la guardia indígena del territorio se encuentran debilitadas y se están reconstituyendo, al igual que los procesos de justicia propia. El espacio político más dinámico con el que se cuenta actualmente es la asamblea, donde los padres y madres jóvenes que encontraron en la ciudad la posibilidad de acceder a estudios universitarios representan un liderazgo que aporta a la comunidad en Sibundoy propuestas hacia la pervivencia de la cosmovisión y la gobernabilidad propia.

Como primera adaptación del proceso tradicional organizativo de cargos, se identifica la aparición de cuestionamientos de género y ambientales con sus representantes y objetivos concretos. FM1 manifiesta que “gracias a mis padres, con sus enseñanzas, me dieron ese paso a seguir como líder, como madre, como comunera; para seguir liderando y trabajando, en pro de nuestras propias familias, niños, jóvenes, y pues, en ese contexto siempre camino” (2023, p. 1).

La segunda adaptación que interesa resaltar está relacionada con la conformación de una estructura política de cabildo en la ciudad de Bogotá. Al respecto FM4 afirma que se ha recogido los frutos de su organización y liderazgo por parte de

las autoridades. De esta manera se propician formas de autogobierno, al tiempo que se trabaja en la consolidación de espacios interculturales indígenas, de incidencia política en la ciudad. Chapinero, Usme, Ciudad Bolívar, Santafé, Puente Aranda y Teusaquillo tienen dinámicas organizativas notorias; por ejemplo, las mesas locales indígenas reconocidas a partir del Decreto Distrital 612 de 2015, han constituido una lucha articulada de los pueblos residentes en las localidades. En Teusaquillo este año “se va a hacer la instalación de la mesa y se va a ver reflejado en muchos proyectos, en donde van a participar todos los indígenas que vivimos en esta localidad” (FM6, 2023, p. 8).

Es necesario destacar la gestión y esfuerzo de adaptación de las estructuras propias de estas familias en el contexto de ciudad, puesto que no se cuenta con un espacio colectivo como el resguardo. Dicho proceso de organización inició aproximadamente en el año 2007 con asambleas, mingas, espacios de diálogo entre algunas familias que se encontraban en Bogotá. Luego en el 2011 el Cabildo se concretó con la participación de aproximadamente 60 integrantes y ha crecido hasta contar con 283 personas en el año 2023. Al respecto FM4 explica “estamos más organizados que los de Sibundoy, sí, porque acá se hace de acuerdo con la ley natural de la reciprocidad, [...] los que trabajan para el cabildo aportan con algo para el cabildo” (2023, p. 20).

Además del cabildo, una instancia de fortalecimiento de esta comunidad en Bogotá es la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac -CPI, al respecto una Batá comenta “A nosotros nos toca ayudarnos entre nosotros mismos, a rescatar nuestra cultura, esa cultura de respeto, ponerle el alma, el pecho, para preservar los usos, las costumbres, en especial los jóvenes, que sean líderes” (FN1, 2023, p. 10).

Las entrevistas permiten identificar una situación de conflicto entre dos grupos políticos, con relaciones de parentesco y compadrazgo, por razones como el acceso a recursos, la toma de decisiones sobre los mismos, comportamientos individuales que afectan la armonía colectiva (por ejemplo, el consumo exagerado de bebidas alcohólicas) la reelección ilegítima de autoridades o la falta de voluntad de algunos para participar efectivamente de los cargos. En palabras propias: “acá, si se ha perdido el respeto hacia las autoridades, porque se han dejado contaminar” (FM4, 2023, p. 25). Esta situación dio como resultado elegir las autoridades cada año y tomar la decisión de

no reelección, pero ambas son complicadas ya que un año es poco tiempo para implementar y darle continuidad a los proyectos colectivos.

En medio de las dificultades, prevalece la intención de trabajar unidos, lo que les implicaría asumir un aprendizaje colectivo y dialógico que se encuentra en curso, donde se promueva una reflexión crítica sobre cómo mejorar las estructuras y dinámicas organizativas en Bogotá, así como la veeduría propia sobre los recursos económicos, puesto que si la comunidad logra trascender superarían los actuales conflictos.

#### **4.1.3 Ley de origen**

La comunidad Kamëntšá Biyá ha vivido milenariamente en su lugar de origen *Wáman Luwarenš* ubicado en el Valle de Sibundoy -*Tabanok*, ahí es donde nace su esencia, espiritualidad, identidad cultural (Cabildo Camëntšá, 2014, 2019; Chindoy, 2019; Mavisoy, 2009).

Su origen se conceptualiza como lo indica un mayor “*Kamëntšá ýentsá tsabe juabnae* que significa hombres de aquí, nacidos aquí, con lengua propia y pensamiento propio” (FI3, 2023, p. 72), ya que *Wáman Luwarenš* es donde se tejen los vínculos afectivos, de respeto y protección con la Madre Tierra - *Tsbatsanamamá*, la familia y la comunidad. Desde ahí se originan sus normas, leyes, principios, prácticas de crianza, rituales, celebraciones, narraciones, su proceso formativo el cual está orientado desde las memorias de los betstsananeng soy (mayores) con su espiritualidad y se ha transmitido oralmente en lengua materna a cada generación.

Volver al origen en una espiral de vida en transformación y desde el lugar de residencia descontextualizado, implica regresar periódicamente a la “cuna de origen” (A1, 2023, p. 9), para enraizarse desde este lugar de enunciación, Esta búsqueda la vinculan los entrevistados con dos elementos principales, los apellidos que condensan la historia de las familias y las narraciones vinculadas a la naturaleza.

La ley de origen implica el respeto por la naturaleza y sus ciclos, por los elementos vivos que la componen, como el viento, el sol, la luna y en este sentido se revitaliza constantemente. Por ejemplo, “los Kamëntšá, si tienen ese respeto por el cambio de la luna [...] sí hay luna llena pues no salían [...] dicen las narraciones que venimos del viento, de ahí nace el famoso estribillo del carnaval” (FI3, 2023, p.72).

Para vivir de acuerdo con la ley de origen, el indígena, debe reconocerse a sí mismo - jenajbuatmanán, así enseña la única narración que se pudo recabar al respecto

Los Kamëntšá existían, pero no sabían que eran Kamëntšá. Sino que un mayor que venía de otro territorio pasaba por el territorio Kamëntšá, él era músico y era comerciante y era médico. Entonces, al pasar por la comunidad, él dejó impregnado ciertos conocimientos y uno de ellos, él siendo músico comenzó a tocar la flauta y dejó una melodía. En esa melodía iba impregnada la lengua, la identidad que es el vestuario, y la sabiduría de la agricultura. Y que cuando la comunidad escuchó ese sonido, se quedó perpetrada con esos sonidos, los cuales llegaron a través del viento a la gente. Y, de ahí surgió el Kamëntšá (A1, 2023, p. 8).

Sin embargo, un mayor manifiesta que cuando se pierde el equilibrio natural es cuando surgen las enfermedades, el cambio climático, el desorden alimenticio, la desarmonía en las familias, por eso “es importante desahumar, porque el fuego limpia” (FI3, 2023, p. 86), es decir, que como medio de prevención hay una adaptación en la realización de los rituales, tomar remedio, hacer ofrendas para sanar el cuerpo, la mente y el espíritu.

Otras permanencias con relación con la ley de origen tienen que ver con la persistencia de apellidos como Juajibioy, Jacanamijoy, Jamioy, Chindoy que tienen un significado que se enmarca en el territorio y a cada comunidad Kamëntšá e Inga, en palabras de una madre, “mi papá acuña nuestro apellido [...] a un animalito, que está en el alto Putumayo, nosotros lo llamamos raposa o zarigüeya. Antes los apellidos eran relacionados con ese animal y a las actividades de su vida cotidiana” (FN5, 2023, p. 13).

Este vínculo territorial a través de los animales es intercultural, ya que es difícil diferenciar los elementos propiamente Kamëntšá de aquellos Ingas. Este rasgo cultural, compartido con otros pueblos indígenas de América, subsiste, pero ha vivido modificaciones por parte de las órdenes religiosas, debido a que ellos cambiaron las pronunciaciones y grafías de los sonidos originales para facilitar su pronunciación, como lo expresa FM4 “los capuchinos nos comenzaron a decir couches, porque los sonidos que hacíamos eran muy parecidos al sonido que hacían los cerdos *chr*, y también porque

los pies eran grandes, gruesos y descalzos” (FM4, 2023, p. 21). Así mismo lo explica Juajibioy (1962) “En la lengua Kamsá existe también la palabra Kot = cerdo y las voces onomatopéyicas Koc, koc, koc, para llamar o apartar al cerdo” (p.4). Este proceso se profundizó y generó rupturas sobre la propia identidad y afectó una transmisión más vívida y pura de la ley de origen.

#### **4.1.4 Idioma Kamëntšá**

En esta tesis se toman como sinónimos la lengua materna y el idioma propio de este pueblo que hasta el momento se considera como aislado de otros grupos lingüísticos. Como permanencia se puede afirmar que la lengua continúa desde “su familia lingüística Kamsá (Ka = mismo; msá = así - Así mismo es como hablamos nosotros” (Juajibioy, 1962, p.3), y se utiliza cotidianamente en las familias que viven en el territorio sobre todo en la zona rural. Además, contiene unas estructuras fonéticas y conceptuales para embellecer la palabra y acceder a la sabiduría de la ley de origen, así como lo expresa una madre “la lengua materna salió, pues, como todo de la naturaleza” (FM4, 2023, p.5). Es decir, los pueblos indígenas escriben con la Madre Tierra, comprenden sus sonidos, símbolos, leen sus señales de forma natural.

Algunas de las características que tiene el idioma Kamëntšá es que se utiliza de acuerdo con la ocasión y al espacio. Por ejemplo, el lenguaje ceremonial se usa para las autoridades, rituales especiales (bautismo, matrimonio) y en las festividades de la comunidad como el Clestrinÿe. También existe un lenguaje coloquial que se presta para el juego de palabras con doble sentido. En palabras de un taita, “El idioma Kamëntšá tiene conceptos que explican la forma de vivir bien – *Tšabe vid* y las concepciones de la vida” (FM4, 2023, p. 4). Otro mayor se refiere “a veces cuando nos encontramos, conversamos en lengua y nos reímos, tiene como un picante, un sabor, al escucharla, eso es muy bonito” (M1, 2023, p. 3).

En este sentido la preservación del idioma Kamëntšá es importante para la comunidad ya que ahí parte su esencia, como lo menciona un mayor, “nuestra lengua materna va desde nuestra cosmovisión [...] es nuestra sabiduría ancestral, vamos tejiendo, conociendo y aprendiendo...gracias a ella se pueden transmitir esos saberes propios a las generaciones [...], para ir plasmando las palabras y pensamiento de los mayores” (M1, 2023, p. 1).

Como se nombró anteriormente, la comunidad Kamëntšá desde la llegada de las misiones religiosas al territorio ha perdido progresivamente la fuerza de su lengua. Sin embargo, con el tiempo se ha adaptado y experimentado una simplificación de sonidos, como la pronunciación del nombre del pueblo Kamëntšá ya que los mayores lo dicen de una manera y los jóvenes de otra como Camsá. Esta ruptura se dio en las primeras generaciones puesto que hicieron menos énfasis en transmitirla a sus hijos. El anterior fenómeno, fue reflejado en otras lenguas indígenas de América.

Complementariamente, una segunda adaptación se da cuando el pueblo Kamëntšá se posiciona como un referente cultural de cierto tipo de mestizos que habitan el Valle de Sibundoy. Como explica una mayora “ahora los blancos que viven en Sibundoy quieren ser indígenas, antes ellos están aprendiendo a hablar Kamëntšá, mantienen nuestra indumentaria propia, están sembrando en la chagra y nosotros nada” (FN1, 2023, p. 5). Este aspecto ha sido un punto favorable para la comunidad, ya que se ha incentivado el interés por aprender a hablar en idioma tanto en los mestizos, como en los niños y jóvenes de tercera y cuarta generación.

Una tercera adaptación emerge por la convivencia entre Ingas, Kamëntšá y colonos en Sibundoy lo cual dio origen para que algunos miembros de la comunidad sean trilingües es decir que hablen los tres idiomas.

Otra adaptación de la lengua oral es que desde hace un tiempo se ha incentivado el aprender a leer y escribir en Kamëntšá. Por lo tanto, en las 15 familias entrevistadas, se encontró que en las familias nucleares solo uno de los padres habla bien la lengua materna, los otras cinco la han perdido. Entre las familias monoparentales cuatro de los entrevistados hablan bien la lengua materna y uno adicional está reforzando sus conocimientos sobre la misma, dejando solo a una madre de familia sin comprenderla. De las familias interculturales los tres padres de familia hablan y entienden bien la lengua y dos de ellos están aprendiendo a leerla y escribirla.

En cuanto al contexto de ciudad se complejiza este aspecto debido a que es menos frecuente su uso en los hablantes. Además, algunos padres de familia manifestaron que poco la hablan porque sienten miedo en pronunciar mal las palabras, para esto, “debemos complementar y fortalecer, y para fortalecer es pronunciando, hablando, yo hablo la lengua, pero no la hablo correctamente y eso es por la falta de práctica” (M2, 2023, p. 3).

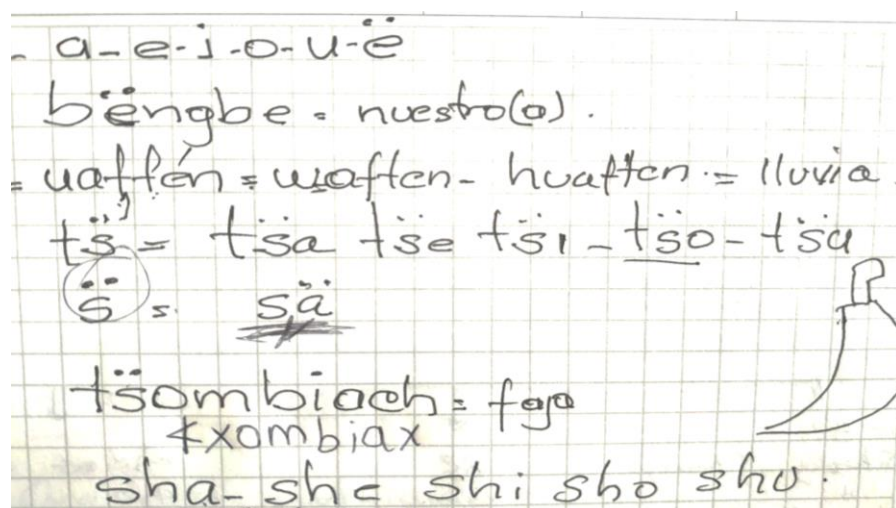
La comunidad Kamëntšá en Bogotá ha intentado incorporar el idioma oral en algunas asambleas y en los proyectos de las localidades, donde los mayores se expresan en lengua. Sin embargo, se evidencia que estas conversaciones se dan por un momento ya que predomina el castellano y además no toda la comunidad entiende lo que se habla. En este aspecto se analiza que se debe tener una mirada más amplia del impacto del castellano, así como lo nombra un mayor “no todo es malo, gracias al castellano hoy nos podemos comunicar con las otras culturas para explicarles como los pueblos indígenas practicamos nuestros usos y costumbres” (M2, 2023, p. 2).

Por otra parte, al momento de escribir en lengua se debe conocer el significado de lo que se quiere decir, y la parte fonética puesto que su alfabeto está conformado por seis vocales a, e, ë, i, o, u y 26 consonantes b, c, ch, d, f, g, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, q, r, rr, s, š, sh, t, ts, ts̃, v, y, z (Jacanamijoy, 2018) (ver figura 22). Aunque se refleja que no se menciona la w en el diccionario, la cual hace parte en la lengua escrita y oral, por ejemplo “wamán significa valor único, sagrado, así mismo puede haber muchas palabras más en lenguaje Kamëntšá” (M3, 2023, p. 6).

Además, de estas consonantes y vocales, en la lengua materna de este pueblo se cuenta con “palabras compuestas de tres consonantes, por ejemplo: Tsj: tsjaš - nariz de animal; batsjoy – hacia la loma. Fsh: uafshawan – frito. Ntš – Kamëntšá” (M3, 2023, p. 6).

## Figura 22

*Ejemplo de vocales y escritura de palabras en Kamëntšá*



*Nota.* Jamioy, 2023. *Escritura tradicional del idioma Kamëntšá.* [Dibujo]. Archivo personal de la autora.



En este caso hay un mayor que dedica una parte de su tiempo a enseñar a hablar, leer y escribir el idioma, aunque él reconoce que algunas palabras se escriben de diferente manera, como se puede apreciar en la escritura de la palabra lluvia (ver figura 22) pero al momento de la pronunciación su sonido se mantiene como también su significado.

Por ende, el M3 hace la distinción entre el contexto y la interpretación que se le da a las frases según el momento correcto, porque todas las palabras tienen un significado en específico, “lo que uno quiere reflejar o dar el mensaje, ya que no es lo mismo sembraste bonito (en orden, en línea) – *botamán tcojaje* que sembraste bien (buscar la manera o los elementos necesarios para sembrar) *tšabá tcojaje*” (M3, 2023, p. 7). Además, él manifiesta que es un proceso que demanda dedicación, tiempo, voluntad y práctica.

Una recomendación que dieron los mayores es que se debe enseñar a hablar es desde la práctica en el hogar, así como ellos aprendieron, en palabras de una mayora “para lograr la permanencia del idioma, ellos saben que deben fortalecerse los esfuerzo y el vínculo con el territorio porque allá es donde se produjo el idioma [...] así como mi abuela me iba hablando a todo momento” (M2, 2023, p. 5).

#### **4.1.5 La chagra y los alimentos**

Para las familias Kamëntšá los procesos de formación propia se dan en diferentes espacios familiares. El más importante es desde el fogón - *Shënyacentšán*, ya que allí es donde se continua con la transmisión de los saberes en cada generación, en palabras de un mayor “nuestros abuelos y papás alrededor del fogón nos enseñan la lengua materna, nos dan el abrigo familiar, espiritual, la alimentación...nosotros aprendemos cómo los abuelos a través del fuego hacen las limpiezas, las armonizaciones, preparan la medicina” (M3, 2023, p. 4).

Así mismo en las acciones que allí realizan las familias cambia su sentido, como lo menciona el M3 “al cocinar y preparar los alimentos propios, el shinŷac - tulpá se compone de tres piedras – *shachekbéng* lugar donde se coloca la vasija para cocinar los alimentos. Además, se tiene en cuenta los siguientes elementos propios del shinŷac: leña, carbón, ceniza” (M3, 2023, p. 2).

El segundo espacio de aprendizaje es la chagra - *jajañyentsan*, en este lugar las familias Kamëntšá siembran de forma integrada los alimentos, involucran a los niños desde pequeños para que aprendan desde su experiencia los ciclos agrícolas anuales, los cuales son un vínculo directo a la fertilidad de la Madre Tierra; así “adquieren la noción del trabajo colectivo a través de la mano prestada - *jenëbuatëmbam*, con el propósito de reciprocidad” (M3, 2023, p. 80); de esta forma reproducen su alimentación biodiversa, altamente nutritiva y propia, ya que sus principios se basan en la autosuficiencia y soberanía alimentaria.

Al respecto, las 15 familias Kamëntšá nombraron algunas permanencias relacionadas al *jajañ* puesto que ahí se siembran los productos preferiblemente orgánicos, como lo indica un mayor “en la mayoría de las chagras todavía hay alimentos propios como el frijol tranca, el maíz, las coles, la sidra. Tubérculos como: tumaqueño, barbacoano, sandona. Frutas propias: el motilón, el moquillo, las moras silvestres, lulos, tomate de árbol” (M3, 2023, p. 80). Por lo tanto, los pueblos indígenas aún mantienen una producción de alimentos diversos que hacen parte de su identidad andina lo cual es la base de su alimentación propia, aunque hoy en día es en menor medida.

En este sentido, se encontraron a tres madres de segunda generación que mantienen algunas prácticas relacionadas con el *jajañ* en sus viviendas, pero las adaptan al contexto de ciudad, en palabras de una de ellas “acá en la terraza, tengo sembrada así sea una mata de cebolla, ajo... a todas las maticas las cuido y le echo los desechos orgánicos para que les sirva de alimento... unas materas las tengo solo con tierra” (FN1, 2023, p. 3). Es decir, que estas madres de familia tienen arraigados los saberes de su infancia y así mismo se los intentan enseñar a sus hijos en Bogotá. Sin embargo, algunos de ellos muestran poco interés por aprender sobre el abono, las semillas, como lo menciona una madre “pues mis hijos nunca le ponen importancia a la separación de lo orgánico, son de muy poco amor a tener con una planta” (FN1, 2023, p. 3).

Por otra parte, la chagra tiene un vínculo anexo con el fogón de leña debido a que está ubicada en el centro del hogar y brinda calor a la familia por medio de las sopas, como lo nombra el M3 (2023, p.3)

Hay diferentes clases de sopas: Una es la sopa de maíz molido, coles y frijol denominada *bishana*. Otra preparación es la bishana con calabaza tierna,

bishana de mazorca molida tierna. Otra es la mazamorra de maíz medio molido que se prepara con frijoles y coles se le llama aresán. Otra es la sopa de maíz tostado (molido) con coles y frijoles se le llama *sangonán* y el mote con frijol y sin frijol.

Esta alimentación propia se hace visible en el territorio y en la ciudad cuando la comunidad se reúne en las celebraciones especiales y en las mingas. Se resalta que siempre las mujeres son las encargadas de preparar las comidas.

Como es sabido la mayoría de los pueblos indígenas su alimento principal es el maíz - *šbuachán*, por lo tanto, para las diferentes generaciones Kamëntšá las bebidas fermentadas como la chicha son consideradas como una fuente importante de energía en días de trabajo y festividad en palabras de una madre de familia “mis abuelos su desayuno era un totumadito de chicha tibia - *bocoy bunyaŷ* y nada más y ya listo para trabajar, o si había bishana se calentaba y hasta el mediodía. En el almuerzo otra tacita de bocoy” (FN1, 2023, p. 6). Por ende, al consumir estos fermentos como la chicha y el yagé se aporta microbiota intestinal al sistema digestivo e inmunológico por lo que favorece un buen estado de salud.

En cuanto a los códigos de alimentación tradicionales, los mayores manifestaron que anteriormente no se consumía ni sal ni azúcar, como lo expresa una mayora “Mi abuelo, mi bisabuelo y yo hemos comido la bishana, el mote sin sal y el bocoy sin azúcar. Ellos murieron de 90 y 100 años con toda la dentadura sin caries, sin arrugas y el pelo era negro” (M2, 2023, p. 5). Por lo tanto, estos saberes se relacionan intrínsecamente entre la formación propia y la salud, en palabras de la mayora “mi abuela me decía que el alimentarse bien eso es salud, el alimento es salud” (M2, 2023, p. 5).

Este aspecto coincide con la información del cronista Lucas Fernández de Piedrahita (1881) quien registró que entre los muiscas el ayuno de sal existía, sobre todo para la preparación de las ceremonias, según el testimonio de una mayora “cuando a la mujer le llegaba la primera luna o menstruación no le daban ninguna comida con sal, porque mi abuela decía que con eso se evitaba los malos olores” (FM2, 2023, p. 32).

Por otra parte, se han dado unas adaptaciones alimentarias que inician en el Valle de Sibundoy, ya que con la llegada de los colonos se dio la expansión del uso de

agroquímicos, como lo expresa una madre de familia “en el pueblo con la llegada de monocultivos, se empezaron a fumigar con químicos los alimentos [...] y eso dañó la tierra y trajo contaminación y pobreza...los jóvenes no suelen trabajar el campo por vergüenza” (FM6, 2023, p. 14).

Otro factor fue la introducción de alimentos como el arroz, como lo dijo un padre de familia “El arroz no es de nosotros, el arroz fue traído y sembrado en Pasto, mi mamá solamente nos daba arroz los días especiales y de vez en cuando los domingos como premio” (FI3, 2023, p. 3).

Estas nuevas formas de consumo permearon la alimentación propia de las familias Kamëntšá, como lo expresaron cuatro madres de familia en donde hay una predominancia de alimentos procesados tanto en territorio como en la ciudad, en palabras de una de ellas “aquí en la ciudad nos toca comer lo que podamos comprar, arroz, frijoles, lentejas, café, chocolate, huevos, pan, embutidos, todo es procesado, nos tocó adaptarnos a comer los alimentos que venden las grandes fábricas” (FN2, 2023, p. 8). Por ende, se da entonces una disminución en la ingesta de nutrientes al incorporar cotidianamente comidas empaquetadas o pan por cuestiones de practicidad.

Sin embargo, algunos padres y madres de familia que residen en la ciudad preparan alimentos tradicionales en algunas celebraciones especiales, para ello compran los insumos en las plazas de mercado y los preparan en estufas de gas o eléctricas. Además, se evidenció que dos familias Kamëntšá en contexto de ciudad buscan huertas, como la de la Universidad Nacional para abastecerse de productos frescos y de preferencia orgánicos, ya que quieren que su alimentación sea lo más natural posible y rica en frutas, aunque esto depende de la situación económica de cada familia.

Por otra parte, se ha observado en los diferentes espacios que las cuartas generaciones ya no sienten aprecio o apego por algunas de las comidas propias del territorio, sobre todo por las coladas de frutas puesto no están acostumbrados a comerlas en su vida cotidiana.

A nivel general los padres y madres de familia muestran una añoranza de la forma de vida de antes, como lo menciona una madre de familia “a nosotros nunca nos faltó la comida, siempre teníamos vegetales, el barbacoano, el maíz. Esos los cocinamos y tenemos la comida. Las familias son generosas, a uno le están brindando lo que haya de

cosecha el maíz, los envueltos” (FN1, 2023, p. 5). Con este relato se resalta el cambio de vida debido a la sociedad de consumo, puesto que las familias al encontrarse en la selva de cemento – Bogotá, se ven sometidas a diferentes trabajos para comprar alimentos de mayor calidad posible, pero sus condiciones por lo general son precarias. Por ende, cuando tienen la oportunidad de viajar a territorio traen productos, como lo expresa una madre “cuando uno se va a venir del pueblo, uno trae algo de comida, como el frijol, harina, maíz. Ya después, ya toca comprar acá” (FN5, 2023, p. 13).

#### **4.1.6 Arte y tejido**

Los hallazgos asociados a las permanencias del tejido dan cuenta que la artesanía es uno de los distintivos de la comunidad “los Kamëntšá tejemos desde hace muchos siglos. Tejer es una forma de escribir, de pensar, de ver y sentir el mundo. Las abuelitas dicen que cuando se teje se siembra la vida, la cultura...” (Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, 2020, p. 12). Entre los elementos que destacan sobre la práctica del tejido está la importancia de la concentración del pensamiento con el tejido.

Una madre entrevistada explica que las formas de artesanía de los Kamëntšá son el trabajo en madera “con el yarumo se elaboraban las máscaras y bancos. Anteriormente las máscaras eran en crudo y se pintaban con tinte natural...los bancos era con la madera pino silvestre amarillo y en los bancos de madera se plasman las simbologías” (FM2, 2023, p.10). Otra mayora complementa

Con mi esposo aprendimos a hacer bancos, bateas, máscaras, tejido en chaquiras, collares, aretes, de todo. Las ponen a tejer la faja, el sayo, lo que se ponen los hombres el ceñidor, la manta. Para hacer la manta antes se pelukeaba a una oveja, y se le saca la lana y esa se alisa y después empieza a hilar y esa hilada tiene que tejer una guaca una manta, así nos enseñaron desde pequeña cuando yo tenía como siete, ocho años (FM5, 2023, p. 9).

Adicionalmente, como señala un padre de familia en la tradición Kamëntšá se realizan también “platos y las cucharas, instrumentos musicales y los famosos canastos” (FI3, 2023, p. 29). Entre la cosmovisión se considera que una de las formas de transmitir

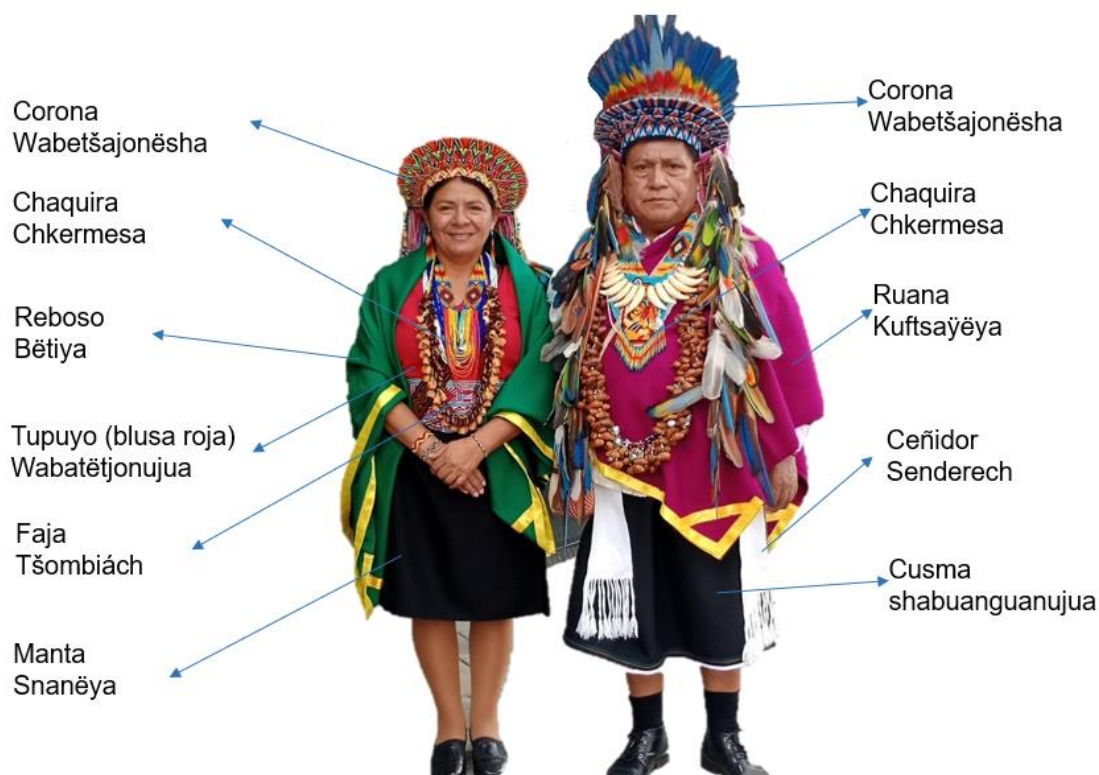
el don del tejido es permitir que “las mayores tejedoras de allá me tocan la barriguita, para que mi nena sea también tejedora” (FN4, 2023, p. 4).

En la entrevista con una madre de familia monoparental, se dejan ver las primeras adaptaciones asociadas al tejido, comenta sobre el *tšombiách*, una faja tejida con colores vivos y símbolos, que “antes era en lana virgen de ovejo. Para teñir las lanas se utilizaban algunas plantas, semillas, hojas y frutos, yo lo sé hacer y se sigue plasmando la simbología del pueblo Kamëntšá” (FM2, 2023, p.10).

Este tejido permanece en su indumentaria propia, la cual se hace visible en las celebraciones especiales, como se puede apreciar en la figura 23.

### Figura 23

*Atuendo propio del pueblo Kamëntšá*



*Nota.* Jamioy (2023). Indumentaria propia del pueblo Kamëntšá Biyá. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.

En cuanto al contexto de ciudad estas técnicas ancestrales se han perdido en la tercera y cuarta generación, así lo indican tres padres de familia en la entrevista “a mis hijos no les he enseñado a sacar los tintes naturales de las plantas como enseñó mi

mamá, pero lo voy a hacer en Sibundoy con ellos” (FM2, 2023, p. 14). Por ende, hay una preocupación de los padres en transmitir sus saberes artesanales a sus hijos y para esto deben estar en el lugar de origen ya que ahí se pueden encontrar las plantas para hacer las tinturas naturales. Por lo que se puede afirmar que varios componentes de la cosmovisión y los cuidados de la salud se fortalecen y reafirman en el territorio.

La situación con los tejidos más ancestrales de este pueblo, la mayoría de veces son producidos y comercializados para la misma comunidad, por lo que en ocasiones los adultos prefieren realizar otro tipo de artesanía que han aprendido y que se vende más fácilmente, en palabras de una madre “a los extranjeros les llamaba la atención nuestras artesanías, nosotros empezamos a mejorar las cosas para venderlas” (FM2, 2023, p.31). Por lo tanto, con el tiempo ha habido una incorporación de nuevas técnicas para desarrollar artesanías como lo ejemplifica la FM2 “mi hijo trabaja en las artesanías, él pinta las máscaras de madera, pero usa el aerógrafo y teje sandalias, esto es una ayuda para él mismo ya que las vende y así puede comprarse sus cositas básicas” (2023, p. 31). Así mismo, esta madre afirma “aunque los mayores no están de acuerdo porque los blancos no conocen la importancia que tiene nuestra simbología en cada artesanía, y las usan para el calzado, una mayora decía: Si ven, nuestro tejido, nuestro legado lo están pisando” (FM2, 2023, p. 2).

Entonces la búsqueda de alternativas económicas desde la artesanía propia genera debates en el transcurso de estas adaptaciones. Por ejemplo, en las ferias tiene poca cabida la artesanía convencional “fuimos a una entidad para vender nuestras artesanías [...] allá nos dijeron que teníamos que traer algo innovador” (FI3, 2023, p. 29).

Es así como las demandas del mercado para los indígenas exigen innovación que se contrapone al deseo de algunas familias por reproducir y compartir códigos culturales tradicionales. Por tal razón, la posibilidad de obtener un ingreso económico se da de la mano con una carga de subvaloración del objeto manufacturado y comercializado.

Se encontraron unos hilos conductores entre las permanencias y adaptaciones en la enseñanza del tejido en las generaciones. Por lo tanto, vale la pena resaltar que de las familias nucleares cuatro de las abuelas practicaron y enseñaron el tejido a algún familiar, especialmente el de fajas. Entre estas cuatro familias, una de las abuelas tejía también sayos. Dos de las familias nucleares no manifiestan que en su familia se realizan tejidos.

Sin embargo, aún en las familias con tejedoras no todos los miembros de la familia aprendieron a tejer, como lo nombra FN5, “mi abuela teje fajitas, pero nosotras no hemos tenido como esa intención de sentarnos con ella para que nos enseñe a tejer, siempre lo hemos pospuesto, pero no lo practicamos” (2023, p. 5). Solo tres de los entrevistados aprendieron, el tejido predominante en la actualidad que es la chaquira.

En las familias mononucleares solo dos madres manifiestan tener un familiar tejedor en este caso la abuela. Aunque en la actualidad se encontraron tres madres de familia que principalmente tejen en chaquira y lana, ya que aprendieron este arte con otros grupos indígenas como el Emberá en contexto de ciudad, y gracias a ello algunas familias han podido profundizar en el tejido de chaquira con telares más sofisticados.

En este aspecto, se encontraron que algunas familias subsisten en el contexto de ciudad gracias a las artes propias. Esto se desarrolla más adelante en el apartado de la descripción de las familias.

Además, al estar en contexto de ciudad los niños poco participan del aprendizaje del tejido porque demanda tiempo y paciencia y los padres de familia en la actualidad han perdido estos dones.

Paulatinamente, los significados de las figuras se han ido perdiendo, pero como cabildo urbano muestran interés por la recuperación de estos códigos geométricos y sus significados.

En síntesis, el arte Kamëntšá es uno de los usos y costumbres que más ha sufrido transformaciones con el pasar del tiempo, ya que se han adaptado otros materiales como las chaquiras, los hilos de orlón, los tintes artificiales. Así mismo, se evidenció que en las primeras y segundas generaciones tienen más arraigados sus saberes artesanales puesto que la mayoría compartieron con las primeras generaciones. Por tal razón, es imperante que los padres y madres de familia refuercen sus artesanías ancestrales con el significado de la simbología ya que desde ahí pervive la lengua oral.

#### ***4.1.7 Pervivencia de los usos y costumbres***

Con relación a la pervivencia de los usos y costumbres las preguntas que se consideran son: ¿cuáles son los usos y costumbres? ¿qué importancia tiene la música y la danza para los Kamëntšá Biyá? ¿qué tipos de música y de danza hay? En las celebraciones y rituales ¿qué significa la música y la danza? ¿cómo se les enseña



desde niños? En Bogotá, ¿cómo se fortalece la música y danza? ¿cuáles celebraciones se realizan? ¿cuál es la importancia del yagé en la comunidad?

Las permanencias de la cosmovisión implican la interconexión de elementos culturales propios que cobran sentido en el marco del ritual. La madre de la FM1 afirma que “la medicina tradicional, el tejido, la música, la danza, la gastronomía [...] se van tejiendo a través de lo propio. [Se fortalecen] desde la palabra de nuestros mayores y el camino [...] cómo esa memoria y esa historia” (FM1, 2023, p. 1).

Un mayor explica la relación de la música con la ceremonia de yagé. “La música, nos traslada a un mundo diferente [...] cuando se toma remedio a uno lo va llevando el remedio, le va dando la música [...] entonces ahí es que comienzan a reaccionar las personas, unos ríen, otros lloran” (FI3, 2023, p. 46). Por lo tanto, se conforma entre los participantes de los rituales de yagé una cierta escuela empírica de aprender haciendo a través de la medicina tradicional y la música, en la que se reproducen conocimientos propios.

El consumo de yagé en la cultura Kamëntšá fue producto del intercambio de saberes y plantas con los pueblos Cofanes y los Sionas, por ser esta planta de tierra caliente (Jacanamejoy, 2017); estos dos pueblos le tienen respeto y cumplen con las dietas rigurosas tanto en la preparación y en el consumo de la medicina.

Con el tiempo, el yagé se posicionó como la principal planta medicinal del pueblo Kamëntšá, debido a sus propiedades medicinales, para limpiar y sanar tanto el espíritu como el cuerpo, y así armonizar la vida y las relaciones (Chindoy, 2019). “Esto va unido con la fe espiritual y emocional que le ponga en la toma del remedio” (M3, 2023, p.46).

No todas las familias participan de este tipo de ceremonias, pero si muestran respeto, por la planta y su capacidad medicinal. Como comenta una madre “se toma el yagé para purificarse, para sanar cualquier problema que uno tenga, para que el yagé le muestre el camino [...] simplemente es para sanarte o dar solución a algo, para estar estable en la vida y agradecer” (FN5, 2023, p. 5). Su consumo está restringido en el periodo del embarazo y la menstruación.

Las investigaciones etnobotánicas extranjeras representan adaptaciones problemáticas para la comunidad. Por ejemplo las llevadas a cabo por Richard Evan Schultes aportaron al conocimiento de las plantas medicinales en el Putumayo y el

Sibundoy, de acuerdo con Wade Davis, “Durante sus doce años de trabajo en el noroeste del Amazonas, Schultes recolectó cerca de 30.000 especímenes botánicos, de los cuales 300 eran especies hasta entonces desconocidas por la ciencia” (Archila, 2009), labor que no podría haber llevado a cabo sin el apoyo de los pueblos indígenas, específicamente del padre de la entrevistada de la FM2 (2023), en palabras de ella

Mi papá me enseñó sobre los beneficios de las plantas, él me enseñó a clasificar las plantas, a montar herbarios con nombre vulgar y nombre científico. [...] Se colocaban estos nombres en una cartulina 10 x 8 cm, también con la familia a la que pertenecían las plantas. Nos enseñaban en la casa o cuando se hacían las tomas de medicina tradicional yagé. [...] Mi papá nos quería mandar para Estados Unidos con la esposa del Dr. de Harvard, pero mi mamá se opuso porque ella fue a hablar con el padre Bartolomé, y el padre le dijo que no lo permitiera. [...] Mi papá les daba clase a los médicos y a los gringos para enseñarles todo y que tuvieran una trayectoria buena, [...] de ahí sacaban para hacer las pastillas, para hacer medicamentos (p.9).

Años después, en el transcurso de la segunda guerra mundial, Schultes fue encargado por el Gobierno estadounidense para buscar áreas donde se pudieran explotar, árboles de caucho, así participó del segundo auge de esta industria extractivista y de las consecuencias sociales en la región.

Así mismo los productos medicinales que se realizan por lo general en territorio son transportados a Bogotá en forma similar que los alimentos, para ser utilizados por las familias y/o comercializados, es decir que son incorporados en la cotidianidad urbana. No obstante, esto trae unas rupturas en la preparación que se debe tener antes del consumo de yagé tanto de los médicos como de la comunidad en el contexto urbano, como cuenta un mayor “los jóvenes y mayores que son médicos tradicionales [...] en territorio deben ser muy puros, mientras en la ciudad conocen a mucha gente [...] en algunos casos han tenido problemas, han perdido el camino, se han enamorado” (FM4, 2023, p. 19); eso da que no se continúe con la práctica de la medicina tradicional.

Aunque la botánica y la etnobotánica sean disciplinas que han favorecido la salud de grupos sociales diversos, sacarlas de su contexto e introducirlas en actividades de sustento económico ha implicado procesos complejos, igual que se da en el caso de las artesanías. Sin embargo, la búsqueda por un ingreso digno a partir de los saberes propios en el contexto de ciudad es importante para la dignificación del pueblo Kamëntšá.

En sentido contrario una de las madres reflexiona que es necesario discernir los momentos adecuados para usar la medicina tradicional y para asistir al hospital en caso de urgencias “he intentado hacer esa pedagogía con mis padres para que entiendan que hay situaciones que el médico tradicional no las va a poder manejar y que de verdad necesitan apoyo de la medicina occidental para que haya un diagnóstico” (FN6, 2023, p. 13). Ella afirma que ese límite no está claro y que puede poner en peligro la vida.

Otras rupturas en el ámbito de la música se vinculan con que “se están perdiendo la construcción de los instrumentos tradicionales y eso es muy grave porque los sonidos que emite por ejemplo la flauta son únicos. Ahora se está usando es la quena” (FI3, 2023, p. 46), existe una predominancia de la música andina que influencia las culturas indígenas, la cual se complementa con la música de los medios masivos que conduce a los jóvenes para interesarse por aprender sobre nuevos instrumentos y géneros musicales. Se deja notar un interés por instrumentos de cuerda como violín o la influencia del rock en los más jóvenes que los acerca a esta disciplina desde los medios de comunicación masiva.

A nivel general, se encontró que dos de las seis familias nucleares mencionan que las dificultades en la transmisión y pervivencia de la cosmovisión iniciaron en la generación de los abuelos debido a la persistente labor de los capuchinos en señalar las prácticas culturales propias. Por lo tanto, se debe hacer un esfuerzo significativo si se quiere fortalecer la pervivencia de saberes, especialmente respecto al idioma Kamëntšá. Una persona considera que es un problema que los colonos en el Valle de Sibundoy se apropien del idioma y de las costumbres indígenas.

Respecto a las familias mononucleares, tres de las familias mantienen sus prácticas culturales más vinculadas a la palabra de los mayores - *betstsananeng be*

soy. Además, dos no mantienen los diferentes componentes o han perdido la costumbre.

Finalmente, las familias interculturales fortalecen las hibridaciones entre culturas y van generando vínculos dinámicos sobre las prácticas de la cosmovisión, ante estas situaciones, el llamado que realizan en las familias es que se requiere que los jóvenes destinen tiempo a compartir con las y sus abuelos y mayores para fortalecer la pervivencia de los usos y costumbres.

#### **4.1.8 Celebraciones anuales**

Cada año las familias y la comunidad Kamëntšá en cabeza de los mayores y autoridades, inician los preparativos del Día de las ánimas - *Uacjnayté* el 1 y 2 de noviembre, en donde el día uno de este mes se prepara y se ofrenda a la memoria de los seres queridos y el día dos se comparte al interior de la familia y comunidad. Esta conmemoración se vincula con una fecha ceremonial en el santoral católico relacionada con el Día de los Santos. Al respecto un mayor explica “hacemos la ofrenda a las familias que estuvieron en este lugar y que ya no nos acompañan. Para ese día buscamos los mejores alimentos y que le gustaban a la persona, los preparamos, los ofrecemos el primero de noviembre” (FM3, 2023, p. 7). Lo complementa FM3 “se coloca la comida en una mesa junto con una velita, tipo las 12 de la noche, cogíamos pedacitos de todo y echábamos en el suelo con base en una oración, así él recibe todo lo que le gustaba” (2023, p. 5).

A partir de esta ceremonia, las familias tienen una dualidad de sentimientos encontrados, por una parte, hay una tristeza debido a que sus seres queridos ya no se encuentran en este mundo y por otro lado, hay una alegría porque saben que a partir de esa fecha se da inicio para los preparativos del Carnaval del Perdón – *Clestrinÿe*.

Con respecto al *Clestrinÿe* es una celebración ancestral que se ha mantenido a través del tiempo, también se le llama el Carnaval del Perdón y/o Compartir, y desde hace unas décadas también se le ha nombrado Día grande - *Bëngbe Bëtsknaté*. La finalidad que se busca es agradecer a la Madre Tierra – *na tsbatsanamama*, como lo explica un mayor “primero que todo es un agradecimiento a nuestro shinÿe – sol, a juashkona - luna, a nuestra *na tsbatsanamama* - Madre Tierra de la cual nos surte, nos nutre y nos da la fuerza para seguir en nuestras labores cotidianas” (M3, 2023, p. 4).

En este aspecto, el cabildo de Bogotá desde hace tres años ha organizado esta celebración de las ánimas con la participación de la comunidad, puesto que al interior de las familias son pocas que han continuado con esta ritualidad.

Desde el *Uacjnayté*, la comunidad cuenta 40 días para preparar todos los elementos culturales propios que se usan en la gran ceremonia del *Clestrinje* como los alimentos, los instrumentos, las danzas, la indumentaria (los hombres visten con la corona, chaquira, sayo, cusma, ceñidor. Las mujeres se engalanan con la corona, rebozo, tupuyo, manta y faja).

Lo más relevante es la preparación espiritual ya que durante este tiempo de noviembre a febrero se debe recapacitar y perdonar en palabras de un mayor “nos preparamos para buscar la mejor forma de reconciliación con alguna persona que hayamos tenido algún contratiempo. Cuando llega ese día nos reconciamos y perdonarnos - *Bochjëtseñotjañ*. Por ende, decimos que es el carnaval del perdón, el carnaval de la reconciliación” (M3, 2023, p. 7). Este perdonar es desde el corazón – ainanocán y pensamiento - juabnëntšán como lo nombra el mayor “no hay un espacio en específico sino uno mismo, consciente – enojuabnayá desde nuestro interior, desde nuestro corazón – ainánocán, desde nuestro pensar bien – tšabe juabnac, desde nuestra palabra - joyebuambayá, así nos disculpamos - jetsenpacician” (M3, 2023, p. 7).

Para los Kamëntšá la celebración del *Bëngbe Bëtsknaté* significa que se comienza un nuevo año, al respecto un mayor explica “de acuerdo con nuestros usos y costumbres, nos regimos con el año lunar, que realmente tenían nuestros mayores. Por eso nuestro año consta de 13 meses, esos 13 meses terminan en febrero y empezamos un nuevo año lunar” (Diario de campo 3, 2023, p. 7). Y a la vez es un compartir en familia y comunidad, en palabras de un mayor “ese día se comparte con todo el mundo que llega, se comparten los alimentos, se comparte la chicha, se baila, todo es alegría, es festejo, todo lo que está al alcance de la familia se comparte” (M3, 2023, p. 3).

En cuanto a la organización y duración de esta celebración, el M3 explica “antiguamente duraba muchos días y después los religiosos lo dejaron en tres días sagrados el lunes, martes y miércoles antes de miércoles de ceniza, nadie podía trabajar, también impusieron la misa antes de nuestra celebración” (M3, 2023, p. 7). Una sabedora alude a este cambio “durante esos días los Kamëntšá tomaban mucha chicha, por eso la

religión católica organizó y lo dejó en tres días, el lunes anterior al miércoles de ceniza, para que dejáramos de tomar y cuidáramos a los hijos” (Diario de campo 2, 2022, p. 8). Igualmente, los capuchinos impusieron iniciar el Clestrinŷe con una misa como forma de agradecer a Dios. Es decir, estos cambios se dieron bajo el sincretismo santoral.

Una de las preparaciones que más demanda tiempo, dedicación y que es muy importante en esta celebración, es el castillo - *Carchanēshá* elaborado en palma, la cual es la misma que se utiliza en el domingo de ramos, para ello se cultiva con anterioridad, como lo explica una madre “se siembra con el permiso de nuestros mayores para que en el año florezca y nuevamente se use para recibir el nuevo año y se empiece a construir y tejer nuestro castillo, esa planta es sagrada para para nosotros” (FM1, 2023, p. 8). Este castillo lo tejen los mayores tres o cuatro días antes del ritual, tiene una representación al gabinete elegido para el nuevo año.

El día antes del Carnaval, un mayor menciona “se comenzaba el lunes al mediodía, el abuelo, la familia comenzaba a tocar su instrumento y despacio, despacio, iban llegando a acompañarlo; y al otro día salían voluntariamente a bailar por las calles del pueblo” (M3, 2023, p. 9). Por lo tanto, de ahí surge la organización para salir a celebrar.

En este aspecto, ha tenido unos cambios que han sido influenciados la parte religiosa puesto que los religiosos le dieron un orden jerárquico. A partir de este momento el orden se ha tenido de la siguiente manera:

Primero, está el Matachín quien porta una máscara de madera (es una forma de representar el sol, el guía), él lleva una campana cuyo sonido hace una invitación para que la comunidad se una a la celebración. Detrás de él está el gobernador y su gabinete entrante. Le siguen los bandereros quienes llevan banderas de distintos colores haciendo alusión a todos los colores de naturaleza y van danzando, junto con ellos están los San Juanes (nombre alusivo a San Juan Bautista), los Saraguayes cuyos vestidos tienen espejos (es una crítica de como los blancos los engañaron) y poco a poco toda la comunidad se une para danzar al ritmo de la música tradicional (Diario de campo 1 y 2, 2023). En este sentido hay un simbolismo acerca de la transformación de los Kamëntšá por medio de la evangelización y la inconformidad de este pueblo con este proceso.

Durante el recorrido que hace la comunidad se visibiliza los colores vivos de su indumentaria y el orgullo con que se lleva cada elemento propio, en palabras de FM3

“nos llenábamos de colores, nosotras las mujeres nos colocamos la manta, el rebozo, el cucuyo, la faja nos llenábamos de colorido con nuestros tambores, y nos íbamos primero que todo a la misa [...] después ya nos vamos a bailar” (2023, p. 5).

Además, se porta la imagen religiosa de la Virgen de las Lajas que es la advocación mariana vinculada al culto telúrico, está plasmada en una laja en el departamento de Pasto, cañón del río Guáitara.

En el marco de esta festividad, una de las danzas que se realiza es la de los Saraguayes, la cual está vinculada con el ciclo agrícola, como lo explica una mayora “Pedro Juajibioy hizo una investigación de cómo era el paso de la danza de los saraguayes [...]. él hizo la coreografía de cómo se sembraba el maíz, por lo tanto, la danza quedó en su movimiento en forma de lombriz” (FI2, 2023, p. 9), puesto que se da un paso a la derecha y un paso a la izquierda.

Esta danza se recuperó gracias a los saberes transmitidos por una mayora quien falleció de 110 años, la misma entrevistada continúa, “los saraguayes empezamos a participar en 1978 en el Bëtsknaté gracias al taita Crispin Chindoy, [...] ya vamos 45 años participando [...] son 8 saraguayes, 4 matachines, 12 danzantes, los cajeros, trompetero y el epifanero, total son 29 personas” (FI2, 2023, p. 7). Además, añade “los saraguayes es un ritual que antes se bailaba en junio, el día de Corpus en el altar de la iglesia” (p. 7). En este sentido el Corpus Christi es otra festividad católica, sin embargo, la comunidad cambió la fecha y su lugar, ya que para ellos siempre ha predominado el día grande y que en la actualidad se mantiene, pero su organización quedó en el marco de la religiosidad popular.

La recuperación de la danza de los Saraguayes es un valioso ejemplo de la recreación de la cosmovisión y la recuperación de la memoria oral de un pueblo indígena en proceso de transformación de sus prácticas culturales. Este tipo de investigaciones de la propia comunidad por su memoria, son una posibilidad de revitalizar el ritual y difundir los sentidos (recreados) que en algún momento se dieron por perdidos.

Después de la danza, comenta una mayora “en el parque nos pedimos perdón si hemos tenido alguna inconveniencia con alguna persona y seguimos de amigos, sin rencores. Unos bailan, otros lloran, se ríen, se abrazan y se dicen *Tsabe uat* - buen año o feliz año” (FI2, 2023, p. 9). Para esto, se hace un ritual con flores en la cabeza, como

lo explica una madre “antiguamente había una flor qué florecía en este tiempo y los pétalos se colocaban en la corona de la cabeza con el fin de pedir perdón en casa, lo hacemos primero con nuestros papás” (Diario de campo 2, 2022, p. 6). Aún continua esta forma, pero han adaptado otros tipos de flores.

Luego, las autoridades le piden perdón y consejo al taita mandado y se hace el ritual del degollamiento del gallo como símbolo de reconciliación. Para esto, en el castillo - *Carchanëshá* se coloca una cuerda y se amarra un gallo vivo. Ahí se cuelga de las manos un personaje principal de esta celebración que son los Sanjuanes, en la parte de atrás del castillo “se ubican otras personas y tiran de las cuerdas para subir a los San Juanes para que se columpien. Luego, uno de los sanjuanes se cuelga en la mitad del castillo para alcanzar el gallo y lo degolla” (Diario de campo 2, 2022, p. 8). En cuanto al nombre de los Sanjuanes, “se llaman así por las creencias religiosas infundadas por San Juan Bautista y según en nuestra historia la que se cuenta él fue degollado, por eso se representa con los Sanjuanes” (Diario de campo 2, 2022, p. 8).

Durante la celebración del *Bëtsknaté* se comparte la chicha y el alimento tradicional, pero ha tenido unas adaptaciones con el pasar del tiempo, al respecto una madre menciona “anteriormente, a las autoridades y exautoridades eran a los primeros que se les brindaba, a cada uno se les compartía la comida en tres platos, uno con mote; otro con las carnes gallina, cerdo, res, y otro con 12 huevos, en donde ellos le brindaban a toda la comunidad” (FM2, 2023, p. 14).

En esta festividad, la relación con los colonos ha implicado aculturación de parte y parte. Por un lado, en las festividades participan los colonos y se da su aceptación, al mismo tiempo se ha disminuido la participación de población en general en las limpiezas, cambiando el sentido de la fiesta en este proceso de hibridación cultural.



## Figura 24

### *Celebración Bëngbe Bëtsknaté en Sibundoy*



Nota. Martínez, F. (2019). *Recorrido liderado por el matachín*. [Fotografía] Facebook: fabiomartinezfoto  
<https://m.facebook.com/fabiomartinezfotografo/photos/a.991939294330650/991967674327812/>



Nota. Martínez, F. (2019). *Recorrido con la imagen de la Virgen*. [Fotografía] Facebook: fabiomartinezfoto



Nota. Mi Putumayo Noticias. (2013). *Día Grande en Sibundoy. Castillo de palma*. [Fotografía]. Facebook: MiPutumayo Noticias.  
<https://miputumayo.com.co/2013/02/11/dia-grande-en-sibundoy/>



Nota. Artesanías de Colombia (1 de marzo de 2022). *Carnaval del Perdón - Danza los saraguayes*. [Video]. Facebook:  
<https://www.facebook.com/ArtesaniasColombiaOficial/videos/carnaval-del-perd%C3%B3n-sibundoy-putumayo/728085675241341/>

Con respecto al contexto de Bogotá, la comunidad Kamëntšá desde hace tres años aproximadamente ha venido celebrando estas dos festividades con algunas adaptaciones, puesto que a algunas familias se les dificulta viajar a territorio. También es una forma para conservar, fortalecer, arraigarse y difundir sus celebraciones y costumbres tradicionales propias en sus nuevos lugares de residencia.

Un primer momento se ha dado en la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac - CPI, ubicada en la localidad de Santa fe – Bogotá, donde participan los sabedores, autoridades, padres de familia y estudiantes indígenas y no indígenas (ver figura 24), como lo manifiesta un sabedor “acá en la CPI nuestra misión es enseñarles a los niños y a los padres cuáles son nuestras prácticas culturales y que nos han enseñado - mayores en el territorio, y así ellos tengan y conserven ese conocimiento propio” (Diario de campo 2, 2022, p. 5).

Por ende, con materiales y recursos a su alcance, los sabedores representan elementos propios como el castillo, como lo menciona FI1 “nosotros acá en contexto de ciudad, simulamos el castillo con papel, les brindamos nuestro mote de gallina, hicimos con los niños las flores con papel, pero el objetivo es recordar y fortalecer esas prácticas y conocer ese significado” (Diario de campo 2, 2022, p. 8).

## Figura 25

### *Celebración Bëngbe Bëtsknaté en la CPI 2022*



*Nota. Mojica, L. (2022). Desfile alrededor de la CPI. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.*



*Nota. Mojica, L. (2022). Representación Castillo y gallo en la CPI. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.*



*Nota. Mojica, L. (2022). Vestimenta, danza y música. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.*



*Nota. Mojica, L. (2022). Pedir perdón. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.*



*Nota. Mojica, L. (2022). Mote de gallina. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.*



Un segundo momento es con toda la comunidad (ver figura 25), en donde se observa que hay una participación masiva, se visibiliza el uso de la vestimenta propia y la representación de los personajes tradicionales como los saraguayes. También se comparte el mote de gallina que hace parte de su alimento propio, pero los ingredientes los compran en las plazas de mercado de la ciudad. Además, se evidencia una alegría que se demuestra en las danzas y la música tradicional.

Sin embargo, la comunidad como no cuenta con un espacio propio dentro de la ciudad busca espacios prestados para llevar a cabo sus celebraciones propias. Además, se ha articulado con instituciones del estado una de ellas es el Ministerio de cultura, “éstas han sido un apoyo para seguir fortaleciendo acá en Bogotá nuestros usos y costumbres” (FI1, 2023, p. 19).

Por lo tanto, se evidencia que la comunidad quiere continuar con las costumbres tradicionales en el contexto de ciudad, en palabras de FI1 “nosotros tenemos una historia, tenemos que contarla, vivirla y transmitirla, para que nuestros niños y jóvenes, no pierdan ese conocimiento [...] nosotros los - mayores estamos retroalimentando ese conocimiento que nos han dejado nuestros abuelos de generación en generación” (Diario de campo 2, 2022, p. 10).

## Figura 26

*Celebración Bëtskнатé – Día grande de la comunidad Kamëntšá en Bogotá en el 2023*



Nota. Mojica, L. (2023). *Recorrido por las calles en Bogotá*. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.



Nota. Mojica, L. (2023). *Pedir perdón y consejo*. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.

De acuerdo con esta primera categoría de la cosmovisión, es válido afirmar que las culturas son dinámicas y están en permanente transformación. Un factor que incidió en la hibridación cultural fue desde la colonia y la implementación masiva de la escolarización por parte de los capuchinos. De ahí se puede caracterizar un sincretismo religioso que dio vida a una forma particular de religiosidad popular.

Se puede observar que las diferentes familias y generaciones siguen de manera heterogénea las prácticas culturales propias, con intercambios interculturales. Actualmente se deja ver que algunas familias, aunque se reconocen indígenas, dan por perdida la costumbre. Aunque en otros aspectos se puede dimensionar un esfuerzo por fortalecer la memoria que tiene un impacto importante en el mantenimiento de prácticas propias en la ciudad, entre las cuales está la participación de las mingas en el cabildo.

Las dinámicas interculturales también han afectado este dinamismo. Por lo que nos referimos a una cosmovisión dinámica e híbrida con permanencias, adaptaciones y rupturas simultáneas.

Sin embargo, las familias Kamëntšá manifiestan una preocupación por el deterioro de los aspectos de la cosmovisión, en palabras de un padre, “se están haciendo esfuerzos para fortalecer los usos y costumbres propios [...] Es necesario concientizar más a las familias para les transmitan a sus hijos [...] ya que, si perdemos la lengua materna, se pierde una infinidad de saberes” (FN2, 2023, p. 7).

#### **4.2 Sembrando el pensamiento con las familias Kamëntšá Biyá**

Esta segunda categoría es entendida desde los procesos de siembra propios Kamëntšá, ya que para ellos se escribe con la tsbatsanamamá - Madre tierra, estando siempre ombligados a su *Waman Luwareñš* donde su significado es lugar sagrado, lugar histórico, lugar de gran valor que queda arraigado a su pensamiento, sentir, actuar y hablar (M3, 2023).

En ese sentir constante del movimiento de la tsbatsanamamá se permite el fluir del pensamiento, así como un río, una quebrada; puesto que a medida del tiempo cada persona crece a nivel físico, mental y espiritual, así como una semilla de maíz - una semilla de vida; se necesitan de unos cuidados para que pueda dar frutos. Así como lo expresó un mayor Kamëntšá

Mis abuelos me decían: el cuidar de una semilla es mirar cómo está creciendo ese pensamiento para que después en la cosecha nos posibilite recoger el fruto de esos procesos de construcción constante, y así nos ayude a recordar donde está sembrado el ombligo para el fortalecimiento de nuestra lengua Kamëntšá y pensamiento (M3, 2023, p. 1).

Por consiguiente, en esta categoría los hallazgos se presentan en dos subcategorías: *Experiencias de vida de las familias Kamëntšá* se analiza con la figura 26. *Adaptaciones de las uniones maritales de las familias Kamëntšá*, se dan a conocer los resultados a través de la figura 27.

#### **4.2.1 Experiencias de vida de las familias Kamëntšá**

Para las familias Kamëntšá su esencia parte desde su relación con su lugar de origen, por ende es fundamental crecer y formarse bajo el entorno familiar con las enseñanzas de sus abuelos (primera generación) y de sus padres (segunda generación) en especial en la zona rural, ya que desde ahí se aprenden los usos y costumbres, como lo relata una madre de tercera generación “Básicamente mi infancia la pasé también mucho con mis abuelitos ellos vivían en una parte rural, y nos enseñaron a ordeñar las vacas, a llevar la leche con dos cantinas en los costados [...] a cultivar la tierra” (FN6, 2023, p. 3).

En esta subcategoría tiene como finalidad visibilizar las realidades socio – culturales que afrontan las diferentes generaciones con el pasar del tiempo, por ende, se presentan los hallazgos más representativos en cada generación con las permanencias, adaptaciones y rupturas (ver figura 26).

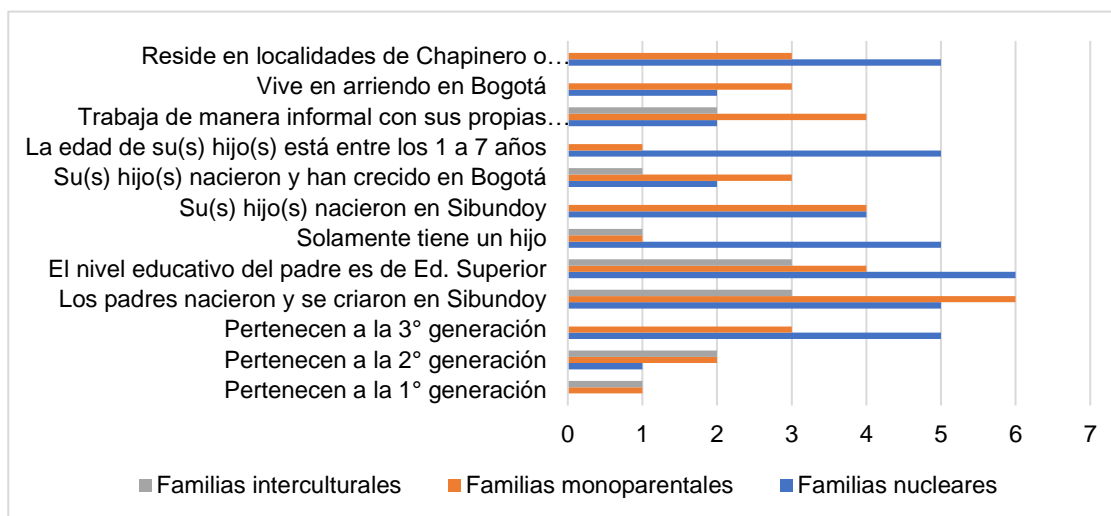
De las 15 familias Kamëntšá entrevistadas hay dos madres de familia que pertenecen a la primera generación (ver figura 26), cada una tiene 76 y 79 años respectivamente, y la comunidad las considera mayores y/o sabedoras porque poseen las vivencias orales y la sabiduría ancestral. A la vez, estas dos mayores vienen de una descendencia familiar extensa donde la crianza y formación de las generaciones se ha dado en mayor parte en el lugar de origen, así como lo mencionó una de ellas “yo nací en 1945, tengo seis hijos porque uno ya murió, mi hijo mayor ya tiene 60 años. Yo tengo 30 nietos, 22 bisnietos y ahora va a llegar un tataranietico y todavía estoy aquí sentada esperando” (FM5, 2023, p. 2).

Una de ellas estudió hasta el nivel técnico y ya está pensionada y la otra mayor hizo hasta grado tercero de primaria, puesto que el pensamiento de antes era tener bastantes hijos para que ayudaran en la siembra y en el cuidado de sus hermanos menores, en palabras de ella “cuando estaba en la escuela, me dejaron estudiar hasta tercero, mi papá y mi hermana le regalaron a la monja, unos huevos y una gallina para que me dieran libertad para así trabajar todo el tiempo en el campo” (FM5, 2023, p. 1). Por lo tanto, esta mayor ha trabajado la mayor parte de su vida en las artesanías “yo teje con chaquiras, sé enchapar máscaras, tejer en lana, hacer instrumentos musicales autóctonos. Eso le hemos enseñado a mis hijos y nietos, todos vivimos de las artesanías (FM5, 2023, p. 2).

Estas dos mayores desde hace más de diez años están radicadas en su casa propia ubicada en la zona urbana de Sibundoy, pero en la actualidad mantienen una relación ocasional con Bogotá porque algunos de sus hijos y/o nietos viven y estudian en esta ciudad.

**Figura 27**

*Clasificación por categorías de las familias Kamëntšá que viven en Bogotá*



Con respecto a los cinco padres y madres de familia entrevistados que pertenecen a las segundas generaciones, hay una madre en las familias nucleares, hay dos en las monoparentales y los otros dos son interculturales.

Estos cinco padres/madres de familia convergen en los siguientes aspectos: nacieron y se criaron en la zona rural de Sibundoy por ende cuatro saben hablar el

idioma Kamëntšá, dos practican la medicina tradicional y una madre sabe tejer en chaquira, lo cual les ha servido como medio para subsistir en la ciudad. La cantidad de hermanos oscila entre cinco y diez, por ende, sus familias están conformadas entre tres a cinco hijos quienes ya son adultos jóvenes. Estas familias residen en Bogotá desde hace más de siete años, por esta razón se evidenció que en tres de estas familias los hijos han nacido y crecido en Bogotá. También, cuatro de ellos cuentan con estudios técnicos lo que les ha permitido conseguir trabajos formales y tres poseen vivienda propia en la ciudad. Esto es un aspecto para destacar, ya que son muy pocos los mayores indígenas que tienen estos beneficios en contexto de ciudad.

Por otra parte, hay dos madres de la segunda generación que viven en apartamentos en arriendo en la ciudad, pero tienen casas propias en el Valle de Sibundoy. Ellas trabajan de manera informal en actividades que no tienen relación con sus costumbres, ya que una trabaja en casas de familia y la otra madre vende objetos de madero terapia.

En este sentido, seis padres de familia nombraron las condiciones de vida y los trabajos precarios que tuvieron que asumir las primeras y segundas generaciones cuando migraron a la ciudad, como lo mencionó una madre “mis papás se desplazaron a Bogotá en búsqueda de oportunidades y para brindarnos una mejor calidad de vida. Pero a mi papá le tocó trabajar como obrero y mi mamá como ama de casa y después en un restaurante” (FM1, 2023, p. 1).

Con respecto a los ocho padres/madres de familia restantes que conforman la tercera generación, cinco se encuentran en las nucleares y tres en las monoparentales. De éstas, siete padres de familia vivieron su crianza en la zona rural de Sibundoy, tres de ellos se tuvieron que adaptar a una temprana edad a la vida urbana de Sibundoy, debido al trabajo de sus padres (segunda generación), en palabras de una madre “mi crianza estuvo como en dos sitios...hasta los 7 añitos fue en la zona rural y desde los 7 años en adelante fue en la zona urbana, porque mis papás se trasladaron por situaciones laborales al pueblo” (FN6, 2023, p. 1). Es decir, que las adaptaciones se dieron en primer momento en territorio.

También, se encontró que cuatro padres/madres de familia de la tercera generación continuaron con los rituales y cuidados tradicionales desde la gestación

hasta nacimiento de sus hijos en su lugar de origen, donde dos niños nacieron durante la pandemia del Covid 19, según el testimonio de una madre “durante toda la pandemia estuvimos en territorio, allá nació mi hija, y retornamos siempre en vacaciones” (FN4, 2023, p. 5). Sin embargo, por motivos de estudio les tocó regresar a la ciudad con sus niños y volverse a adaptar a la forma de vida urbana, así como lo expresó una madre “el acompañamiento es menor, porque el año pasado estaba acostumbrada allá en el pueblo a la ayuda de la abuela, además el espacio es más grande, uno la puede llevar a cualquier lugar tranquilamente, pero acá es más más difícil” (FN5, 2023, p. 12).

De igual forma, estos ocho padres/madres de las terceras generaciones son estudiantes de educación superior, por ende, viven cerca de las universidades. Se halló que seis de estas familias tienen un solo hijo con edades que oscilan entre los uno y los siete años. En cambio, dos padres de esta generación ya tienen entre dos y tres hijos algunos ya adolescentes. Tres de estas madres mencionaron que cuando quedaron embarazadas no lo tenían planeado, en palabras de una de ellas “mi embarazo no fue deseado, o sea, no fue planeado, pero al fin y al cabo fue aceptado por las dos familias, pues es una vida” (FN5, 2023, p. 7).

En cuanto al lugar de residencia de estas terceras generaciones, dos padres viven en arriendo en la localidad de Chapinero y sus hijos estudian en colegios distritales de la misma localidad. Los otros seis padres/madres habitan en la localidad de Teusaquillo, de los cuales tres viven en las Residencias Universitarias de la Universidad Nacional, dos viven en apartamentos en arriendo con algunos familiares y solamente un padre vive en casa propia. Todos ellos tienen a sus hijos estudiando ya sea en el jardín, en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM) de la Universidad Nacional o en otras instituciones educativas, ya que han adquirido los cupos por ser indígenas. En este sentido algunos adultos jóvenes aún dependen económicamente de sus padres y hermanos mayores, en palabras de una madre “todos queremos salir adelante, porque hasta ahora se han graduado dos hermanos mayores y los demás para abajo nadie nos hemos graduado, pero mis hermanos y papás nos ayudan a pagar el arriendo” (FM6, 2023, p. 9).

Sobre los tipos de empleos se evidenció que hay una relación entre el nivel de estudio y su tipo de trabajo, en especial las terceras generaciones, como lo mencionó



una madre “estoy con un proyecto de la Universidad que me pagan, y gracias a un señor que ha dado buenas referencias mías me han salido muchos trabajitos en diseño gráfico” (FN5,2023, p. 12). También se ha observado que algunos profesionales Kamëntšá están vinculados a diferentes Ministerios, desde ahí han gestionado recursos y proyectos que contribuyen al fortalecimiento de los usos y costumbres de su comunidad en contexto de ciudad.

Solamente un padre de esta generación toda su vida ha transcurrido en Bogotá, en palabras de él “debido a que mi papá es médico tradicional, por esta razón él llegó a la ciudad de Bogotá [...] y aquí se radicó, por eso yo nací y me crié acá en la ciudad” (FN3, 2023, p. 1). Este padre de familia tuvo unas rupturas en las costumbres tradicionales por sus padres (segunda generación) “debido a que mi papá viajaba mucho por la medicina y duraba hasta tres o seis meses de viaje, la que se encargó de la crianza de nosotros fue mi mamá” (FN3, 2023, p. 2) lo ocasionó que, por la falta de tiempo y obligaciones de los papás, no le enseñaran a hablar y entender el idioma y se alejara de sus formas de aprender propias.

En este sentido, es pertinente mencionar las tendencias en las permanencias, adaptaciones y rupturas que han tenido las familias Kamëntšá en las diferentes generaciones.

Por una parte, se encontraron unas permanencias en la mayoría de las familias relacionadas con el arraigo a su lugar de origen, ya que 14 padres y madres de familia nacieron, crecieron y se formaron en la zona rural de Sibundoy hasta cierta edad (ver figura 26). Además, ocho padres/madres quienes la mitad son nucleares y la otra mitad son monoparentales, buscaron la manera para que sus hijos nacieran en territorio, por lo tanto, quieren continuar con su legado y transmitírselo a sus hijos (cuartas generaciones). Aunque sus hijos terminan de crecer y desarrollarse en la ciudad. Por lo tanto, estas familias son conscientes que haber vivido en la zona rural en Sibundoy, les ayudó a arraigarse a los saberes transmitidos por sus abuelos y padres.

Sobresale que ocho padres/madres de familia, cuya mitad pertenecen a las monoparentales, trabajan de manera informal en la ciudad en la venta de sus artesanías (sobre todo el tejido en chaquira) o practican la medicina tradicional (ver figura 26). En este sentido, se analizó que estas familias han continuado con el legado

de las artes que aprendieron desde pequeños con sus abuelos y padres. Por esta razón, se rescata el papel que tienen las primeras y segundas generaciones en la enseñanza de las costumbres tradicionales a las nuevas generaciones, ya que es un mantener la pervivencia de sus saberes, pensares y haceres propios. Además, se encontró que en los trabajos de artesanías y medicina tradicional no hay distinción de género, ya que hay hombres que tejen en chaquira y mujeres que están haciendo escuela en la medicina tradicional.

Otro aspecto para resaltar de las permanencias es que la mayoría de las familias entrevistadas menciona que a pesar de que viven en Bogotá buscan la manera de mantener vínculos con su lugar de origen, especialmente en las celebraciones importantes de la comunidad como lo manifiesta la FM2: “hasta el momento cada año celebramos el *Bëtsknaté* - Día grande, y viajamos con mis hijos al pueblo y allá lo celebramos” (2023, p. 9).

Con respecto a las adaptaciones que han surgido por el lugar de nacimiento y crianza de los hijos, se encontró que seis padres de familias, tres de la segunda generación y tres de la tercera generación sus hijos nacieron y han crecido en Bogotá. Por esta razón es válido afirmar que hay generaciones de indígenas urbanos. En este sentido se presentan unas rupturas en sus costumbres tradicionales ya que al estar en contacto permanente con otras culturas se apropien del castellano, la vestimenta, la alimentación, etc.

Otro tipo de adaptación es que la mayoría de los padres/madres de familia poseen estudios de Educación superior (ver figura 26), en donde las segundas generaciones poseen estudios técnicos y las terceras generaciones al momento de la recolección de la información son estudiantes de carreras de Pregrado y una madre está culminando la maestría. Igualmente, hay una influencia de la forma de pensar de sus padres (primera generación), puesto que para algunos lo más importante era el estudio, en palabras de un padre de tercera generación “mis papás siempre querían la mejor educación para nosotros los hijos” (FN2, 2023, p. 1) y para otros la educación pasó a un segundo plano. Por lo tanto, la comunidad Kamëntšá se destaca de otros pueblos indígenas, por la cantidad de familias que se gradúan de estudios superiores.

Se halló que solamente una madre de familia de segunda generación no tuvo acceso a la educación formal por las condiciones precarias de su familia. Puesto que al ser de escasos recursos pasó a un primer plano la forma de sobrevivir en el día a día, en palabras de ella “somos cinco hermanos, pero mis papás eran muy pobres y somos de escasos de recursos económicos, a nosotros nos tocó desde muy niñas empezar a trabajar en casas de familias lavando, haciendo aseo, trapeando, cocinando” (FM3, 2023, p. 1).

Por otro lado, se evidencia un cambio de la forma de pensar de las generaciones Kamëntšá, ya que anteriormente la edad promedio en que se convertían en padres era entre los 18 a 21 años aproximadamente. En cuanto a los padres/madres de las segundas y terceras generaciones la edad promedio que han tenido a sus hijos es de 23 años. Es decir, que las generaciones más jóvenes no quieren ser padres a temprana edad debido a las responsabilidades que esta decisión implica para sus vidas.

Así mismo, se identificó que con el transcurrir de cada generación se ha disminuido la cantidad de hijos por familia, en este aspecto algunos padres manifestaron la situación económica, en palabras de una madre “el tema económico es más complejo, porque los gastos siempre aumentan” (FN5, 2023, p. 12), otra parte es la responsabilidad y el tiempo que demanda un hijo, donde convergen dos madres “solamente estoy viendo 3 materias, no pude ver más porque me toca estar pendiente de la bebé y ella demanda mucho tiempo en la atención, cuidado” (FN5, 2023, p. 12). En el caso de estas madres se evidencia el esfuerzo que hacen por continuar con sus estudios, asumiendo diferentes roles como de madres, estudiantes y amas de casa.

Llama la atención en las familias Kamëntšá su calidad de vida en comparación con otros pueblos indígenas en contexto de ciudad, debido a que es una comunidad que se destaca por el nivel de estudio, puesto que los padres y madres Kamëntšá terminan sus estudios superiores a pesar de las circunstancias que se les presenta en su vida cotidiana. Sin embargo, presentan dificultades en adquirir mejores trabajos remunerados y vivienda propia.

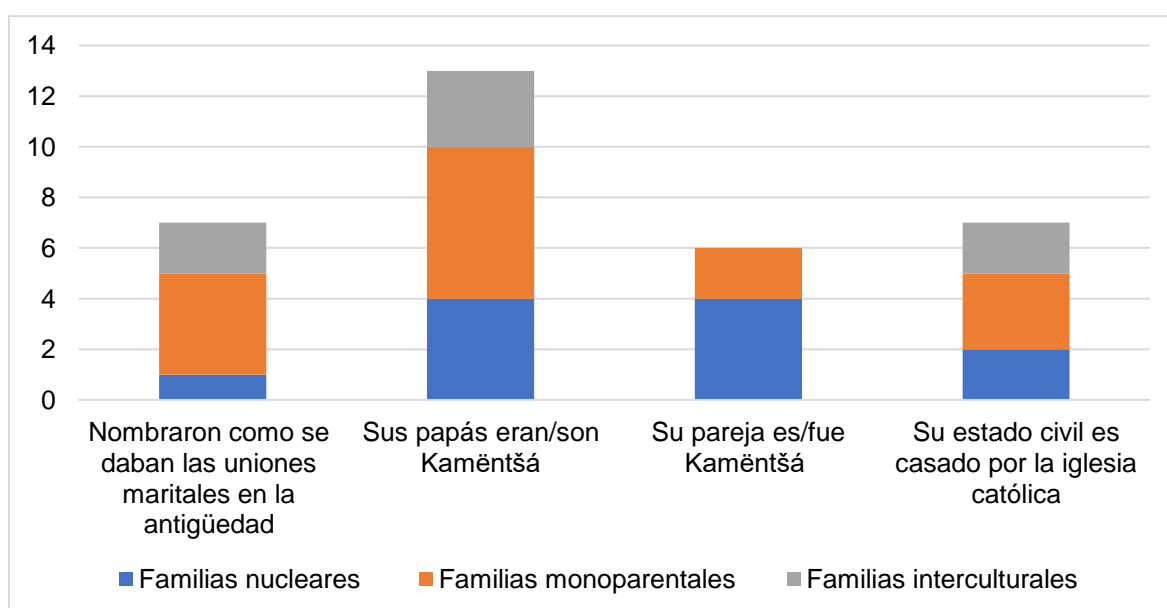
De acuerdo con lo anterior, los mayores expresaron su preocupación de que se extinga con el pasar del tiempo la comunidad Kamëntšá, ya que cómo se evidenció en los datos, hay una disminución en la cantidad de hijos por familia.

#### 4.2.2 Adaptaciones de las uniones maritales de las familias Kamëntšá.

Este apartado se centró en analizar las permanencias, adaptaciones y rupturas en las familias nucleares, monoparentales e interculturales Kamëntšá que residen en Bogotá, así como lo mencionó una madre de segunda generación “antiguamente era prohibido casarse con un blanco, los mayores lo prohibían [...] ellos decían y nosotros lo hemos mirado que al casarse con un blanco él tiene otra manera de pensar” (FN1, 2023, p. 4) (ver figura 27).

**Figura 28**

*Adaptaciones en las uniones maritales de las familias Kamëntšá Biyá*



La comunidad Kamëntšá ha vivenciado cambios en la conformación de las familias, como lo recordaron siete padres/madres de familia, ya que anteriormente los matrimonios eran arreglados por los abuelos (ver figura 27), es decir, que ellos decidían con quien se tenía que casar el hijo o la hija porque las parejas debían continuar con el legado familiar. Además, los hacían casar muy jóvenes, como explica un padre de familia “mis papás son Kamëntšá, pero también fueron a pedir la mano de mi mamá y mis abuelos maternos aceptaron, porque él era hijo de un cacique y por parte de mi mamá mi bisabuelo era también cacique” (FM4, 2023, p. 1).

Sin embargo, se dejaban a un lado lo que pensaran o sintieran las parejas, lo que causó que en algunos matrimonios les trajera infelicidad, como testimonia una

madre “[...] los hicieron casar por lo católico muy jóvenes, pero papá en ese entonces tenía una novia y por eso le dio mala vida a mi mamá, ella toda la vida se quejó que no se quería casar con mi papá” (FM3, 2023, p. 4).

Esto produjo que la tarea de la crianza fuera difícil tanto para la madre como para los hijos, en donde la mujer asumía responsabilidades y tomó una actitud sumisa ante la actitud de rechazo y de violencia de su pareja, puesto que en ese entonces la mujer dependía económicamente del hombre y además estaba prohibido separarse por iniciativa de la mujer. En este caso, si la mujer iba al cabildo para quejarse, las autoridades siendo hombres citaban a las parejas y terminaban favoreciéndolas, puesto que se culpaba a la mujer de las falencias del hogar. Este tipo de casos prevalecen en menor medida con el paso de las generaciones.

Con respecto al legado de las uniones maritales hay unas permanencias a nivel general de las familias, puesto que 13 padres/madres expresaron que ambos de sus padres son Kamëntšá, y las otras dos uniones son entre Kamëntšá e Inga.

Esto mismo se ha mantenido en las seis familias nucleares ya que hay cuatro que son entre Kamëntšá y dos están compuestas por Kamëntšá e Inga lo cual viene heredado de sus padres, como lo menciona una madre “soy miembro de los pueblos indígenas del Alto Putumayo, por una parte, soy Inga por mi papá y por otra soy Kamëntšá por mi mamá” (FN6, 2023, p. 1). En estas seis familias se encontró que hay dos que están casadas por lo católico y las demás están en unión libre.

De igual manera, en las familias monoparentales hay dos madres de segunda y tercera generación que convivieron con su expareja Kamëntšá, en el caso de la primera madre ella quedó viuda, en palabras de ella “mi esposo ya murió ya va a ser 10 años, nosotros nos casamos por la iglesia. Ahorita vivo solita” (FM5, 2023, p. 2). La segunda madre es separada quien de su relación le quedaron dos hijos “mi expareja es Kamëntšá, yo podré tener 10 - 15 años sola, pero no tengo esa concepción de juntarme con una persona colona, porque eso fue lo que me enseñaron desde mis abuelos” (FM1, 2023, p. 13).

Por ende, se puede analizar que estas ocho familias intentan continuar con la estructura familiar tradicional, cuya finalidad es transmitir y mantener los saberes en las nuevas generaciones, así lo mencionó una madre “nosotros los Kamëntšá llevamos

nuestro propio legado, por eso se debían casarse dos Kamëntšá, para que se entendieran en el trabajo, en la costumbre, en el hablar la lengua, en llevar la misma vida como en ese buen vivir” (FN1, 2023, p. 4).

Por otro lado, se hicieron visibles otras estructuras familiares que han surgido por las mezclas entre otras culturas.

En primer lugar, se encontró que dos familias monoparentales y en una familia intercultural, la unión marital fue entre mujeres Kamëntšá y mestizos nacidos en la ciudad de Pasto.

En el caso de una madre de segunda generación, ella se casó por lo católico con el mestizo de Pasto y luego se separaron. De este matrimonio le quedaron cinco hijos - quienes actualmente son adultos- pero no se auto reconocen como Kamëntšá, debido a que ellos nacieron y crecieron bajo la influencia de la forma de vida de los colonos en la zona urbana de Sibundoy, además como la madre trabajaba en las casas de familia, ella no tuvo la oportunidad de criar a sus hijos en los usos y costumbres.

La otra madre aún cohabita con su esposo de Pasto y tiene un hijo mayor de edad. Ella mencionó que “mi hijo nació y creció en el pueblo de Sibundoy, se identifica como Kamëntšá, pero casi no le gusta participar de las costumbres tradicionales de la comunidad” (FI2, 2023, p. 1). En esta familia se encontraron unas adaptaciones de la forma en cómo se dio el noviazgo y el matrimonio. Además, como la madre salió a temprana edad del territorio a otras ciudades, ella aprendió a vivir diferente, en palabras de ella “para mí no fue difícil adaptarme a mi esposo porque ya había vivido con los colonos en ciudad, ya sabía cómo preparar los alimentos y sabía las costumbres de ellos” (FI2, 2023, p. 6). Por el contrario, al esposo le fue más difícil “pero a mi esposo si le tocó acostumbrarse a la alimentación y a las fiestas de la comunidad indígena” (FI2, 2023, p. 6). Sin embargo, ha predominado la forma de pensar, actuar y hablar del padre mestizo en la crianza del hijo, provocando una ruptura en la transmisión y práctica de las costumbres.

La tercera madre se casó a escondidas con su pareja, en palabras de ella “mi matrimonio fue muy diferente, tuve un noviazgo con un colono de Pasto y me casé a escondidas de mi padre, porque me daba miedo que no aceptaran a mi compañero” (FM2, 2023, p.2). Esta convivencia se dio en la zona urbana de Sibundoy y hubo un

proceso de adaptación por ambas partes a “mi esposo [...] le quedó fácil aprender la lengua Kamëntšá y él se adaptó a las comidas mías como la sopa de maíz, la sopa de mote y a las fiestas tradicionales” (FM2, 2023, p.14). Pero en un accidente el esposo falleció, quedando una hija que actualmente es profesional, habla, escribe y lee el idioma.

Esta madre, más adelante convivió en unión libre en Sibundoy con un mestizo proveniente de la costa colombiana, de esa unión tiene un hijo y una hija, quienes hoy en día son adolescentes. Dentro de esta convivencia de dos culturas muy diversas, surgieron unas mayores adaptaciones de la cultura minoritaria hacia la mayoritaria, como ella lo expresó “a él no le gustaba nada de los indígenas [...] me tocó adaptarme a la comida y a las costumbres de él” (FM2, 2023, p.14). Por ende, hubo una predominación de la forma de pensar y de actuar del hombre mestizo en la crianza de los hijos, en palabras de ella “por la forma de pensar del papá de mis hijos, él no permitió que se les realizará ningún ritual de nacimiento a ninguno de los dos. Todo esto, hizo que mi hijo se avergüence de sus raíces indígenas” (FM2, 2023, p. 15).

Otro factor que influyó en la crianza de sus dos hijos menores fue que “cuando mis dos hijos estaban pequeños, [...] yo trabajaba en una institución pública [para] conseguir recursos económicos, pero a la vez descuidé la crianza de ellos, y hoy en día me arrepiento” (FM2, 2023, p.15). Además, ella no tenía el respaldo de su pareja, “él era bien machista y no me colaboraba en nada de la casa, ni en los oficios, ni con los niños, ni con los gastos” (FM2, 2023, p. 15). Estos aspectos influyeron para que ella tomara la decisión de separarse.

En este sentido, se halló que si las culturas convergen en algunas de las costumbres es más fácil el proceso de adaptación y de convivencia familiar, por ejemplo, como los colonos de Pasto comparten la agricultura, y la música andina con la comunidad Kamëntšá, esto contribuyó para que el padre comprendiera la importancia de mantener los usos y costumbres y así su hija mayor creciera con la identidad cultural de la madre. Por el contrario, surgieron unas adaptaciones en la convivencia con la segunda pareja que no tuvo la voluntad para continuar con los usos y costumbres de los Kamëntšá en la crianza de los hijos.

En segundo lugar, se encontró a dos padres Kamëntšá cuyas parejas son mestizas.

Con respecto a un padre de familia, él pertenece a la tercera generación y al tipo de familia monoparental puesto que ha sufrido dos separaciones de sus parejas y de sus hijos. Su primera relación fue con una mestiza de Sibundoy, en palabras de él “mis dos hijos mayores fueron con mi primera relación con una compañera de Sibundoy mestiza, pero con ella no conviví, por ciertas circunstancias ella no quiso venirse para Bogotá, y se acabó la relación” (FM4, 2023, p. 13). Es decir, que la crianza de sus hijos estuvo a cargo de la mujer en territorio y gracias a ella los hijos practican algunas costumbres Kamëntšá. Hasta hace un año, el padre se ha involucrado más en la formación de sus hijos “el mayor ya tiene 18 años, desde este año vive conmigo acá en la ciudad, porque empezó a estudiar en la universidad, el otro tiene 15 años y está en Sibundoy” (FM4, 2023, p. 13).

Más adelante convivió con otra mujer “mi tercera hija tiene 13 años y fue con una mestiza de Medellín, con ella vivimos nueve años, con mi hija aprendí a ser papá. Nosotros nos separamos y vive con la mamá en Medellín” (FM4, 2023, p. 12). Por un tiempo vivieron en Bogotá y luego por motivos de trabajo se radicaron temporalmente en Sibundoy ella aprendió “algo de la lengua materna y le gustaba participar en las celebraciones, se adaptó muy rápido a mis costumbres” (FM4, 2023, p. 12).

En este caso, se hallaron unas rupturas de este padre de tercera generación con sus hijos mayores puesto que no estuvo involucrado en el proceso de crianza de ellos durante su infancia y adolescencia. Aunque en la actualidad este padre ha estado más consciente en crear un vínculo afectivo con sus hijos. También, al ser indígenas sus hijos contaban con privilegios para acceder a colegios y universidades “mi hija entró al jardín y a ella le sirvió ser indígena, porque era muy difícil tener un cupo, lo mismo al entrar al colegio” (FM4, 2023, p. 13).

El otro padre de familia quien pertenece a la segunda generación convive con su pareja en unión libre hace más de 25 años, en palabras de él “mi esposa es de Manizales, tenemos tres hijos adultos, ellos se identifican como Kamëntšá” (FI1, 2023, p. 8). En esta familia se observó que la mujer ha mostrado interés por aprender las costumbres tradicionales Kamëntšá así mismo “desde pequeños les ha inculcado que



tiene sangre indígena y les ha enseñado el idioma, la música” (FI1, 2023, p. 9). En este caso se analizó que, en estas uniones maritales entre indígenas y mestizos, es necesario llegar a acuerdos con la pareja de cómo se quiere formar a los hijos, así lo manifestó el padre de la FI1 “el mejor equipo de una familia es el esposo, la señora y sus hijos, en donde se explican de donde se viene, por qué es indígena [...] para que así los niños lleven ese saber de ser indígenas” (2023, p. 9).

En las parejas interculturales los hombres Kamëntšá lograron adaptar a sus últimas esposas a las costumbres de la comunidad, mientras que, de las tres mujeres casadas con mestizos, solamente una logró integrar a su pareja a su cultura ya que tenían en común la agricultura, de esta manera el proceso de adaptación fluyó con facilidad y en armonía familiar. Por ende, en estas familias los padres/madres llegaron a acuerdos con sus parejas mestizas para criar a sus hijos en las costumbres Kamëntšá.

En tercer lugar, se encontraron dos familias interculturales cuyas uniones maritales son con otros pueblos indígenas. Una de estas familias está compuesta por una madre cabeza de hogar de tercera generación, quien tuvo una relación con un indígena Arhuaco, de esta relación nació su hijo, actualmente tiene cinco años, en palabras de ella “siempre he estado sola con el niño, [su papá] es Arhuaco pero apenas le dije que tenía 4 meses de embarazo me dejó, hemos intentado volver, pero él es muy machista y mujeriego” (FM6, 2023, p. 1). A pesar de estas dificultades, ella se ha preocupado por enseñarle a su hijo lo poco que sabe de la cultura arhuaca, así lo expresó “yo siempre he tenido como ese interés de que mi hijo conozca las costumbres de los arhuacos, por eso yo le mandaba a hacer las mantas arhuacas” (FM6, 2023, p. 3). En esta madre de familia se evidenció que tiene una forma de pensar arraigada a su lugar de origen, por lo tanto, quiere fortalecer en su hijo la identidad cultural hacia los dos pueblos indígenas con sus usos y costumbres.

La otra familia intercultural que se encontró fue de un padre de familia cuyo primer matrimonio fue con una indígena Uitoto, en palabras de él “con ella vivimos en Araracuara y allá nacieron y crecieron los cuatro hijos. En esa época, yo estaba alejado de mis papás, por mi trabajo” (FI3, 2013, p. 4). De este modo, se analizó que la crianza de los hijos se dio en un contexto diferente al propio, por lo tanto, esta familia intercultural se tuvo que adaptar a otros usos y costumbres “con los Uitotos aprendimos

a comer lo que nos ofrecía la madre Tierra, el pescado, las frutas, y las preparaciones con la yuca brava, como: el casabe, la fariña o mañoco, caguana de frutas” (FI3, 2023, p. 4). Así mismo, en la enseñanza de los hijos “ellos entienden algunas palabras tanto del Kamëntšá como del Uitoto, saben tejer, les gusta sembrar” (FI3, 2023, p. 5).

Luego, “debido a una amenaza de la guerrilla [le] tocó salir de Araracuara”. Entonces, se fue a vivir y a trabajar a un pueblo de Cundinamarca “cuando llegamos con mi esposa a Viotá llevamos a mis dos hijas mayores quienes estuvieron en un internado de monjas, ese cambio fue muy duro. Los otros dos quedaron con los abuelos en Sibundoy” (FI3, 2023, p. 5). Más adelante quedó viudo y sin apoyo familiar para el cuidado de sus hijas, tomó la decisión de enviarlas a territorio con sus padres (primera generación), cubriendo sus gastos.

En este aspecto, se encontró que este padre de familia ya estaba adaptado a la vida urbana. Por el contrario, su esposa e hijas tuvieron mayor impacto debido a que su crianza siempre fue en contacto con la Madre Tierra. Además, al darse la convivencia permanente entre abuelos y nietos en territorio hubo un fortalecimiento de sus costumbres, es decir, que en este caso el proceso formativo no fue lineal.

Años después, sus hijas se radicaron en la ciudad “ya con el tiempo...se vinieron a vivir conmigo mis tres hijas mayores, pero les dio duro, el menor vive en Sibundoy con su señora, pero aún no tienen hijos” (FI3, 2023, p. 19). Desde ese momento sus hijas siempre han vivido con su padre. Sobre este aspecto, este padre de familia ha mantenido la unión familiar con sus hijas y nietos en contexto de ciudad, para que de esta manera se continúe con la práctica del idioma, las artesanías y la medicina tradicional que son los pilares de la esencia del Kamëntšá.

En cambio, este padre de familia con su segunda compañera quien también es Kamëntšá, viven en unión libre desde hace 10 años. Su compañera es separada y tiene una hija que vive en Pasto. Estas nuevas conformaciones familiares no son bien vistas por los mayores, a pesar de que la pareja también pertenece a la comunidad Kamëntšá, así lo expresó este padre de familia “cuando hablé con mis papás fue en dialecto indígena, nunca me dijo ni sí, ni no; lo único que me dijo mi papá, ustedes ya están grandes, se van a respetar y se van a comprender” (FI3, 2023, p. 4).

A manera de conclusión, es importante reconocer el papel de la madre como cabeza de hogar en la formación identitaria de los hijos. Así mismo, se resalta el empoderamiento que ha adquirido la mujer gracias a su nivel de estudio y trabajo, puesto que, al adquirir una independencia económica influyó en el poder de decisión dentro del hogar, poniendo límites a sus parejas. Sin embargo, esto trajo separaciones y que las mujeres se hicieran cargo de sus hijos, propiciando una desarmonía familiar que ha afectado especialmente a los hijos.

También, estos datos descriptivos revelan que a medida que transcurre el tiempo, las uniones maritales han tenido adaptaciones interculturales que en algunos casos se dan en territorio y que a la vez intervienen en la crianza de los hijos, ya que emerge una dualidad entre conservar lo propio y/o adoptar elementos ajenos de su cultura.

### **4.3 Cultivando nuestros hijos como la semilla de maíz**

En esta tercera categoría se analizan los aspectos relacionados con la formación de las semillas de vida. Por lo tanto, se hace la aclaración que al hablar de crianza se toman como sinónimos la educación propia, los procesos de formación y las pedagogías propias. En este aspecto, los mayores son los responsables de dejar huella, por eso las semillas de vida de los pueblos indígenas crecen hacia atrás con el pasado que les han dejado los ancestros. De este modo se cultivan los pensamientos, sentires, habilidades del Kamëntšá Biyá, que se tejen desde la misma palabra por medio de las señales de la Madre Tierra, por eso es importante cosechar pensamientos que den fruto a esos procesos de construcción constante de esa espiral de vida (Mavisoy, 2023).

Así mismo, se evidenció que la mayoría de las familias entrevistadas hacen alusión a su crianza en su lugar de origen puesto que allí nacieron y se formaron una parte de su vida. Por ende, se organizan los hallazgos de acuerdo con las subcategorías: *Ciclos de la vida y cuidados de las semillas de vida; formación propia intergeneracional, impacto de la educación ajena; consejo y conversa; el juego; impacto de los aparatos tecnológicos y de comunicación.*

Para ello, se evidencian las permanencias, adaptaciones y rupturas que han transformado las concepciones de los hijos, la familia, la comunidad y la educación propia como sustento material e inmaterial de su cosmovisión.

#### **4.3.1 Ciclos de la vida y cuidados de las semillas de vida**

Para el pueblo Kamëntšá, la educación propia es una semilla que se desarrolla a lo largo de la vida, es un proceso permanente que está inmerso en su cosmovisión. Esta semilla de vida se planta amorosamente en el vientre de la madre y se cuida a lo largo de los ciclos vitales, como una espiral en constante transformación, aun cuando ésta ha dado sus frutos, por esta razón y en palabras de un adulto mayor de la tercera generación, “la semilla soy yo, eso fue lo que sembró mi papá y mi mamá, ellos me sembraron a mí” (FM4, 2023, p. 6).

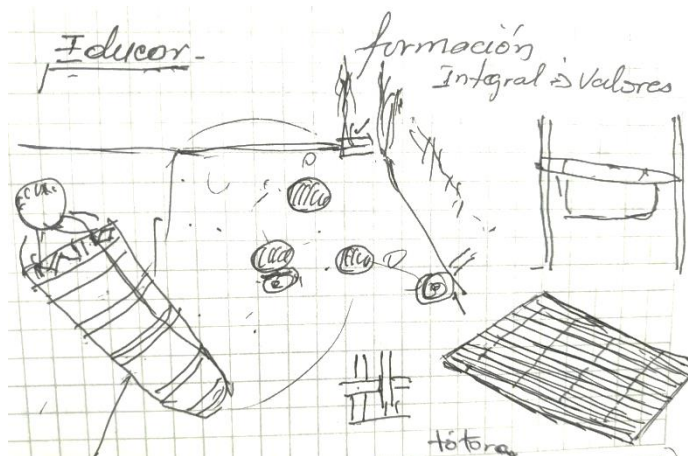
Por ende, esta formación inicia desde la gestación, así lo mencionaron la mayoría de los padres de familia entrevistados, al respecto una madre de familia explica “durante los 9 meses que está dentro del vientre de la madre, la misma mamá le va enseñando y le va diciendo con sus propias palabras la lengua materna, los usos y costumbres, desde ahí le demuestra su cariño” (FI3, 2023, p. 2). Además, se cuenta con los cuidados prenatales realizados por las parteras de la comunidad y se siguen las recomendaciones que ellas dan, por ejemplo, preparar infusiones con plantas calientes.

Así mismo, a las semillas de vida se le brindan unos cuidados que están vinculados con una ritualidad entretejidas con la Cosmovisión, ya que permiten la conexión entre la Madre tierra y la madre materna, para que consoliden la espiritualidad acorde con la ley de origen Kamëntšá, como lo expresa FM3 “en nuestra comunidad siempre se lleva la concepción de que el niño tiene que ser sano, fuerte y trabajador” (2023, p. 1). Por tal motivo “los cuidados tradicionales empiezan con el ritual de nacimiento, la placenta se entierra en el *shinyac* [...] al lado de las tres piedras: papá, mamá e hijo [...] se abre el hueco y entierra” (FM5, 2023, p. 4). Una mayora complementa “luego tiene que poner la leña bien bonita para que mantenga calientico a la mamá y al bebé [...] se hace para que uno no se vaya a otro lugar, sino que tiene que estar aquí en el territorio” (FI2, 2023, p. 2). Además, es importante apenas nazcan “envolverlos bien bonito con una tela desde los pies hasta el cuello y encima con la faja, se acomodan los piecitos, los bracitos y nos envolvían desde el hombro hasta la punta de los pies como un tamalito” (FM3, 2023, p.

1) como se puede apreciar en la figura 28. También los baños con hierbas “por la mañana la bañaban con hojas aromáticas de naranja, limoncillo, y la bañaban también en la noche porque mi decía que para que dejen dormir” (FM2, 2023, p. 15).

### Figura 29

*Ritual de nacimiento y crianza de las semillas de vida Kamëntšá*



*Nota.* Jamioy, 2023. *Ritual de nacimiento y crianza de las semillas de vida Kamëntšá*. [Dibujo]. Archivo personal de la autora.

Dentro de estos cuidados está la dieta de la madre y el padre durante 45 días, en palabras de un mayor “en el cuidado de la mamá y del niño está la alimentación [...] la gallinita es sagrada y se le da únicamente a la mamá. En cuanto al papá debe evitar hacer fuerza, porque al niño le da pujo” (FI3, 2023, p. 1).

Una madre recuerda las recomendaciones de sus abuelos y padres frente a unos cuidados complementarios durante el proceso de crecimiento del niño,

Mi abuelo también me comentaba que a medida que mi niño fuera creciendo, era necesario buscar y cortar unos palitos lo más parejos posible, pues para que a él a futuro tuviera una dentadura pareja. También me acuerdo de que él me hablaba mucho de buscar un polluelo, no me acuerdo de qué especie, pero la idea que el polluelo le cantara al lado del bebé, porque eso garantizaba que mi hijo no le diera miedo a hablar, que fuera muy parlanchín como le decían allá. Otra cosa que me acuerdo era de

bañarle desde las rodillitas hacia abajo con una planta que se llama Arrayán para que le otorgara fuerza a él cuando comenzará a caminar.

Lo de fajarle, pues si era como para también darle fuerza a medida que iba creciendo. Mi mamá y mi abuelita también me fajaron con la faja, para que se vaya desinflamando el estómago, también le hacen un masaje con un infundía de gallina, se la ponen en el centro del ombligo, dicen que eso llama como la matriz para que se vuelva a su lugar, la dejan ahí uno tiene que estar fajado, pues, casi los 40 días y ya (FN6, 2023, p. 3).

Luego del nacimiento, se da el ritual de bautismo, como lo menciona una adulta joven de la segunda generación, al recordar “el bautizo se realizaba a los 3 días de nacido por el miedo de la religión católica a que el alma del niño no descanse en paz en caso de una pronta muerte [...] por eso era la costumbre” (FN4, 2023, p. 10).

Adicionalmente, una mayora joven de la tercera generación dijo que “al nacer a los bebés se les colocan la protección que es una manillita curada para las malas energías y evitar el mal de ojo, [...] la primera vez que se sacaban a los bebés a la calle tocaba hacerles el sahumerio al entrar a la casa” (FM2, 2023, p. 15).

Entre las permanencias y adaptaciones acerca de los cuidados tradicionales desde la gestación hasta el posparto, se evidenció que una madre de segunda generación y seis madres de la tercera generación realizaron el ritual de enterrar la placenta y continuaron con la mayoría de los cuidados tradicionales mencionados anteriormente, pues es esencial para arraigar a los hijos a las costumbres propias, como lo menciona FN6 “mi embarazo fue en territorio, yo quería tenerlo en mi casa, como lo hizo mi madre y mi abuela [...] pero en el parto tenía mucho dolor y me llené de miedo, entonces mi hijo nació en el hospital” (2023, pp. 6-7).

Al respecto, se encontraron unas rupturas en los cuidados prenatales, ya que en territorio y en ciudad se encuentran fragmentados por la pérdida de identidad promulgada por actores externos al pueblo Kamëntšá, debido a los puestos de salud de corte occidental y al Bienestar familiar. En este aspecto se encontró que la mayoría de los hijos de las 15 familias han nacido en un hospital y en algunos casos les han entregado la placenta para realizar el respectivo ritual y en otros casos se lo han negado, en este

aspecto se evidencia un desconocimiento de los actores institucionales externos sobre las prácticas de crianza indígenas, como lo manifiesta FM2 “en el pueblo empezaron con las charlas educativas del hospital, que a los niños se les tenía que dejar que pataleen, dejarlos que experimenten. Pero yo veo que algunos niños son enfermitos, caminan mal, tienen las paticas abiertas” (2023, p. 16).

Otra ruptura se relaciona con la dieta de posparto, como lo manifiesta un padre de familia “al otro día de haber tenido a los hijos las mujeres ya están en su vida normal y a los 15 días 20 días pues les toca ir al hospital” (FI3, 2023, p. 9). Igualmente, con la falta de conciencia en la protección de las malas energías, al respecto el mayor reflexiona “cuando nace un niño, todo el mundo lo visita, lo coge y por eso son enfermos y débiles [...] cuando tenga siete, ocho años, se vuelven brincones, llorones y antiguamente no eran así” (FI3, 2023, p. 56).

Luego, en los primeros meses de vida en la zona rural de Sibundoy los padres de familia llevan a los niños a la chagra, como lo explica FI3 “el papá coge unos palos y el rebozo, y hace como una hamaca, ahí dejan al niño mientras trabajan en la chagra y si tienen hermanos mayores ellos los cuidan” (2023, p. 2). Esta práctica se ha perdido en la mayoría de las familias, ya que al estar en el contexto urbano en algunos casos se ha apropiado la cuna y se ha evidenciado que a muy temprana edad los bebés son dejados en los jardines debido a los trabajos formales e informales de los padres de familia. Además, los hermanos mayores se convierten en apoyo de sus padres para velar por el cuidado de sus hermanos menores en su tiempo extraescolar.

A medida que crecen dejan al niño experimentar por su cuenta, de esta manera aprenden a ser autónomos, en palabras del mayor “cuando comienzan a gatear y caminar, la mamá le dice ahora sí, salga al patio, ahí el niño, empieza a explorar con las maticas, los animales, que se encuentran alrededor de la casa” (FI3, 2023, p. 2).

Entre las edades de los dos hasta los cinco años los niños aprenden y realizan actividades guiadas por las madres de familia, al respecto FM1 menciona “desde los 3 años nosotros llevábamos los platos de madera a la cocina [...] a los cuatro añitos yo miraba a mi mamá y le alcanzaba las semillas para la chagra y las gallinas, me la pasaba con ella” (2023, p. 20) ya desde los cinco años los niños son más fuertes por eso se les asignan otro tipo de actividades.

Durante el ciclo de crecimiento de los niños, cuatro padres de familia mencionaron el ritual del primer corte de cabello ya que está relacionado con el hablar rápido y claro, como lo rememora una mayora “al niño se le cortaba el cabello a los seis – siete años [...] lo colocaban adelante, el padrino primero le corta un poquito de cabello y luego la familia, Antes se le llevaba una gallina, un cuy, o platica” (FM3, 2023, p. 4).

A partir de los seis años hasta los ocho años a los niños se les enseña actividades del jajañyentšán, preparación de alimentos, creación de tejidos y escenarios comunitarios con el fin de propiciar su integración y aprehensión de los vínculos ancestrales estrechamente relacionados con el territorio y la lengua materna, al respecto un mayor explica “cuando los niños tienen seis - siete años, los papás los llevan a la chagra [...] Entonces con un palito, van haciendo como si estuvieran deshierbando y después, los papás les van explicando cómo cultivar, sembrar, cosechar” (FI3, 2023, p. 2).

En este sentido, 12 padres de familia manifestaron que esa fue la manera en que aprendieron las costumbres tradicionales Kamëntšá, en donde se refirieron a los oficios según el género, en el caso de las niñas una madre de familia menciona “mi mamá nos enseñó a tejer desde los siete años a las seis hijas en guanga los sayos, tshombiach [...] también nos enseñaba a cocinar los alimentos como la sopa de maíz bishana, el mote de gallina” (FM2, 2023, p. 7), sin embargo dos padres de familia mencionaron que al ser hijos mayores les tocó aprender a cocinar, sembrar y cuidar a sus hermanos menores.

A partir de los nueve años en adelante se aprenden otros oficios tradicionales, por lo tanto, los abuelos y padres de familia les incentivan y refuerzan la práctica, como lo recuerda FM2 “a los nueve años aprendí a tejer en lana de ovejo y sacar tinturas naturales de las plantas y ya sabía preparar algunos alimentos propios” (2023, p. 7). Otra madre FN6 menciona “cuando tenía 12 años aprendí muy bien a tejer en chaquira, porque desde los ocho años mi abuela me enseñó a tejer y hoy en día sigo profundizando” (2023, p. 5).

Por otra parte, en las edades de los 10 y 14 años dos madres de familia de la segunda generación mencionaron unas rupturas con respecto a la crianza en familia, puesto que FM3 recuerda “cuando tenía diez años empecé a trabajar en casas de familia para ayudarle a mis papás” (2023, p. 1). Mientras que FM2 indica “yo tenía 14 años cuando me case a escondidas con mi primer esposo de Pasto y mi papá me echó de la



casa” (FM2, 2023, p. 2), en este último caso se evidencia la corta edad en que estas dos madres de familia se deben adaptar a otra forma de vida y de trabajo.

Luego de los 14 años en adelante se adquiere autonomía en trabajo de la siembra, en los oficios de la casa, en palabras de FI1 “a mis 14 años yo debía desempeñarse muy bien en trabajar en el jajañyentshan, a cocinar todo tradicional y cuidar a los animales y hermanos” (2023, p. 21).

Con relación a los cuidados de los ciclos de vida de la mujer, una madre de familia expresa “mi mamá siempre decía que mi abuela la cuidaba bastante a ella a través de las plantas medicinales, tanto como para aromáticas como para limpieza, como para baños, y hacía cremas” (FM1, 2023, p. 6). Es por esto, que, al iniciar el ciclo de adolescencia femenina, se debe tener en cuenta, como lo menciona una mayora “cuando las mujeres teníamos la luna nos bañamos con planta medicinales, porque los betstsananeng soy (mayores) lo miraban como enfermedad, no nos podíamos bañar en el río, teníamos que bañarnos atrás de la casa” (FM2, 2023, p. 34). Y otra madre de familia enuncia que “cuando hace frío y las mujeres tenemos el periodo, tenemos que cuidarnos, si le dan cólicos se debe bañar con agua calientica de ruda” (FN1, 2023, p. 7).

A partir de la mayoría de edad se adquieren otras responsabilidades “cuando se tiene los 18 a 20 años, ya se está en la etapa de conformar familia porque ya ha aprendido los oficios y puede responder por la mujer y los hijos” (FI3, 2023, p. 3).

Lo cual se vislumbra con el ritual para contraer matrimonio. El primer paso es la aprobación por parte de sus padres, para eso se da con el consejo “mi papá nos dijo que hablábamos a las 3:00 de la mañana y así fue [...] Él desde su sabiduría y experiencia, nos dio consejo sobre esa responsabilidad que era para toda la vida y más con hijos” (FI3, 2023, p. 4). Un segundo momento es la aprobación de los padrinos quienes deben estar casados por lo católico “al día siguiente a las 2:00 de la mañana llegamos a la casa de mi padrino, él nos dio consejo [...] Como a las 6:00 de la mañana, el aceptó ser mi padrino” (FI3, 2023, p. 4), en este caso “ellos aportan el vestido de la novia y la comida para compartir en la celebración como gallinas, cuyes, cerdos, ya después del matrimonio a veces les daban un pedazo de lote para construir su casa” (FI3, 2023, p. 4).

Como se puede visualizar, las familias de la primera, segunda y tercera generación, tratan de preservar sus tradiciones a través de unas adaptaciones al contexto

de ciudad como lo enuncia una adulta joven tercera generación “gracias a mis papás que nos enseñaron todo los del cuidado, de cómo hacerlo y nosotros si lo seguimos haciendo. Cuando los niños se enferman practicamos las dos medicinas la tradicional y la occidental” (FM6, 2023, p. 11).

En cuanto a las rupturas de esta crianza propia y a las actividades que se realizan en cada edad, se vincula por un lado con el proceso de escolarización puesto que los niños y jóvenes ya pasan el mayor tiempo en los colegios y universidades. Por otra parte, al encontrarse en contexto de ciudad se deben adaptar al estilo de vida y actividades citadinas de acuerdo con las edades. Y finalmente se mantiene el dinamismo entre las generaciones y la crianza propia.

Por lo tanto, es válido afirmar que los ciclos van integrados con los propósitos de vida, como lo explica una madre de familia “Es como esa capacidad de la edad, donde se gana una madurez de esa misma experiencia, ahí está cumpliendo un ciclo un año” (FM6, 2023, p. 14). Para la comunidad Kamëntšá tiene un simbolismo “cuando yo me gradué de la Escuela Bilingüe me pude poner la Corona, porque ya estoy terminando un ciclo. O sea, se integra el sueño, el propósito, todos los consejos, los principios, los valores” (FM6, 2023, p. 14). Así mismo se da con la reflexión “también entra la capacidad emocional y de conocimiento, en donde cada uno pueda reflexionar lo qué está perdiendo de lo propio, o si hice algo mal, cómo estoy haciendo para fortalecer la lengua materna” (FM6, 2023, p. 14).

#### ***4.3.2 Formación propia intergeneracional***

Para el pueblo Kamëntšá, la educación propia se materializa en cada familia antes, durante y después de la gestación, al respecto un padre de familia menciona “la primera escuela es desde la casa, con los papás, abuelos [...] es aprender y enseñar y ese enseñar es compartir [...] sembrarlo bien para que crezca bonito [...] Educar es orientar, la orientación te lleva a crecer bonito” (FM4, 2023, p. 9), esto se complementa con el sentir de una mayora “los esposos tienen la responsabilidad de criar bien a sus hijos, desde que los papás se dan cuenta que ya los niños pueden andar, caminar y hablar, ya les toca irles enseñando” (FM5, 2023, p. 6).

En este sentido se le preguntó a los 15 padres y madres de familia ¿cómo fue su crianza? ¿en dónde estudiaron? Cuyo propósito es visibilizar los aspectos que han incidido en sus pedagogías propias tanto en territorio como en ciudad.

Dentro de las concepciones sobre la educación propia se evidencia que, al interior de los relatos de las familias nucleares, monoparentales e interculturales, permanece en su memoria recuerdos de su crianza en territorio, en especial en su experiencia de vida rural junto con sus abuelos, padres y hermanos, los cuales quedaron arraigados en su corazón y marcaron la trayectoria de vida de las generaciones subsecuentes.

Por lo tanto, la formación propia es intergeneracional, donde se orienta con el acompañamiento de los saberes que poseen los mayores y que los transmiten a las generaciones a través de la realización de actividades cotidianas, en palabras de una mayora “nuestra formación no es separada sino es integral, no se compite se convive en igualdad, se aprende desde y con la Madre Tierra, [...] es sentir, percibir, escuchar a la naturaleza, a nuestra mamá y abuelos” (M2, 2023, p. 5).

En los relatos de las familias sobresale que sus procesos de formación propios surgen en el hogar, en el compartir del aprender haciendo y de la palabra. Por tal razón la familia es el principal lugar donde se teje con amor el conocimiento sobre la vida y el mundo, los usos, costumbres en torno a la tierra y la organización de la comunidad como medio de adaptación y pervivencia, como lo menciona una mayora “mis abuelos y papás nos enseñaron a no olvidarnos de nuestro origen, por eso siempre nos decían, que tenemos que, regresar a nuestro territorio, tenerlo presente para reforzar nuestros usos, costumbres, volver a nuestras raíces, seguir cultivando y aprendiendo” (FN4, 2023, p. 7).

La crianza de la comunidad Kamëntšá se da alrededor del shënyacentšán con el calor del fogón y en el jajañyentšán con el contacto con la Madre Tierra pues posibilita adquirir aprendizajes para toda la vida desde lo vivencial, como lo explica una madre de familia “mis papás nos contaban cuentos en el shënyacentšán y cantaban. Ellos nos daban consejos, contábamos números cuando íbamos desgranando el maíz, el frijol, hacían chistes, todo en lengua Kamëntšá, ahí es donde empieza la educación propia” (FM2, 2023, p. 26) Otra madre de familia recuerda “mi crianza fue con mis padres y mis

abuelos en el campo, en el jajañyentshan [...] siempre uno al lado del otro [...] todos mirando a ver qué está haciendo y uno va haciendo como va mirando” (FN1, 2023, p. 1).

Así mismo, dentro de la comunidad Kamëntšá se hace escuela, cuyo significado viene desde la memoria de los mayores y del caminar junto a ellos lo más que se pueda, en donde prima el respeto hacia sus saberes, como lo explica una madre de familia “si uno quiere aprender a ser partera, pues debo estar con las mayores parteras, o si quiero ser médico pues debo estar con el médico tradicional, pero ellos nacen con un don [...] así uno conoce, experimenta, hace escuela” (FM6, 2023, p. 7). Lo complementa un mayor “es decir que se empieza desde edades tempranas y dura toda la vida, puesto que todos los días se aprende algo nuevo, por eso hay que conversar y andar permanentemente con los mayores, abuelos, pero allá en territorio” (M3, 2023, p. 1)

En este sentir, 12 padres de familia Kamëntšá manifestaron que tuvieron un fuerte vínculo con sus abuelos, ya que cinco madres de familia vivieron en la misma casa con ellos, así como lo expresaron dos madres de familia “yo me crie con mi abuelita paterna, con ella pues aprendí de todo, nos ponía a desgranar frijol, ella cocinaba nuestras comidas propias como las sopas, coladas, arepas [...] nos hablaba siempre en lengua, por eso sabemos hablarla bien” (FN1, 2023, p. 5 y FM6, 2023, p.6).

De acuerdo con lo anterior, sobresale la manera en que se transmiten los saberes tradicionales en las diferentes generaciones ya que el aprendizaje se da desde lo experiencial y lo integral sin distinción de edades. Es decir que los abuelos y padres son los encargados de hilar los tejidos familiares y comunitarios que permiten la interacción con los saberes tradicionales relacionados con la lengua materna y la realización de labores cotidianas en torno a la tierra como espacios que posibilitan reflexiones sobre la apropiación y permanencia cultural.

Esta relación con las abuelas se dio a través del apego y la pedagogía del amor, en palabras de FM6 “cuando éramos muy pequeñitos, ella nos cargaba en los canastos detrás. Nosotros éramos felices. También, ella nos contaba historias, ella nos quería mucho y se preocupaba, al igual ella siempre se sentía acompañada” (2023, p. 7).

Es decir, que se creó un vínculo bidireccional y afectivo entre abuelos y nietos con la enchumbada, o sea la forma de cargar a los niños en la espalda, lo que les permite aprender con la imitación y observación (ver figura 29). Este proceso formativo

surge entre ambas generaciones no secuenciales (primeras y terceras), que aprendieron mutuamente, lo que generó un espacio de respeto hacia las enseñanzas y la palabra de los mayores. Es decir, algunos nietos tienen la oportunidad de habitar el territorio de origen en su niñez, siendo enlace en el proceso de educación propia intergeneracional.

### Figura 30

*Vínculo de apego entre las abuelas y sus nietos con la enchumbada*



*Nota.* Mojica, L. (2022). *Vínculo de apego entre las abuelas y sus nietos con la enchumbada*. [Fotografía modificada con el programa Toome.com]. Archivo personal de la autora.

Es por esto, que las generaciones Kamëntšá aprenden a través de la observación, la escucha, la imitación y la práctica, lo cual lo replican en las generaciones más jóvenes, como lo ejemplifica una mayora “mis hijos trabajan de la artesanía, ellos aprenden mirando, sientan a sus hijos al lado y ellos miran y aprenden [...] yo les fui enseñando como se hacía el mote, la chicha, la sopa, a sembrar” (FM5, 2023, p.1).

La formación propia va de la mano con los valores y principios heredados generacionalmente, como lo expresa un mayor “mis abuelos y papás nos dejaron ese respeto a los demás, el valor que uno debe darle a lo que uno tiene [...] el abuelo materno nos enseñó sobre el respeto hacia los demás y hacia Dios.” (FN3, 2023, p. 25). De igual manera, una madre de familia reafirma “mi mami siempre nos enfocó, es que hay que ser

humildes. [...] también, hay que ser respetuosos de lo que dices, de lo que miras, de lo que escuchas” (FN4, 2023, p. 4).

Estos valores y principios de la comunidad Kamëntšá se dan de manera individual y comunitaria, en palabras del gobernador “nuestros principios dependen de cada persona, yo vengo de la tradición de mi mamá y mi papá [...] ellos me enseñaron a ser una persona leal, respetuosa, transparente [...] y que las cosas se hagan con la comunidad” (A1, 2023, p. 7). De igual modo, un mayor complementa “los valores que más, tenemos los Kamëntšá, es el pensamiento bonito, siempre nuestros mayores y padres nos decían que hay que pensar bonito, y así a uno le pasan cosas buenas, eso mismo se tiene que explicar a los hijos” (FI1, 2023, p. 18).

En cuanto al contexto de Bogotá, se evidenció que en la mayoría de las familias Kamëntšá entrevistadas hay unos procesos de re-existencia para mantener y fortalecer algunos de sus elementos culturales y así transmitirlos a las nuevas generaciones de indígenas urbanos. Por lo tanto, 13 padres de familia manifestaron que siguen algo de sus tradiciones con sus hijos en Bogotá ya sea la artesanía, la música y en menor medida el idioma Kamëntšá y la medicina tradicional.

Se observó que nueve padres de familia mantienen algunos elementos culturales en sus viviendas los cuales se aprecian a simple vista, como tambores, las coronas, manillas. En las casas de dos madres de familia de segunda generación tienen sus propias chagras y un solo padre de tercera generación tiene en la sala de la casa un altar con medicina tradicional, puesto que él se dedica a esta práctica (ver figura 30).

### Figura 31

*Elementos culturales en dos casas de familias Kamëntšá en Bogotá*



Nota. Mojica, L. (2023). Altar de medicina tradicional. [Fotografía]. Archivo personal de la autora



Nota. Mojica, L. (2023). Huerta casera en una casa de Usme. [Fotografía]. Archivo personal de la autora

También, se halló que en la ciudad siete familias viven en la misma casa con sus familiares cercanos como hijos, hermanos, primos, nietos, ya que buscan mantener la unidad familiar lo cual viene heredado de las enseñanzas desde los abuelos y padres (primera y segunda generación), así lo explicó una madre “mis papás nos enseñaron a ser muy unidos con mis hermanos, y todos queremos salir adelante” (FM6, 2023, p. 10).

Con respecto al cuidado de los hijos mientras que los padres y madres de familia trabajan y/o estudian en Bogotá, ocho padres/madres de los cuales seis son de la tercera generación y dos son de la segunda generación, manifestaron que han buscado apoyo de parientes cercanos como hermanos, cuñados, amistades de la misma comunidad ya que los consideran personas confiables. Así mismo indagan que ellos hablen el idioma, toquen algún instrumento, tejan en chaquira, con la finalidad que les enseñen sus saberes y costumbres tradicionales a los niños (cuarta generación) para que ellos aprendan desde pequeños sus usos y costumbres propios. Así lo expresó FN6 “mi pareja me ayuda y mis dos hermanos me cuidaban a mi hijo. Por un tiempo un compañero de territorio me lo cuidaba [...] él le tocaba instrumentos, porque yo quería que mi hijo tuviera ese acercamiento a la música propia” (2023, p. 8).

Sin embargo, se evidenciaron unas rupturas en el cuidado de los hijos y en las enseñanzas de las costumbres tradicionales, puesto que tres madres de familia, dos de segunda generación y una de tercera generación, expresaron que al no tener un pariente cercano o un conocido de confianza para que le ayudaran con el cuidado de sus hijos, les tocó matricularlos desde pequeños en jardines occidentales, en palabras de una de ellas “acá en Bogotá, la nena la tengo el jardín infantil, entonces lo que aprende es lo que les enseñan las profes, más no lo que uno tiene que enseñarles como la lengua, por eso va perdiendo nuestras costumbres” (FN4, 2023, p. 1).

Solamente dos padres de familia de segunda generación viven en sus casas con sus hijos y nietos, quienes adaptaron sus enseñanzas de territorio al contexto de ciudad, como lo explica la madre de la FN1 “yo le he enseñado a mi nieto porque es más curioso...la cáscara de la papa pongámosla en la materita, la cáscara de huevo la dejamos secar y luego la espichamos y es alimento para las maticas” (2023, p. 3). Y el otro padre de familia habló de la manera en que les enseña a sus siete nietos “con mis

nietos, cuando estoy tejiendo ellos se sientan a mi lado y yo les hablo en dialecto. Cuando entiende, me dicen a bueno abuelo, sí, señor” (FI3, 2023, p. 23).

Llama la atención de estos dos padres de las familias FN1 y FI3 la manera como dan a conocer elementos importantes sobre la metodología de los abuelos para promover aprendizajes significativos sobre sus costumbres y prácticas ancestrales, las cuales hacen parte de la pedagogía del amor, que se sustenta en el diálogo asertivo y la participación de actividades, que no solo generan conocimiento sino conexiones que se entretajan entre la relación hombre naturaleza, la espiritualidad y el entorno sociocultural.

También se resalta la paciencia y el amor con que enseñan los betstsananeng soy (mayores), como lo complementa FN1 “al mismo tiempo le iban corrigiendo y uno iba guardando esas cosas y a uno de esa manera lo formaban. Entonces nuestra formación está conectada, nada está separado, se aprende en el quehacer cotidiano con los mayores” (2023, p. 1).

Así mismo, se evidenció que los padres intentan enseñarles a sus hijos de la misma forma en que ellos aprendieron a través del ejemplo, aunque las circunstancias son distintas en Bogotá “aquí siempre procuramos en enseñarle a mi hijo desde el conocimiento de cada uno, entonces se le enseña como nuestros padres nos enseñaron” (FN3, 2023, p. 30). Igualmente, otro padre de FI3, lo ejemplificó “en la casa mi mamá nos enseñaba la lengua materna con los oficios diarios, hay que limpiar, hay que traer el agua [...] eso mismo lo hago con mis hijos y nietos, eso es parte de la enseñanza” (FI3, 2023, p. 2).

Se destaca que en las familias conformadas por padre, madre e hijos han llegado a unos acuerdos internos para organizar las tareas del hogar y la formación de los hijos, así como lo nombró un padre de familia “con mi esposa hemos procurado que ninguno tenga un rol específico en la casa, los dos cocinamos día de por medio, lo mismo barrer, trapear, y a mi hijo le enseñamos a tener sus juguetes organizados, colgar la ropa” (FN3, 2023, p. 30).

Igualmente, algunas familias se integran en los diferentes encuentros de pueblos indígenas en las localidades donde residen, ya que algunos padres/madres pertenecen a grupos de música, danza, tejido, así lo manifestó una madre: “yo participo de la mesa



local indígena de Chapinero y lidero el proyecto de lengua materna y mis hermanos tienen un grupo de música andina” (FM1, 2023, p. 14).

Por otra parte, se registró que durante el pasar del tiempo las tradiciones ancestrales en torno a la familia, la cultura y la educación propia han sufrido cambios enmarcados a la zona de residencia y a las hibridaciones culturales, puesto que las rutinas y actividades cotidianas varían del campo a la ciudad lo cual afecta en la pérdida de algunos principios de la educación propia.

Uno de los cambios más notorios en las generaciones está relacionados con las rutinas diarias “Todos esos relatos se aprovechaban para que uno sea reflexivo, entonces de ese cuento, de esa costumbre, de la rutina diaria es como nuestras abuelas nos criaban, pero eso ha cambiado” FN1, en palabras de ella.

Mi abuela se madrugaba a las 4 de la mañana, a las 4:30 a.m. empezaba a generar la candela. Luego, empezaba a desgranar el maíz más que todo eso para las gallinas [...] después pasaba el desayuno [...] ella empezaba a afilar el machete para deshierbar más o menos tipo 10 u 11 de la mañana, los betstsananeng soy - mayores eran muy sabios, sabían que hasta las 11 el sol es todavía suave. De ahí de las 11 de la mañana ya como el sol es picante, se iba a la casa y empezaba a preparar el alimento, arreglar la cocina, se sentaban ellos una o dos horitas y le dedicaban al tejido. Mire cuánto trabajo hizo mi abuela desde que se levantó hasta el mediodía. Luego se dedicaba a tejer y más encima nos estaba mirando porque uno era bien travieso y andábamos por todos lados. Ya en la hora de la tarde, buscaban a ver qué comida les daban a los animales. En la noche, ya en la comida nos hablaba en lengua y nos dejaba organizado todos los oficios que teníamos que hacer al otro día (FN1, 2023, p. 4).

Mientras que en la ciudad se deben adaptar a las rutinas urbanas, como lo explicó una madre de tercera generación “mi rutina diaria yo hago el desayuno temprano, levanto a mis dos hijos [...] luego llevo a mi hijo al jardín y en la tarde va mi hija mayor a recogerlo porque yo trabajo, con mi hija nos colaboramos mutuamente” (FM1, 2023, p. 14).

En este sentido, se evidencia que las mujeres son las que tienen el rol de enseñarles los deberes y responsabilidades a los hijos y en parte a sus parejas, y más aún si son madres cabeza de hogar. En otras palabras, a las mujeres les toca asumir al mismo tiempo diferentes roles, ya que además de liderar la educación propia al interior del hogar, se desenvuelven en distintas profesiones y participan activamente de creación artesanal y de carácter organizativo como asambleas, mingas y celebraciones propias que comparten con sus hijos a quienes orientan y asignan responsabilidades y deberes, siendo para ellas una carga emocional, familiar y física.

Las familias nucleares, monoparentales e interculturales de la segunda y tercera generación, coincidieron al residir en Bogotá los espacios cambian, en palabras de una madre “los niños acá en la ciudad siempre están en ese ambiente encerrados en las 4 paredes del apartamento y están aprendiendo cosas muy diferentes a las nuestras” (FN4, 2023, p. 11).

Otro factor que afecta la crianza propia es la falta de calidad de tiempo de los padres ya que tienen responsabilidades económicas y académicas, por lo tanto, poco orientan los conocimientos sobre lo propio. En consideración a lo mencionado, un padre comenta que “mis papás casi no nos hablaban en lengua, siempre estaban trabajando, por eso contrataron a una señora Kamëntšá para cuidarnos [...] pero cuando viajábamos a territorio mis abuelos nos hablaban siempre en lengua así hemos ido aprendiendo” (FN2, 2023, p.2). En este relato se revela que la segunda generación es la que provoca las rupturas en la transmisión de los saberes y pero que a través del tiempo las primeras generaciones se están reivindicando en reforzar los usos y costumbres a las terceras y cuartas generaciones.

Lo anterior, ha traído en algunos niños y jóvenes que habitan la ciudad no sienten arraigo, ni interés por los elementos que conforman la educación propia de su comunidad. En consecuencia, se visualiza esta situación como un elemento que amplía la brecha en el proceso de transmisión, adquisición de conocimientos y legados cosmológicos propios de su cultura y ancestralidad.

Como resultado de esta mezcla de elementos propios y ajenos ha ocasionado el deterioro de la esencia y espiritualidad Kamëntšá en especial en el hacer escuela, puesto

que este proceso se posibilita con la transmisión de saberes desde los mayores, como lo explica la madre de familia FM2 (2023).

Mi abuelo le enseñó a mi papá todo lo de la medicina tradicional, mi papá él hizo escuela, es decir que la aprendió desde muy pequeño. Primero, a los niños se les enseña desde pequeños, se nos limpia con incienso, se nos hace sahumerios con ruda y guaira. Los niños aprenden observando y escuchando. Después, como a los 12 años ya empezó a ser el auxiliar del abuelo o del taita, a preparar la armonización, a pasarle las plantas, los utensilios. Él aprende es probando las plantas, cogiéndolas, y así va conociendo cuáles son sus usos y para qué enfermedades sirven. Siempre, siempre están aprendiendo con los betstsananeng soy - mayores, no importan los años, siempre se aprende, eso es hacer escuela (p. 2).

En este aspecto, los mayores manifiestan las implicaciones que trae la práctica de la medicina tradicional sin tener una madurez en los saberes, al respecto FM2 explica “Los jóvenes se están saltando la escuela para practicar la medicina tradicional. Ahora los jóvenes están dando yagé, pero es de cuidado porque recién hasta ahora están haciendo escuela, están aprendiendo, y hasta las personan pueden morirse” (2023, p. 2), esta problemática es causada por el pensamiento capitalista, en palabras de FM2 (2023) “antes la medicina era en la casa, de manera privada, ahora es comercializada y se ha perdido su esencia espiritual. Se ha perdido la costumbre de hacer la medicina voluntariamente, antes no se cobraba” (p.2).

Otro aspecto que menciona FM2 (2023) es el momento en que las mujeres y hombres ya pueden practicar la medicina “las mujeres cuando ya no tienen luna, o sea cuando tienen la menopausia ya pueden practicar la medicina y los hombres después de los 40 años” (p.10). Esto es debido a las energías que maneja la mujer cuando está con el período y en el caso de los hombres es porque si han hecho escuela desde pequeños a esa edad ya sus saberes están sólidos.

Estas circunstancias, denotan la importancia de viabilizar los procesos de formación propios como una necesidad y una posibilidad de volver al origen del pueblo Kamëntšá, en aras de encontrar el sentir propio que otorga la Madre Tierra y la conversa

con los mayores, cuyo propósito sea la pervivencia de las tradiciones ancestrales, como lo manifiesta el padre FM4 “yo invito mucho a mis compañeros para que vayamos a tomar remedio, allá es dónde nosotros recuperamos la lengua, el respeto, nos encontramos otra vez con nuestro origen” (2023, p. 5).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, las adaptaciones obedecen a los procesos de educación propia que emergen en el contexto urbano, por ende, a los niños y jóvenes se les debe enseñar desde la cotidianidad, con las actividades que se realizan en el hogar, con el diálogo y las enseñanzas de los padres, abuelos y a la vez con la interacción y el compartir con la comunidad. Sin embargo, estas acciones se transversalizan constantemente desde una praxis pedagógica que se alimenta y se transforma constantemente en la experiencia de vida, de esta manera surgen nuevos saberes y comportamientos.

#### ***4.3.3 Impacto de la educación ajena en las generaciones***

Las adaptaciones con los elementos ajenos de la otra cultura, en parte ha sido por los procesos de migración territorial y la inserción de la comunidad al sistema educativo occidental, hecho que ha persistido entre generaciones, lo cual ha traído la ruptura de las costumbres tradicionales, así como lo dijo una madre “con el tiempo nos tocó adaptarnos a la medicina occidental, a la educación ajena, a la alimentación industrializada” (FM2, 2023, p. 17).

En este aspecto, cinco padres de familia nucleares, dos de las monoparentales y tres de las interculturales mencionaron que estudiaron en los colegios católicos de Sibundoy, puesto que en las primeras generaciones quedó arraigado en su sentir que la mejor herencia para los hijos era el estudio, como el testimonio de un padre de familia “los papás siempre quieren la mejor educación para sus hijos [...] yo estudié en la Normal Superior hasta grado 9 y luego pasé al colegio Champagnat, lo mismo pasó con mis hermanos y papás” (FN2, 2023, p. 2).

Al respecto, se evidenció que el desarraigo territorial ha incidido paulatinamente en la desaparición de los saberes propios como fuente de pervivencia cultural, puesto que para la mayoría de las primeras generaciones el proceso educativo iniciaba en casa, aunque algunos vivieron el adoctrinamiento de manera violenta por parte de los

profesores en los colegios lo cual ocasionó rupturas de su educación propia, en palabras de un mayor

Este tipo de educación religiosa tuvo gran influencia en mis abuelos y sobre todo en mis papás, ya que se normalizó el uso de la vestimenta, y el uso en la vida cotidiana de la lengua prestada. Desde ahí, ha habido una ruptura en la práctica de nuestros usos y costumbres y eso ha afectado a las nuevas generaciones” (FI3, 2023, p. 6).

Por ende, es válido afirmar que para la mayorías de las primeras y segundas generaciones la educación fue supeditada a la educación normalista o religiosa alejada de los saberes de su comunidad ya que en esa época la comunidad Kamëntšá no contaba con colegios propios, como lo mencionan los padres de familia FM4 y FN5 “estudié en la Normal y en el seminario, no había muchos indígenas, en los colegios católicos [...] mis papás estudiaron en el Champagnat, porque mi abuela tiene una casa en el pueblo, [...] aún no existía el colegio bilingüe” (FN5, 2023, p. 3).

En este caso tres padres de familias hicieron referencia de cómo fue su proceso de inserción al sistema educativo occidental, al respecto un mayor explica “para estudiar primero y segundo en el Champagnat, nos tocaba caminar como 3 km [...] con los cuadernos y con la merienda, descalzos y al entrar al colegio nos calzábamos [...] estudiábamos desde las 8:00am hasta las 4:00 p.m.” (FI3, 2023, p. 13).

Complementariamente dice “en mi época había dos primeros, uno de colonos y otro de indígenas con profesores indígenas, pero nos enseñaban a leer y a escribir en español” (FI3, 2023, p. 13). Además, mencionó la ruptura en su alimentación propia “en el primer año llevaba el almuerzo mi mamá envolvía el mote en hojas. Ya en el segundo año abrieron el famoso restaurante, pero ahí daban un agua, no se sabía si era sopa, o colada” (p.13) en los recuerdos del mayor FI3 menciona los castigos a los que fue sometido “en el colegio a mí me castigaron dos veces, el castigo era normal, lo paraban al frente de una pared, en el recreo, cuente uno, dos, tres, y listo pegaban con regla” (p.17). Así mismo una mayora recuerda “en 1969 yo estudiaba en una escuela de la vereda, allí éramos maltratados por una profesora colona (...) porque no hablamos el español bien o no entendía lo que ella explicaba” (FM2, 2023, p. 33).

Posteriormente en las segundas y terceras generaciones se han ampliado las posibilidades de su educación formal, pero a la vez es una contradicción frente a la pérdida de la educación propia y ancestral ya que su proceso formativo queda supeditado a la educación occidental.

En este sentido cuatro madres de familia estudiaron la primaria en escuelas rurales y el bachillerato en la Normal Superior, en palabras de una de ellas “yo estudié en la vereda las Cochas hasta 5 de primaria, ya señorita estuve unos años en la normal” (FI2, 2023, p. 1). Al respecto FN6 saca a relucir las razones de por qué los padres escolarizan a los niños “muchos de esos niños que acuden a las escuelitas de allá, no es porque quieran estudiar, sino porque sus familias pasan dificultades [...] y en la escuelita allá si se les garantizan las 3 comidas” (2023, p. 3).

En la década de los 90 con el surgimiento de la etnoeducación reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional, aparecen los colegios bilingües, cuyo objetivo es planear una educación diferenciada que articule los conocimientos que hacen parte de la educación propia. Sin embargo, causan unas rupturas entre la misma comunidad al momento de llevarlos a la práctica pedagógica, como lo enuncia una madre de familia “los profesores y padres indígenas del colegio bilingüe, hablan la mayor parte del tiempo en castellano [...] enseñan la medicina tradicional en la chagra, pero no la clasifican, se están perdiendo esos saberes” (FM2, 2023, p. 6).

Esto se corrobora con los testimonios de dos madres de segunda generación FM1 y FM6, como lo explica FM6 “todos estudiamos en la escuela bilingüe, ya después para bachillerato todos estudiamos en la Normal” (2023, p. 4) donde surgieron unas adaptaciones y rupturas en el colegio bilingüe “en la escuela los profesores son Kamëntšá [...] están las materias normales, matemáticas, español, religión y las enseñan en español. Aparte, hay materias independientes y se ve la chagra, lengua materna, arte y medicina son materias como obligatorias” (FM6, 2023, p. 4).

Además, son conscientes de la pérdida de sus usos y costumbres cuando entraron a estudiar en los colegios occidentales, como lo menciona FM6 (2023) “en la Normal, hubo un poquito de pérdida de cultura, por ese cambio, porque ya no teníamos ese fortalecimiento de la lengua materna, la chagra, la medicina tradicional” (p.4).

Al respecto, una de las tensiones entre estos dos tipos de educación propia y occidental, es que los padres de familia hacen comparaciones con respecto a la calidad de la educación de los cuatro colegios católicos la Normal Superior, el colegio Champagnat, el colegio Misionero y el colegio Fray Bartolomé, donde ellos prefieren el Champagnat ya que este tiene buenos resultados en el Icfes y el colegio bilingüe queda relegado. Además, algunos padres manifestaron era un castigo estudiar en el bilingüe.

A partir de estas reflexiones, es preocupante el proceso actual de la educación propia debido a las brechas generacionales como resultado del distanciamiento territorial y comunitario, lo cual incide negativamente en la cuarta generación ya que no encuentran una orientación ancestral en su proceso de crianza para la vida. En este caso, un mayor de la tercera generación advierte “hoy estamos, sintiendo que cada uno sale de la casa y estamos recibiendo otra formación que se da por medio de la formación institucional en otros lugares muy diferentes a los propios” (M3, 2023, p. 2) y lo complementa una madre “hay jóvenes que ya no quieren trabajar, quieren andar en la calle sin hacer nada [...] ahí encuentran las malas amistades y la droga, porque le han dado la libertad de criarse a la voluntad de ellos” (FM3, 2023, p. 2).

En los últimos años tanto en Sibundoy como en Bogotá, se han visto unos esfuerzos de la comunidad Kamëntšá para interiorizar y fortalecer los usos y costumbres en todas las generaciones, en donde se refleja un mayor compromiso por parte de unas familias que de otras en la participación de los círculos de la palabra que convoca el cabildo, como lo menciona un padre de familia “el cabildo y la comunidad han abierto muchos espacios para revitalizar la lengua materna, el tejido, la educación propia, pero no hay interés en algunas familias, niños y jóvenes por aprender lo propio” (FN2, 2023, p. 2).

Un ejemplo de lo anterior se da en Bogotá, específicamente en el espacio de la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac – CPI en Bogotá, cuya finalidad es enseñar la educación propia Kamëntšá a niños de la primera infancia, aunque la acogida de las familias de la comunidad es mínima ya que como viven en localidades lejanas de la CPI, prefieren matricular a los niños en los jardines cercanos de sus casas.

En este caso, se encontraron seis familias que pertenecen a la tercera generación cuyos hijos se encuentran entre los uno a siete años, y de éstas solamente

una madre de familia cabeza de hogar tuvo a su niño estudiando en la CPI ya que ella trabajó ahí, así lo manifestó “cuando mi hijo tenía dos añitos, estudió en la CPI, porque yo trabajé allí dos años como sabedora, después me retiré porque pasé a la Universidad. Yo si quisiera que siguiera en la CPI, pero el inconveniente es la distancia de llevarlo hasta allá” (FM6, 2023, p. 3).

Por consiguiente, este tipo de rupturas sobre lo propio ha dejado como resultado una carencia en el sentido de pertenencia de la educación propia, como lo menciona un mayor “eso es lo más malo del medicamento, porque el medicamento cura una parte, y destruye otra” (FI3, 2023, p. 58).

De acuerdo con lo anterior, es válido preguntarse sobre ¿cuáles son las acciones y praxis pedagógica que se llevan a cabo dentro de las Instituciones de educación formal para reconocer, comprender y fortalecer los usos y costumbres de las diversas culturas? En este caso, si se mira con lupa los Proyectos Educativos Institucionales – PEI, la implementación del currículo, los manuales de convivencia, el Sistema Institucional de Evaluación – SIE, se deja en evidencia que la mayoría de estas IE continúan con el legado de la reproducción de una educación de corte colonizadora, homogénea y discriminatoria, en especial hacia los saberes, pedagogías y metodologías indígenas.

Por otro lado, es importante fortalecer las escuelas propias y bilingües en donde los padres y sabedores abran escenarios educativos acordes con la enseñanza de sus arraigos culturales, que permitan la revitalización de la lengua materna, sus costumbres cotidianas que contienen significados profundos sobre el “crecer bonito” “crecer bien”, pues así lo afirma un mayor “lo que nos falta en el contexto de ciudad y en territorio es hablar con los betstsananeng soy - mayores, reflexionar, volver a aprender del hacer” (M3, 2023, p. 1) ya que hay una crítica hacia la interiorización de los saberes, en palabras del mayor “si no entendemos, no le preguntamos a los mayores - betstsananeng soy, eso hace que se pierda esa conversa, y eso se en las generaciones jóvenes que ya no entienden y no encuentran el sentido de lo que dicen en Kamëntšá” (M3, 2023, p. 1).



#### **4.3.4 Consejo y conversa**

El consejo y la conversa son estrategias para la permanencia de la cultura y la forma de vida del pueblo Kamëntšá, en ellos se transmiten los saberes y se solucionan conflictos en pro de la armonización personal y comunitaria. Se practican enraizados en la palabra de los mayores presentes en los núcleos familiares e instancias organizativas propias de la comunidad, pues posibilitan una conexión con la memoria, la ley de origen, entre otros y contribuyen a la toma de decisiones cotidianas durante las trayectorias de vida de esta colectividad ancestral. En este espacio, se comprende la férrea interdependencia de los individuos indígenas respecto a su colectividad que incide en sus decisiones y está en facultad de realizar llamados de atención cuando así los considera necesarios.

En este sentido un mayor recuerda algunos principios y diferencias entre ambos. “El consejo siempre se da muy temprano en la mañana, sobre todo es para tratar un asunto delicado, ya sea por desobediencia o un tema de matrimonio” (FI3, 2023, p. 25). Antes de tomar una decisión importante, como un matrimonio o la gestación si se da la oportunidad, se busca tener este espacio; en este sentido, el mayor enuncia “se trata de cuidar a través del consejo, desde una orientación sexual, mis papás no tenían tabú hacia ese tema” (M2, 2023, p. 5). De modo que se habla en el consejo de las cosas importantes para la vida individual, familiar y colectiva. Una madre de tercera generación recuerda sobre la elección de su padre para gobernador “como a las cuatro de la mañana, llegaron tocando los instrumentos tradicionales, bailando, tomando chicha, para así notificarle que él era el elegido para ser el líder del pueblo el próximo año” (FN4, 2023, p. 9).

Por su parte, la “conversa se da en la noche [...] para hablar del trabajo” (FI3, 2023, p. 25). En palabras de una mayora “anteriormente, era tan bonito esa forma de hablarnos los abuelos, padres, no era como el regaño, sino de que nosotros teníamos que aprender a escuchar y a ver las cosas, poner cuidado de cómo el mayor hacía el trabajo” (FM2, 2023, p. 29). Otra madre de familia atestigua “mis abuelos siempre nos [...] enseñan a través del fogón, eso es una de las formas que se ha mantenido hasta ahora” (FM1, 2023, p. 8). Es por esto, que una mayora enuncia “el *shěnyacentšán*, es como un sitio [...] sagrado de la familia. Porque de ahí es donde se levanta todo, la familia, los consejos, las tareas para hacer los oficios, las alegrías y a veces las tristezas” (FI2, 2023, p. 3).

El consejo y la conversa se vinculan con el hábito o revisión permanente y colectiva de los caminos de vida, y se vuelven importantes cuando las familias regresan al lugar de origen, retomando las palabras de FM1 “Mis papás cuando llegamos a territorio en vacaciones nos levantan cuatro o cinco de la mañana y nos sientan, nos dicen: siéntese, escuche y ahí si opine” (FM1, 2023, p. 8).

Desde la visión del buen comportamiento, se hallaron datos proporcionados por las familias nucleares e interculturales, las cuales mencionan que este obedece, a las formas en las que se concibe el consejo y es llevado a la práctica para mantener las expresiones de cariño, el trato bonito y en la construcción de valores relacionados con la responsabilidad y la autonomía como base del ser y hacer para el desarrollo del carácter en el niño, permitiendo de esta manera la consolidación de saberes propios sobre la cultura de origen, el cuidado y para la vida misma. Así lo divisa FN1 (2023) “mi abuela buscaba la manera para que uno estuviera entretenido, siempre haciendo algo, o sea dar una formación en el hacer” (p.14).

Por consiguiente, es importante reconocer que la justicia propia del pueblo Kamëntšá, contribuye a mantener ambientes familiares y organizativas acordes con sus costumbres y saberes tradicionales, aunque reconocen que cuando se presentan delitos graves como feminicidios, violaciones, entre otros, es imprescindible acudir a la justicia occidental para impartir castigos y judicializaciones no incluidas en la justicia propia de su comunidad.

En torno a las adaptaciones registradas, se encontraron transformaciones de empoderamiento generacionales, como lo evidencia una madre de familia “en [el] consejo, hoy en día yo también tengo el derecho de decirle, mire papá usted también ha cometido este error haga el favor de enmendarlo, si usted me va a dar ejemplo a mí, empiece [...] desde usted” (FM1, 2023, p. 9).

En contexto de ciudad estos espacios de diálogo se mantienen, en palabras de una madre de familia “desde el consejo, he venido compartiendo con mis dos hijos, desde lo cultural y desde la identidad, ya que ellos son como la raíz” (FM1, 2023, p. 2). Pero sufren adaptaciones que se vinculan a los escenarios urbanos de habitación, como un padre de familia evidencia, “no es como antes, han cambiado en contexto ciudad, acá los

consejos se dan en la sala ya no en el fogón, ya no es en el *shënyacentšán* porque en ciudad es difícil tener el fogón como en territorio” (FM4, 202, p. 1).

En el marco de la comunidad Kamëntšá en Bogotá, un padre de familia menciona “en el compartir de saberes [...] se involucran a los niños en las reuniones y ellos escuchan lo que quieren escuchar. [...] Nosotros transmitimos nuestros saberes es en ese espacio [...] nos sentamos y conversamos del diario vivir” (FN3, 2023, p. 14).

Pese a la importancia del consejo y la conversa, se identificaron rupturas relacionadas con estas prácticas, no todas las familias las siguen reproduciendo ni en territorio ni en Bogotá, por ejemplo, una mayora explica “el consejo se ha perdido, los hijos son groseros y les contestan mal a los papás” (FM2, 2023, p. 29), en correspondencia con lo mencionado, FN3 divisa que “ahora el papá se va para el televisor a ver las noticias, mi papá era así. Nosotros nos íbamos para el computador [...] no había ese espacio de compartir en la mesa, eso pasa aquí en Bogotá” (FN3, 2023, p. 22).

En parte esta ruptura es causada por los mismos padres de familia, ya que como no cuentan con tiempo suficiente y de calidad para compartir, estar pendientes y dialogar con los hijos, esto causa la desarmonía familiar y la pérdida de respeto de sus hijos hacia ellos, como lo menciona un padre FN3 “hoy en día papá, mamá perdieron la autoridad, por ahí, están diciendo que perdieron el respeto, que no quieren hablar con usted y que solo que quieren ver televisión” (2023, p. 15).

Lo anterior, lleva a que en algunos casos los hijos al llegar a la adolescencia experimenten un desconocimiento de los principios fundantes de su origen, justicia propia, y respeto de la palabra de los mayores. Por otra parte, los hijos se dejan llevar por el camino equivocado, como se evidencia en el relato de una mayora “a mi hijo siempre lo aconsejaba para que se porte bien, pero tuvo dificultades en su adolescencia con el alcohol y sustancias psicoactivas [...] por mis consejos él ha cambiado [...] y ya está terminando su carrera como abogado” (FI2, 2023, p. 4). En este fragmento se puede analizar que en la etapa de la adolescencia hay comportamientos de rebeldía de los hijos hacia los padres, sin embargo, es ahí cuando los padres y madres de familia deben estar atentos para orientarlos a tomar las decisiones correctas en pro de su integralidad física, moral, emocional y cognitiva.

Entre los tres tipos de familias, solo una de cada una manifiesta no haber recibido consejo o realizada conversa con sus padres/madres o abuelos/abuelas, lo cual se analiza que es una práctica activa de las familias, en medio de sus transformaciones.

En conclusión, estos dos elementos propician los cuidados propios y la armonización, fomentando prácticas de cuidado del otro desde su individualidad y colectividad, como sustento material e inmaterial de las buenas relaciones con sus entramados culturales, que alejan la enfermedad y el desequilibrio en las relaciones entre padres/hijos/parejas, familias/comunidad.

En la actualidad las conversas y consejos se han debilitado en la ciudad a pesar del reconocimiento manifiesto por las familias pertenecientes a la primera, segunda y tercera generación, quienes, a pesar de las situaciones y dificultades, suman esfuerzos por mantener viva la memoria que reposa en la sabiduría de los abuelos/abuelas y padres/madres de su comunidad.

#### **4.3.5 El Juego**

En las etapas de crecimiento y desarrollo, los mayores disfrutaban enseñar jugando, es por esto, que las familias nucleares y monoparentales inculcan a través del juego en las semillas de vida, los saberes y prácticas cotidianas y ancestrales vinculadas con la formación del ser en el hacer; lo cual desarrolla la atención, concentración y la motricidad fina, así como lo menciona una madre de familia “se convertía en el juego para uno, jugando se ha aprendido a recoger el maíz, a desgranar el maíz, a seleccionar el maíz, jugando uno también aprendió a organizar cada cosa en su lugar” (FN1, 2023, p. 1). Sin embargo, esta situación no constituye la generalidad ya que en el lugar de origen hay tendencias entre las familias, como lo manifiesta FM1 “hay una familia que no permitía jugar a sus niños e imponía castigos por ello. Pero, por lo general se mantienen los juegos de desgranar el maíz y el frijol” (FM1, 2023, p. 15).

Entre las familias interculturales existe una visión complementaria del juego que se puede comprender en las remembranzas de la creatividad que implementaban en el uso de los recursos a la hora de jugar “nosotros sabíamos jugar a los columpios, solíamos llevar una faja o un lazo y ahí en un árbol nos sabíamos estar, hacíamos el columpio” (FI2, 2023, p. 5), esto mientras no estuvieran acompañados, el relato continúa explicando

que si la madre o padre los veían “nos regañaba, nosotros corríamos por el potrero, así, jugando a las carreras” (FI2, 2023, p. 5).

Adicionalmente, los juegos tradicionales de la comunidad presuponen el desarrollo espacial, asociativo, socio afectivo y de pensamiento lógico matemático “nosotros, jugábamos, con maíz o frijol, usted coge, 15 y 15 granos de maíz y frijol en las dos manos, cerraba el puño, luego los lanzaba al aire y cuántos podía coger, ganaba, al que le quedaran más en la mano” (FI3, 2023, p. 66). Como se evidencia, al interior del territorio los juegos están relacionados con las labores agrícolas, el compartir familiar y en comunidad dados en su entorno natural.

Las relaciones socioafectivas y cognitivas que permite el juego varían según el territorio de residencia de las familias Kamëntšá, pues en el lugar de origen, el juego hace parte de la cotidianidad y del aprender haciendo, mientras que las familias habitantes en la ciudad limitan esta valiosa herramienta de formación, en palabras de FM1 (2023) “los juegos de desgranar mazorca y frijol los hago muy de vez en cuando con mis hijos. Ellos han aprendido de eso, pero en la ciudad es como por momentos no más y ya, por eso cambia” (p. 15). Esta condición del hacer esporádico un hábito cultural implica una adaptación cuyo resultado se da por el cambio del contexto.

Llama la atención los procesos que se han llevado a cabo en el contexto de ciudad donde se evidencia la organización encuentros de la comunidad de juegos tradicionales ya sea por parte del cabildo, en la CPI o en las mesas locales indígenas. En estos espacios se observan juegos de desgranar el maíz, separar semillas; encestar pelotas en canastos donde se imita a las abuelas cuando recogían frutas; tomar chicha bocoy donde a veces se debe bailar, caminar por obstáculos, tomarla con cucharita. Estos juegos tradicionales los adaptan al contexto con los materiales y espacios como se puede apreciar en la figura 31

## **Figura 32**

*Juegos tradicionales Kamëntšá*



*Nota.* Mojica, L. (2023). Adaptación de la manera como se recogía la cosecha en el jajañ. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.



*Nota.* Mojica, L. (2021). Carrera de obstáculos – Separar semillas. [Fotografía]. Archivo personal de la autora.



*Nota.* Mojica, L. (2021). Tomar chicha bocoy. [Fotografía]. Archivo

El propósito de esas mingas de saberes es vivenciar y enseñar algunos de los juegos tradicionales a las diferentes generaciones, por ende, se convierte en espacios pedagógicos y comunitarios donde se comparte una palabra, se rescatan las memorias de los mayores, la comunidad observa, juega, interactúa lo cual permite la apropiación de elementos culturales propios en contexto de ciudad.

Complementariamente, algunos padres de familia reconocen las condiciones de peligrosidad del contexto urbano y las necesidades laborales de las familias, esto causa que el juego se desplace más al interior del hogar y se desarrolle menos en exteriores, por ejemplo, el jugar en la calle con los vecinos. Esta situación genera rupturas en las formas de educación propia y los procesos de crianza visibles entre el lugar de origen y la ciudad.

La ausencia de recursos condiciona esta transformación, en la ciudad no hay chagra ni presencia predominante de alimentos tradicionales, de hecho, ninguna de las

familias hace referencia a que se juegue a cocinar. Otro tipo de elementos involucrados son que, por ejemplo, las canciones que se utilizan en juegos cotidianos en las familias pueden corresponder con una cultura hegemónica e idiomas extranjeros como el inglés, en donde las tecnologías favorecen esta adaptación ante nuevos códigos más globales que generan un desvanecimiento paulatino de los saberes tradicionales.

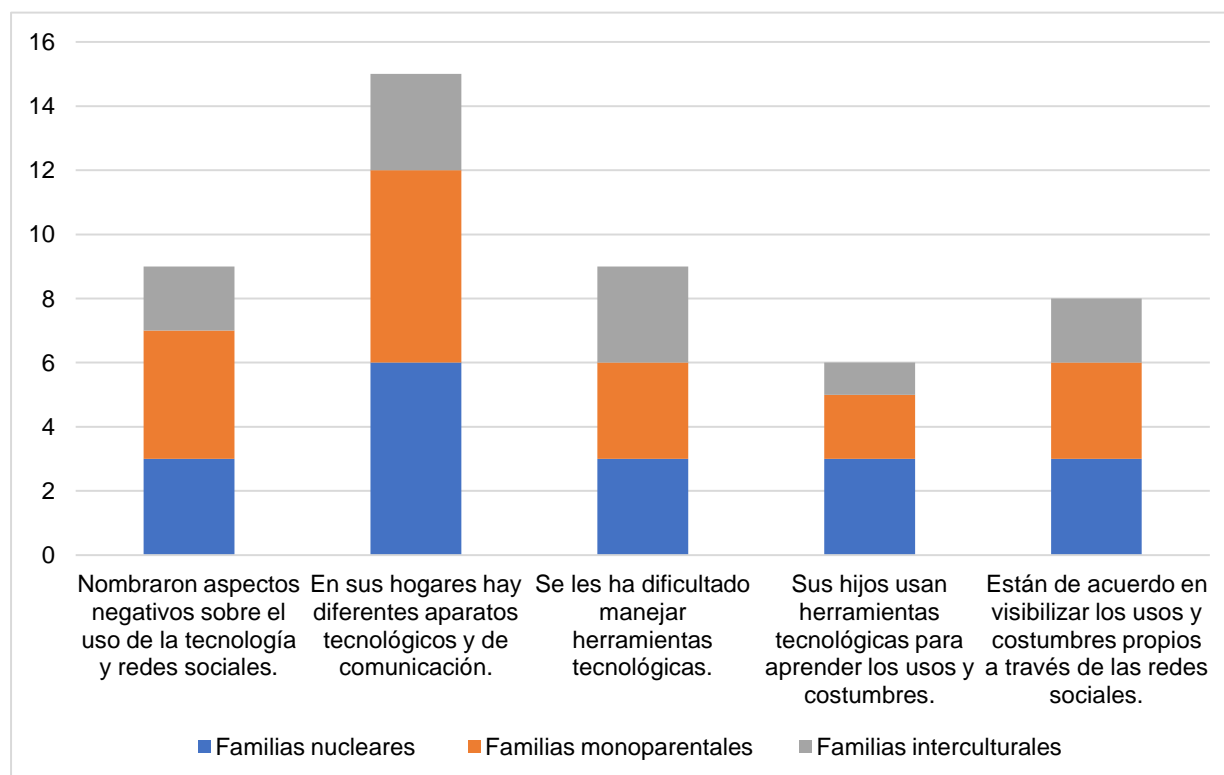
Por la connotación intergeneracional de la educación propia, la ausencia de los abuelos en Bogotá representa para la infancia una ruptura, en sus palabras “la escuela le enseña, [pero] en el resguardo con los sabedores puedo ir en cualquier momento y me siguen enseñando, yo sigo practicando, pero aquí en Bogotá no se puede” (FM1, 2023, p.16), por consiguiente, es importante continuar con las dinámicas de adaptación de prácticas tradicionales relacionadas con el juego como pedagogía del amor, ya que permite la perdurabilidad de los saberes propios y la estructuración de su identidad cultural hacia las nuevas generaciones pese a las circunstancias que vivencian en el territorio de origen y el contexto de ciudad.

#### ***4.3.6 Impacto de los aparatos tecnológicos de Información y Comunicación en las diferentes generaciones de las familias Kamëntšá***

En las familias Kamëntšá se ha evidenciado que con el pasar del tiempo las diferentes generaciones se han apropiado de diferentes aparatos tecnológicos de Información y Comunicación en su vida cotidiana, como se puede apreciar en la figura 32, lo que en parte ha afectado los espacios íntimos de las familias para la transmisión de los saberes tradicionales a las generaciones más jóvenes, lo cual ha traído unas adaptaciones y rupturas en los procesos de formación propios.

**Figura 33**

*Impacto de los aparatos tecnológicos de Información y Comunicación en las diferentes generaciones Kamëntšá*



En las conversaciones con los padres y madres Kamëntšá, emergieron unas comparaciones entre el tiempo pasado y el presente, sobre el uso de diferentes aparatos tecnológicos de Información y Comunicación.

Con respecto a las primeras y segundas generaciones, éstas vivieron el proceso progresivo de la inserción de los aparatos tecnológicos en sus vidas sobre todo los que residían en la zona urbana de Sibundoy, así como lo nombró una madre de segunda generación “antes hablábamos mucho en el *shënyacentšán* [...] Luego llegó la radio y escuchábamos noticias, telenovelas, música [...] con el televisor empezamos a perder las reuniones en el *shënyacentšán* [...] con el celular y el internet los niños y jóvenes pierden su tiempo” (FI2, 2023, p. 3).

En cuanto a las generaciones que se criaron en la zona rural de Sibundoy, no vieron la necesidad de usar aparatos como el televisor, ya que seguían con la práctica de la chagra, el cuidado de los animales, por ende, no aceptaron ni le encontraron



sentido a los aparatos tecnológicos, como lo mencionó una madre de tercera generación “cuando éramos niños, el único electrodoméstico que teníamos en la vereda era un televisor, pero nadie lo encendía. Tampoco no sentí la necesidad del celular, yo era feliz con lo que tenía” (FM6, 2023, p. 13).

Sin embargo, nueve padres y madres de familia nombraron algunos aspectos negativos sobre la apropiación de los diferentes aparatos tecnológicos entre los más nombrados fueron: La pérdida de las conversaciones orales en las noches; el distanciamiento entre los miembros de la familia por estar pendientes del celular y de las redes sociales; se le considera como una adicción y una pérdida de la calidad de tiempo; las generaciones más jóvenes tienden a ser más perezosas y/o sedentarias y ya no quieren trabajar en el campo; desde muy temprana edad a los niños se le da acceso para el uso del celular; el tipo de información y valores que se transmiten a través de las noticias y novelas. En palabras de un mayor “con la llegada del televisor y del celular ya se ha perdido esa unión familiar en esos momentos de comida, lo que interesa es los niños estén comiendo, pero están mirando el celular, ni saben qué comen” (M3, 2023, p. 7).

Por ende, se encontró que una minoría de niños y jóvenes tienen una tendencia a usar la tecnología para aprender otros aspectos que no tienen nada que ver con sus costumbres tradicionales. Por ejemplo, un niño de siete años manifestó que cuando grande quiere ser youtuber de video juegos. Una madre nombró el caso de su hijo “él tiene un estudio de grabación, pero la música que graba y que canta es rap, cuya letra no tiene que ver nada con el pueblo Kamëntsá. También le hace publicidad en Facebook y Youtube” (FI2, 2023, P. 9). En este caso, cabe mencionar que las generaciones más jóvenes cuentan con habilidades y destrezas para manejar algunas herramientas tecnológicas y redes sociales como Tik Tok, Instagram, Facebook, Youtube, pero estos, en la mayoría de los casos, han ocasionado que cada vez se alejen de sus prácticas culturales propias familiares y comunitarias.

Por otra parte, las terceras generaciones quienes son estudiantes de Educación superior manifestaron que han presentado dificultades para adaptarse al uso de la tecnología de acuerdo con las exigencias de la academia, en palabras de una madre “como estudiante en la pedagógica, me ha tocado investigar y buscar información sobre

mi tesis, me ha tocado muy duro... lo mismo con el manejo de las redes sociales y los programas como Excel, editar videos" (FM1, 2023, p. 21).

Igualmente, emergió una perspectiva crítica por parte de dos madres de familia, acerca de la homogeneización del conocimiento, puesto que al escribir en idioma Kamëntšá hay letras que no se encuentran en el computador, ni hay plataformas que les ayuden en ese proceso, por lo cual les toca acoplarse a las herramientas tecnológicas pero que no están de acuerdo, ya que al cambiar una letra cambia el sonido y significado de lo que se quiere decir.

En cuanto a los aspectos positivos del uso de la tecnología y redes sociales, seis padres de familia de la tercera generación nombraron que a través de diferentes colectividades surgidas tanto en el lugar de origen como en el contexto de ciudad, se han venido divulgando en diferentes medios masivos como Maguaré, Youtube, Facebook, programas radiales, cuyo propósito ha sido visibilizar las canciones, música y narraciones en idioma; documentales que recuperan los saberes de los mayores y noticias actuales del pueblo Kamëntšá, lo que se ha convertido en una herramienta comunicativa poderosa para reforzar y fortalecer las costumbres propias en las generaciones. Así lo mencionó una madre "ahora han sacado más canciones infantiles en lengua Kamëntšá, entonces eso es lo que le canto a la bebé" (FN5, 2023, p. 10).

Además, se halló que el uso del celular con Whatssap y las videollamadas les ha servido como un medio para tener un contacto con sus familias en territorio y les ha ayudado a mantener unas relaciones familiares cercanas, en palabras de una madre "a veces nos ayuda bastante digamos en el tema de la comunicación, es muy práctico porque nos podemos comunicar con nuestros padres que están muy lejos, lo mismo hasta con mis abuelos" (FN5, 2023, p. 15).

En este sentido, se evidenció que las primeras y segundas generaciones se han acostumbrado al uso básico de los aparatos tecnológicos como el celular, puesto que se observó que algunos mayores al momento de comunicarse con sus familiares hablan y escriben en idioma.

Una parte de esta adaptación tecnológica, fue gracias al confinamiento de la pandemia del Covid 19, ya que durante esta época la comunidad Kamëntšá uso plataformas como meet y zoom para realizar círculos de la palabra cuya finalidad era

escuchar a los mayores sobre sus experiencias de vida y así plasmar los usos y costumbres en una cartilla como una estrategia de acción afirmativa entre la Mesa Autónoma Indígena con la Secretaria de Educación Distrital – (SED), así como lo mencionó una madre que colaboró en este proceso de recopilación y sistematización de la información (FM2).

Otro factor que se encontró, está relacionado con las preocupaciones que tienen los mayores sabios (quienes en la actualidad quedan pocos) acerca de la extinción cultural del pueblo Kamëntšá, por eso están abiertos para que queden los saberes de sus usos y costumbres en vídeos, documentales, plataformas, pero dieron la recomendación que se haga un trabajo riguroso, responsable y que se le dé voz a las memorias y experiencias de vida de los betstsananeng soy - mayores, lo que se le denomina el Memoriando.

Las familias Kamëntšá con el tiempo se han adaptado al uso de las tecnologías como el celular, el internet, las redes sociales para visibilizar las prácticas culturales propias como las celebraciones especiales, los encuentros de artesanías, música, la medicina tradicional, en palabras del gobernador del cabildo de Bogotá “nuestra comunidad Kamëntšá en Bogotá manejamos un grupo de WhatsApp y por ese medio se envían mensajes sobre alguna reunión, información, celebración. Lo que nos permite tener una comunicación constante” (A1, 2023, p. 9). Por tal razón se ha naturalizado el uso de la tecnología, aunque los padres y madres de familia manifestaron que se debe limitar su uso en los niños y jóvenes, quienes son más propensos en imitar la forma de pensar y de actuar de cultura occidental.

A manera de síntesis de este capítulo, se puede concluir que las familias Kamëntšá a lo largo de la historia han enfrentado diferentes problemáticas sociales, culturales, políticas, las cuales son una amenaza constante para su existencia ancestral y la preservación de sus usos y costumbres.

Sin embargo, sobresale su espíritu de lucha, valentía y empoderamiento para pervivir en el tiempo y en el espacio, para ello se han adaptado a los cambios de la sociedad conservando de alguna manera su idioma, danzas, música, artes, alimentación, rituales y celebraciones.

Además, la comunidad Kamëntšá es consciente que, si se logra en la actualidad una convivencia armónica entre todos los seres de este mundo y con la Madre Naturaleza, se podría aprender de la diversidad de saberes y así contribuir a las prácticas sostenibles y comunitarias que son un tesoro para las nuevas y futuras generaciones.

### **Capítulo cinco. Entretejerer de conocimientos**

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados, para esto se retoman las categorías inductivas y deductivas que se encontraron en los hallazgos al momento de analizar los diferentes aspectos socio culturales propios y ajenos, que influyen en los procesos de formación de las familias Kamëntšá.

La finalidad es triangular la información a través del diálogo con autores citados en el marco teórico y con las percepciones de otros autores que coinciden en la temática a discutir. Por lo tanto, se responde de manera clara a los objetivos y a la pregunta planteada en esta tesis: ¿Cuáles son las permanencias, adaptaciones y rupturas que se dan en las prácticas de crianza propias de las familias indígenas Kamëntšá Biyá en el contexto de Bogotá?

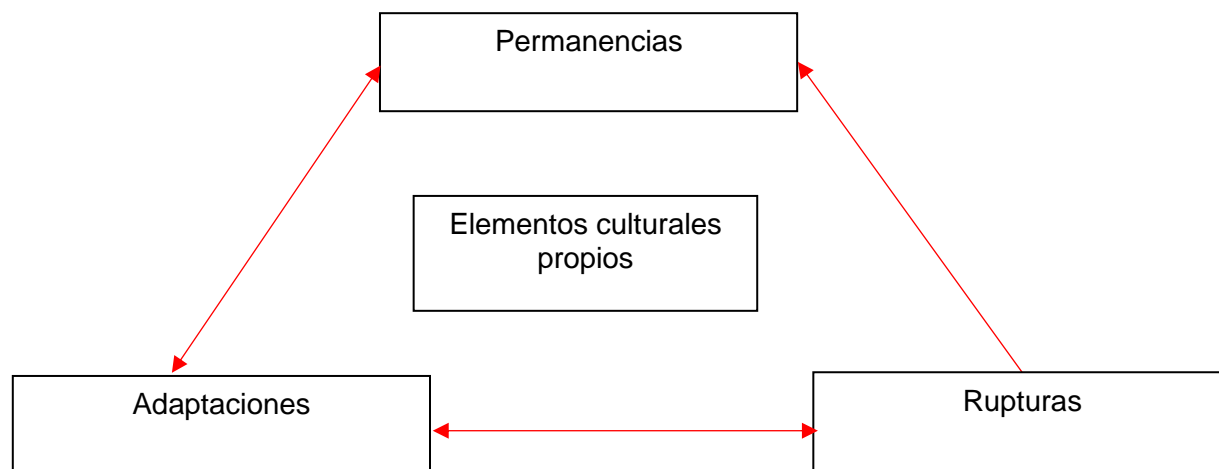
Igualmente, se busca dar un aporte real y holístico a diferentes campos del conocimiento mediante tres postulados relevantes. El primero hace referencia a la cosmovisión donde se definen los elementos teóricos y se analiza el proceso de colonización de los misioneros religiosos en la concreción de una forma de religiosidad popular y sincretismo religioso. El segundo eje analiza el proceso de construcción identitaria de las familias Kamëntšá en el contexto de Bogotá. El tercer eje integra elementos de la educación intergeneracional y para la vida donde se dan aportes pedagógicos para una educación intercultural.

En este sentido, como se pudo apreciar en el capítulo anterior, hay un hilo conductor de permanencias culturales y una serie de transformaciones que se van identificando a manera de adaptación, o ruptura en los elementos culturales propios de la comunidad Kamëntšá encontrados en la aplicación de entrevistas y círculos de la palabra. Para ello, se estableció una relación simultánea entre estos tres factores (ver

figura 33), los cuales se ponen en diálogo con la teoría de control cultural de Bonfil (1991).

### Figura 34

*Esquema de relación entre Permanencias, Adaptaciones y Rupturas de los elementos culturales indígenas*



En este capítulo, se explora el impacto del choque cultural entre misiones religiosas, colonos e indígenas, destacando las diferentes etapas que surgieron a raíz de este encuentro. Estas etapas iniciales de ruptura han dejado una marca duradera a lo largo del tiempo. Las siguientes secciones detallan estas etapas de cambio, en donde la figura 33, muestra cómo estas se encuentran relacionadas con las grietas que surgieron en los elementos culturales originales de los indígenas, las cuales se dirigen en una única dirección hacia lo que ha perdurado en el tiempo, fenómeno que se caracteriza por la influencia unilateral de la cultura dominante sobre la cultura subyugada (Quijano, 2000).

En este contexto, la ruptura se comprende como la imposición de perspectivas y formas de vida ajenas sobre los elementos identitarios de la cultura minoritaria, a lo que Bonfil (1991) ha denominado como “Cultura impuesta”, una dinámica que ha perdurado a lo largo de los años. Por tanto, la división propuesta en este apartado puede contribuir a la teoría del control cultural planteada por este autor, ya que se ajusta a las nuevas realidades de las familias indígenas.

El postulado anterior se valida en los resultados encontrados, puesto que la mayoría de las familias mencionaron que las primeras rupturas que enfrentaron sus antepasados fueron ocasionadas por la llegada de las misiones religiosas y colonos a su lugar de origen; ya que, con los procesos colonizadores, la imposición evangelizadora, y los proyectos de desarrollo, se provocó en estos pueblos unas fracturas en sus usos y costumbres tradicionales. Desde entonces, el modelo de dominación cultural de la mayoría hacia la minoría ha prevalecido, creando una dinámica de dominantes y dominados (Bonfil, 1991; Quijano, 2000).

### **5.1 Memoriando el caminar del tiempo - Cosmovisión**

Esta parte corresponde al objetivo específico número uno que se propone describir la importancia de los elementos de la cosmovisión que corresponden a las prácticas de crianza de las familias Kamëntšá Biyá.

Para esto, se parte de comprender los fenómenos del sincretismo religioso y la religiosidad popular como procesos sociales que permiten abordar la actualidad de la cosmovisión Kamëntšá, en la que la religiosidad católica se superpone con la espiritualidad ancestral de este pueblo y con aprendizajes sociales interculturales que han incidido en sus celebraciones y ceremonias, particularmente en las ceremonias de yagé.

Esta connotación socio cultural del ámbito de la cosmovisión, como se mencionó anteriormente se derivó de las rupturas coloniales, evangelizadoras y la imposición de la educación a través de las órdenes religiosas franciscanas y capuchinas, quienes ejercieron dominaciones sobre el idioma propio pues cambiaron las pronunciaciones y grafías de los sonidos originales que se sumaron a la fragmentación de su identidad, y afectaron la transmisión de la ley de origen, sin llegar a desaparecerla, la cual fue sometida a una relación dialéctica de continua transformación.

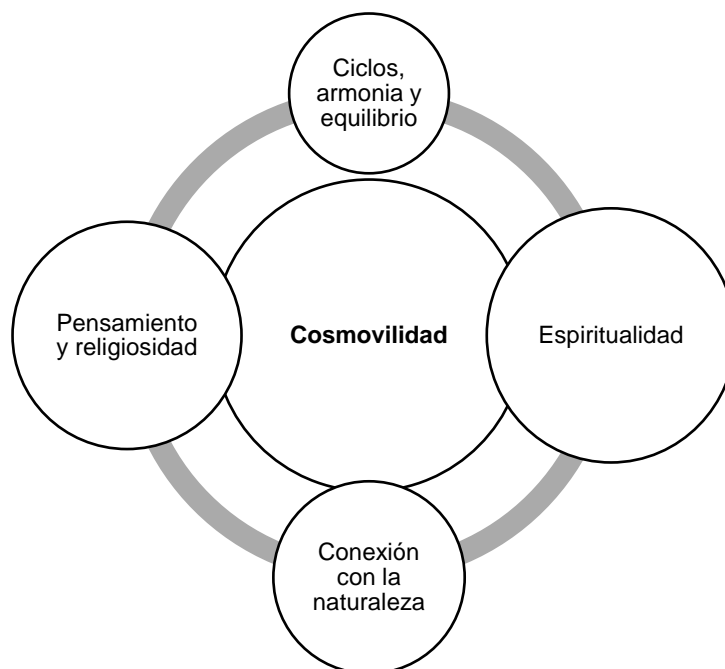
Así mismo, en los relatos de las familias nombraron que los misioneros prohibieron el uso de la vestimenta propia, impusieron un corte de cabello, establecieron unas normas de comportamiento. Además, en esta época se empezó a hablar de fronteras y límites con los municipios, parcelas; se organizó el cabildo de acuerdo con la estructura colonial, se entabló el sembrar en monocultivos, lo cual ha perdurado con el tiempo. Esta mirada discute con aquella simplista que considera que

las migraciones son las causantes de la pérdida de los elementos culturales de los pueblos indígenas.

Según Broda (2001), la cosmovisión surge de una observación organizada de la naturaleza, transmitida de una generación a otra a lo largo del tiempo, a la vez que, Mavisoy (2023), un autor Kamëntšá, quien puntualiza desde sus raíces que existe una importancia central en la observación del movimiento de los astros lo que le permitió crear el concepto de “cosmovilidad”, al explicar que este movimiento está arraigado en la naturaleza misma, donde la tierra tiene sus propios ciclos, como crianza, cosecha y crecimiento. La luna, el sol y el cóndor también tienen sus danzas particulares en este esquema, concepto que se entrelaza con los ciclos vitales de la siembra y la cosecha según este autor.

Sin embargo, la cosmovilidad va más allá de los astros y la agricultura, por lo que Mavisoy (2023) señala que, incluso cuando descansamos, nuestro corazón late en un movimiento que ayuda a comprender el equilibrio continuo de la vida que emana de la madre tierra, donde el pensamiento también se mueve de manera constante, como un río o un mar, fluyendo en diferentes formas, desde la tierra, el aire hasta las lluvias. En adición, Mavisoy (2023) concluye que el movimiento fluye desde la naturaleza hacia nosotros y viceversa en forma de una espiral de vida. Cuando un colibrí lo visita, considera que es un pensamiento que se acerca a él. Este enfoque se ilustra con ejemplos de movimientos animales y vegetales, así como la movilidad del pensamiento. Villamil (2020) añade a esto, que la base de esta cosmovilidad radica en la tradición oral, ya que cada palabra ancestral permanece en los rituales, la medicina tradicional, las narraciones, las semillas, la música, el pensamiento, lo cual ha resistido a los cambios dados por los tiempos colonizadores hasta la modernidad.

Se ha encontrado en esta investigación que el pensamiento y la religiosidad Kamëntšá transcurren en la cosmovilidad que actualmente se expresa a través del sincretismo religioso, afirmación que se sustenta en que la totalidad de las 15 familias entrevistadas se reconocen católicas y practicantes de alguno de los elementos de su cosmovisión, como se esquematiza en la Figura 34.

**Figura 35***Cosmovilidad en el pueblo Kamëntšá*

En los rituales Kamëntšá la presencia de los santos como san Juan, y otras figuras de culto religioso, son una manifestación de la religiosidad popular en la que, hubo un entrecruzamiento de los rituales prehispánicos con los cultos y fiestas católicas traídas por los españoles, lo cual causó un sincretismo y una aculturación que se ha transformado a través de la historia y de las culturas (Broda, 2001).

Con relación al culto a la virgen de las Lajas, quien desempeña un papel central en el Día Grande o Bëtsknaté, puede ser interpretado a través de las ideas planteadas por Báez (1999), quien explica que en las diversas representaciones marianas se han incorporado antiguas entidades relacionadas con la fertilidad, el sustento y el control del agua y que a la vez son consideradas como omnipotentes madres. Este amplio espectro de influencias culturales abarca diferentes lugares geográficos y es parte del patrimonio de comunidades variadas en términos étnicos y desarrollo social. Por ende, "la creatividad y la imaginación popular ganaron la batalla a la ortodoxia y la regulación canónica; confrontación devocional a la que se define con el amplio término de sincretismo " (p. 29).



En esta misma ceremonia del Día Grande, se observa una interacción y asimilación de elementos de la cultura foránea ya que se cuenta con la participación de las autoridades, sabedores indígenas y sacerdotes de la Iglesia católica, quienes ocupan un lugar de reconocimiento esencial en las comunidades, tanto en sus lugares de origen como en la ciudad. Además, se ha observado que esta festividad mantiene un papel crucial en el calendario lunar de 13 meses, una tradición que ha perdurado a pesar de las adaptaciones sincréticas que han modificado su fecha original para coincidir con el calendario del Santoral católico.

El Clestrinŷe o Bëtsknaté, además de ser una celebración, actúa como un espacio en el que se transmiten conocimientos entre diferentes generaciones. En el contexto de Bogotá, se considera una oportunidad en la cual los mayores y niños pueden compartir y aprender juntos el significado de cada una de las prácticas culturales, como la danza y la música. En este intercambio, se transmiten valiosas enseñanzas mientras se disfruta en comunidad de la danza y la alegría (SDIS, 2010).

Es relevante resaltar que estas prácticas propias y ceremonias evidencian que las rupturas no siempre han sido concluyentes, ya que las culturas pueden influenciarse mutuamente y adaptarse sin perder por completo sus raíces. Así pues, se conmemora la relevancia de la danza, ya que durante este día se baila en honor a la tierra, la luna y el sol. Para los Kamëntšá, la danza representa la esencia de espiral de la vida misma, la cual debe llevarse a cabo en diferentes ámbitos sociales ya que al bailar la vida se coloca en movimiento el pensamiento, la espiritualidad y la colectividad Mavisoy (2023).

Con relación a este tema, Báez (2008) explica acerca del sincretismo religioso e indica que este se caracteriza por ser una fusión de dos o más tradiciones culturales que ha dado origen a lo que conocemos como religión popular. Este proceso implica una interacción y conexión entre la población y el poder, razón por la cual este autor destaca que este fenómeno es complejo y dinámico que emerge como resultado de la resistencia, donde surge la reinterpretación de símbolos y la fusión de elementos diversos. Estas influencias han sido determinantes en la constante redefinición de la memoria colectiva y la identidad de la comunidad.

Además, Báez (2008) favorece el término “religión popular” en lugar de “catolicismo popular”, donde el primero sugiere una relación necesaria con la autoridad

católica oficial, lo que excluye la parte "original indígena" esa donde se dan las "rarezas" contrastables con la instancia hegemónica, [que] evidencia una realidad sociocultural históricamente configurada en la fricción y el conflicto entre la oficialidad y las instancias populares (Gómez, 2011).

Dentro de este contexto, la religión popular Kamëntšá ha permitido la preservación de las prácticas y creencias propias dentro del marco del catolicismo. Lo anterior se asocia con la religión popular cuya capacidad es mediar entre la comunidad y el poder. De este modo, Báez (2008), señala que las creencias y rituales forman parte de procesos de reelaboración simbólica y resistencia cultural frente a las hegemonías políticas y religiosas, donde los cultos populares pasan a cumplir el papel de conglomerados internos. Esta orientación no implica la desaparición o extinción, sino al contrario, tienden a transformarse, sincretizarse, como una fuerza cultural en constante movimiento, donde las tradiciones arraigadas, las adaptaciones y las transformaciones convergen en una mezcla de influencias culturales.

Por tal razón, se enfatizan los esfuerzos emprendidos por esta comunidad indígena para fortalecer sus tradiciones, dado su impacto en la orientación pedagógica sobre los pilares de la existencia. Para lograr esto, se exploran y se desarrollan los elementos centrales de su cosmovisión, como la Ley de origen que guía su existencia; la noción de justicia propia que rige sus interacciones; el profundo ritual del yagé que los conecta con lo sagrado; la expresión artesanal que lleva su identidad; la chagra que representa su relación con la tierra y su modo de vida, y finalmente, la alimentación que trasciende lo físico para abrazar lo espiritual. Cada uno de estos elementos se entrelaza para formar un tapiz único de comprensión del mundo y de su lugar en él, en constante evolución y enriquecimiento.

***La ley de origen.*** Dentro de la cosmovisión Kamëntšá, el concepto de la Ley de Origen adquiere una importancia central, debido a que no solo constituye un llamado a reconectar con la memoria ancestral, sino que también establece un vínculo esencial con la naturaleza que rodea a este pueblo. Villamil (2020) lo relaciona con las semillas que se siembran en la Madre Tierra, es decir los saberes que perviven a través de la historia y que orientan el plan de vida a nivel individual y colectivo.

Dicha Ley de origen o ley natural, se convierte en un marco fundamental para el manejo tanto de lo material como de lo espiritual de cada pueblo indígena. Es la base de la existencia del sentir y está vinculada con el camino trazado por los espíritus ancestrales y las energías de la naturaleza (Mavisoy, 2023). De esta manera, los pueblos indígenas son los cuidadores originarios de la Madre Tierra quienes mantienen el equilibrio, la armonía y garantizan la pervivencia de la vida de todos los seres existentes (Crihu, 2013; Juagibioy, 2021; López, 2023; Mavisoy, 2023; SDIS, 2010).

Así mismo, esta enseñanza se conecta intrínsecamente con el concepto de vivir bien consigo mismo, según la perspectiva del Cabildo del pueblo Kamëntšá, expresa que al hablar del Origen es abrazar un camino hacia la vida plena, en sintonía con la familia, la comunidad y la propia esencia. Por ello, este mandato se convierte en una normativa que guía la convivencia, y promueve la interconexión entre el bienestar individual y la armonía colectiva que llama a la comunidad Kamëntšá a practicar valores como el servicio, el respeto, la participación, la amabilidad y el trabajo colaborativo. Este enfoque refuerza la idea de “Cuidar bonito la casa de todos”, se resalta la importancia de ser obedientes y reflexivos, para mantener vivas las enseñanzas de los mayores - betstsananeng soy con el pasar del tiempo (Cabildo Kamëntšá, 2020).

Este es el mensaje de reciprocidad que se transmite en los portadores de los apellidos Kamëntšá, se convierte en el cimiento de la justicia propia que guía a esta comunidad, y no solo representa una directriz para la vida cotidiana, sino que también conecta una relación simbiótica entre los seres existentes y la naturaleza.

**Justicia propia.** Ahora bien, con relación a la Justicia Propia, es un concepto que los mayores - betstsananeng soy han descrito como un conjunto de “reglas de valor ancestral y cultural, que no están registradas ni codificadas, pero que perduran a lo largo del tiempo y el espacio” (Cabildo Kamëntšá, 2020, p. 10). Estas reglas se transmiten de forma oral y con las prácticas culturales, puesto que son primordiales para su organización social, política y comunitaria.

Este estamento organizativo conformado por las autoridades del cabildo, integra a los miembros de la comunidad, para hacer escuela sobre su gobierno propio. Su objetivo es empoderarse de la Ley de origen, sabiduría, palabra y pensamiento para así aconsejar, corregir, colaborar, contribuir en la garantía y protección de la vida y derechos

colectivos a nivel interno y externo (Plan salvaguarda Kamëntšá, 2014). En el Plan Integral de vida del Pueblo Kamëntšá se trabaja armoniosamente en los principios de servicio, autonomía, unidad y respeto (Plan salvaguarda Kamëntšá, 2014).

Por tal razón, se destacan las diferentes estrategias organizativas que el pueblo Kamëntšá ha gestionado para recuperar su justicia propia puesto que es una manifestación de su derecho consuetudinario; el cual atravesó una serie de adaptaciones y rupturas, vinculadas a las intervenciones de religiosos y colonos en el territorio, que por poco lo llevan a su desaparición.

De acuerdo con Mavisoy (2023) y con lo encontrado en las entrevistas, actualmente el pueblo Kamëntšá no cuenta con una guardia indígena (1:18:53), ya que anteriormente los conflictos se solucionaban a través del consejo y conversa con los betstsaneneng soy desde el cuidar la armonía y la espiritualidad con la Madre Tierra, la familia y la comunidad. No obstante, en los últimos años, los pueblos indígenas han implementado la guardia indígena como mecanismo de protección de sus derechos colectivos. En el caso de la comunidad Kamëntšá las generaciones jóvenes se están organizando para conformar dicho estamento.

Sobresale en esta comunidad las estrategias reflexivas de algunos de sus miembros llevadas a cabo en su lugar de origen y en la ciudad, las cuales han buscado el fortalecimiento político de la comunidad, para así evitar una ruptura definitiva que los conduzca a la disolución en la cultura hegemónica y que podría incidir sobre las experiencias organizativas en contextos ajenos.

***Ceremonia del yagé.*** En esta parte es necesario aclarar que no se habla del ritual del yagé, puesto que es concepto impuesto por la disciplina de la antropología, el cual se emplea para mencionar ciertas prácticas culturales propias y ajenas.

Por ende, los pueblos indígenas no la comprenden de esta manera, sino que está profundamente arraigada y vinculada en casi todos los aspectos de la vida del pueblo Kamëntšá, puesto que la vivencian desde su sentir a través del encuentro espiritual con las plantas y por los médicos tradicionales conocidos como “tatshumbuá” quienes son considerados como guías espirituales, ya que poseen saberes ancestrales para la sanación mental, espiritual y física. Además, tienen la habilidad de prevenir y

curar enfermedades; establecer vínculos con el pasado, el presente y el futuro; que de alguna manera influyen en la cosmovisión, la memoria ancestral y el mundo terrenal (Mavisoy, 2023; Villamil, 2020; Schultes y Hofmann, 2000).

La ceremonia del Yagé es un espacio en el que se fusionan de manera sincrética las plegarias católicas con la antigua medicina-sabiduría del pueblo Kamëntšá. Este enlace surge de adaptaciones conscientes, donde intercambios interculturales previos moldearon esta rica continuidad cultural. Según Schultes y Hofmann (2000, p. 124), las plantas clave en la preparación de la ayahuasca son “dos especies muy allegadas del género malpigiáceo *Banisteriopsis* (*B.caapi* y *B. inebrians*)” (p.124), las cuales se cultivan de manera regular debido a su uso esencial.

Al respecto, Mavisoy (2023) menciona que uno de los propósitos de las ceremonias de yagé es alcanzar el “Juestfbomná”, un estado consciente del alma y el corazón, que es distinto de otras experiencias espirituales. No obstante, Villamil (2020) destaca que la práctica del yagé es un mosaico de sincretismo que evoca la influencia de la colonización, donde la religión católica prohibió y castigó la práctica indígena, pero esta resistió en la memoria de algunos taitas, y agrega que, el ritual del yagé es una forma de resistencia y acción política, ya que refuerza la relación armónica entre la humanidad y la Madre Tierra.

Tanto los estados anímicos de conciencia, como los aprendizajes sobre la vida, la naturaleza y el territorio, se consideran vitales para la pervivencia cultural de este pueblo. Esto se mencionó en el capítulo de hallazgos, pues en su lugar de origen hay una escuela empírica para aprender la medicina tradicional y la toma de remedio, en donde los niños, jóvenes y adultos aprenden de los saberes de los mayores - betstsananeng soy. Además, se vincula a la música, la danza, el tejido y en sí, a la reproducción dinámica de esta cosmovilidad. En este sentido y en el contexto de ciudad se identifica que los proyectos pedagógicos propios internos como la escuela de yagé, retroalimentan los proyectos comunitarios que se tejen en las pedagogías integradoras de la sociedad (SDIS, 2010).

Sin embargo, existe una contradicción relevante entre las adaptaciones y rupturas a causa por los problemas de las expansiones del consumo de Yagé en la ciudad. Villamil (2020) explica que en la actualidad los pueblos indígenas han perdido el

sentido y significado espiritual de sanación que tiene el yagé, porque su comercialización atada a la folklorización ha cambiado su uso sagrado y de ritualidad, lo cual afecta la desarmonía en su ser y la forma de pensar.

En un sentido complementario, Mavisoy (2023) expresa su desacuerdo con el fenómeno que denomina neochamanismo y que se refiere al manejo de la medicina por personas indígenas o no con fines capitalistas. Por tal razón, este fenómeno es lo que más causa desarmonía y desequilibrio en la comunidad, porque los mayores - betstsananeng soy son conscientes que, si no se cuenta con toda la formación espiritual que orientan los sabedores en el territorio, puede traer enfermedades y hasta perder la vida. Desde los hallazgos, esto coincide con la perspectiva de algunos mayores y autoridades para buscar la autorregulación sobre la expansión comercial de los rituales indígenas.

**El Arte.** Los Kamëntšá son tejedores tradicionales, ese tejer está vinculado a su sentido de permanencia ya que ahí se escribe su pensamiento el cual se ha transmitido de generación en generación, “las abuelitas dicen que cuando se teje se siembra la vida, la cultura y todo aquello en lo que creemos como pueblo indígena” (Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, 2020, p. 12).

Así mismo, en ese tejer los Kamëntšá escriben y dibujan su simbología que representa sus costumbres tradicionales y cotidianas que realizan en su lugar de origen. En estos tejidos de las fajas, sayos, coronas, se puede distinguir el sol, las montañas, los cultivos, los animales, los niños, la naturaleza. Algunos de sus símbolos se han originado por la toma del yagé (Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, 2020; Mavisoy, 2023).

En este aspecto, sobresale el *tšhombiache* – o faja, este tejido es muy significativo para los Kamëntšá, ya que en éste se conservan sus saberes. Su connotación inicia desde que las abuelas y madres lo tejen para que cuando nazcan los niños se enchumben. A la vez el *tšhombiache* se debe pasar de generación en generación, porque desde “ahí empieza a conocer nuestra historia, [...] a raíz de ese nacimiento, pues empieza a tejer nuestra historia. También, es una representación muy simbólica en la unidad de la familia” (FM1, 2023, p.1). Mavisoy (2023) lo connota como “el camino del

andar de la memoria tejida o narrar tejiendo [conformado] por el andar de colores, andar de sentimientos, andar de sabores, andar de abrigo” (1:10:43).

Igualmente, con el *tšhombiache* las madres de familia envuelven su vientre y al bebé con la finalidad de mantenerlo abrigado y fuerte. Esta afirmación la complementa Villamil (2020) “pues cuidar el vientre es como cuidar la tierra donde reposa la semilla, los hijos que son el devenir y la existencia de todo un pueblo” (p. 47).

Por otro lado, entre las artesanías tradicionales, una que se destaca por su importancia en el pensamiento Kamëntšá Biyá son los butacos o bancos - *tšenëtsë* de madera, que de acuerdo con Mavisoy (2023) son la representación de seres que equilibran el pensamiento con la tierra. El autor explica que es ahí donde “descansa el pensamiento, [lo que] no quiere decir que se [...] vuelve estático, [más bien es un] reposo, para coger fuerzas, entonces ahí comenzaron a sentarse los abuelos, los nietos, los tataranietos, y ha llegado a hoy” (Mavisoy, 2023, 37:56). Como permanencia, el profesor de la Universidad del Cauca indica que tiene su *tšenëtsë* en la universidad y lo lleva al aula porque eso le posibilita estar conectado con la Madre Tierra, ya que está hecho de madera, agua, donde interviene la tierra, el aire, el fuego (Mavisoy, 2023). Además, es un vínculo con la toma de conciencia de cada ser existente, ya que en éste se expresan las “voces de plantas, de vegetales, de alturas, [...] no es únicamente para lo humano, sino pues Juestfbomná, es la conciencia del jaguar, es la conciencia del colibrí, [...] es la conciencia de las semillas, como el maíz, el frijol” (Mavisoy, 2023, 39:22).

Es decir, que el tejido en la cosmovilidad parte de tejer los sentidos desde las conciencias, ya que se inicia en “el tejer palabra, es posible en la medida que aprendemos, las señales que nos ofrece la madre tierra. Y con ese todo tejer de palabra, los abuelos nos enseñaron cómo entender los movimientos desde el lugar que habitamos” (Mavisoy, 2023, 54:58).

Esta creación de sentido desde el lugar de habitación ha incidido en adaptar aprendizajes interculturales con otros pueblos indígenas, por ejemplo, la incorporación del tejido de la chaquira y su telar, identificados en esta investigación. Además, se evidenció que se teje en menor medida dentro de la familia en contexto de ciudad, ya que no se convive con los abuelos quienes poseen el tiempo y la dedicación para la enseñanza de su significado. Otra transformación que se encontró en las prácticas

identificadas en el contexto de ciudad es que tanto hombres y mujeres tejan sin distinción de género, actividad que anteriormente se realizaba más por las mujeres (Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, 2020).

A manera de síntesis, se puede afirmar que mucha de la simbología ancestral se ha perdido o se ha transformado a causa del fenómeno de la innovación, lo que ha llevado a los pueblos indígenas asimilar otras técnicas, instrumentos, materiales para la elaboración de sus artesanías, ya sea en madera, tejido, pinturas, murales, lo cual incide en su sentir, pensar y actuar.

**La chagra y los alimentos.** En hilaridad con lo anterior, la Chagra o *jajañyentšan*, es el espacio físico donde la sabiduría Kamëntšá aporta la abundancia, la diversidad, la autonomía, la soberanía alimentaria y la memoria viva por medio de actividades colectivas, materializada en la parte productiva con los animales, plantas y semillas propias, ya que al momento de ser sembradas y cosechadas hacen parte fundamental de su alimentación propia, la cual es orgánica, saludable y autosustentable porque se encuentra todo lo necesario para su nutrición física (Cabildo Kamëntšá, 2020; Sartorello, 2021; SDIS, 2010). Además, se encuentran la ritualidad con las plantas medicinales que son tradicionales para la prevención y cuidado de la salud espiritual (Cabildo Kamëntšá, 2020; Sartorello, 2021; Villamil, 2020). En este aspecto, los pueblos indígenas tienen presente el andar de los astros de la luna y el sol para la siembra de sus productos (Mavisoy, 2023).

Por ende, el *jajañyentšan* se convierte en un espacio para la pervivencia de sus usos y costumbres, desde el aprender haciendo con la Madre Tierra, junto con la participación de los abuelos, padres de familia, hermanos, primos, es decir, emerge una formación integral desde un campo socionatural para el buen vivir (Sartorello, 2021).

El *jajañyentšan* es un espacio vivo y atemporal, porque ahí se aprende a hablar el idioma, a conocer y seleccionar las semillas, cuidar las plantas y animales, trabajar colectivamente, escuchar los sonidos de la naturaleza y los consejos de los *betstsananeng soy* - mayores, preparar los alimentos. Todo lo anterior, contribuye a la integración entre la comunidad, la espiritualidad y a crear un vínculo para toda la vida con el territorio (Cabildo Kamëntšá, 2020, Sartorello, 2021).



Una de las metáforas que encierra esta integralidad productiva es la relación de opuestos complementarios de la vida- muerte- vida. Donde el cuerpo o sus partes rememoran a la semilla que se seca y posteriormente es enterrada para germinar en un acto de revitalización permanente a través de la muerte, “La expresión *jajañ* [se refiere también a la práctica de] enterrar el ombligo del bebé al nacer y el cuerpo al morir” (Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, 2020, p. 49).

Este ecosistema biocultural, como se indicó previamente ha menguado en su relevancia territorial por la predominancia de los monocultivos colonos y la introducción de productos foráneos en la alimentación cotidiana, lo que ha causado la pérdida de semillas ancestrales y plantas medicinales (Quiroga, 2020; Villamil, 2020). A pesar de estas circunstancias, sobresalen en la actualidad algunas de las buenas prácticas y saberes propios, que permiten cuidar y dar un uso adecuado a los recursos naturales; conservar la siembra natural de los productos y plantas medicinales; seguir los ciclos de la luna para cultivar y darle descanso a la tierra (Villamil, 2020).

Relacionarse con un mundo vivo, constituye una praxis pedagógica y un proceso reflexivo permanente. Mavisoy advierte que en ocasiones la escuela y las instituciones del Estado no comprenden la enseñanza profunda que llevan a cabo las familias en relación con la Madre Tierra, lo cual genera un choque en sus formas de pensar y actuar, en palabras de (Mavisoy, 2023) “cuando llevamos a nuestros bebés, niños a conversar con el bosque, la huerta [...] a la hora de la siembra, cosecha, [...] nos critican como si estuviéramos forzando a los niños a actividades que no son de su edad” (52:16). En este sentido, a las instituciones externas les falta acercarse a las comunidades para entender que cada una de estas acciones despierta la conciencia y se cultiva la identidad cultural en las semillas de vida “cada vez que vamos creciendo, es una cosecha de pensamiento, es una cosecha de sentimientos, es una cosecha de habilidades, es una cosecha de mirar, sentir y comprender todo lo que nos rodea” (Mavisoy, 2023, 54:01).

Como se evidenció en el capítulo anterior, incluso en el contexto de ciudad los Kamëntšá siembran sus plantas en materas, utilizan en ellas los residuos orgánicos, cuando pueden organizarse tienen jardín o huertas, o buscan al menos contar con alimentos orgánicos y frescos producidos localmente o traídos de su lugar de origen

cuando lo visitan. Esta búsqueda que los aproxima al *jajañyentsan* es una permanencia que subsiste, aunque el vínculo cotidiano con su lugar de origen haya sido producto de rupturas impuestas y de adaptaciones elegidas en la exploración de oportunidades.

Por otra parte, es pertinente señalar que en la ciudad la integralidad de la cosmovilidad se presenta fragmentada en menor medida en las familias que participan en el cabildo, mesas locales indígenas, en la CPI y en otros espacios. Por tal razón, se reconoce que en la pluriculturalidad de Bogotá los pueblos indígenas sufren rupturas en su pensamiento, prácticas culturales, rituales, porque no cuentan con los tiempos adecuados, lugares y espacios propios que les permitan interiorizar y fortalecer sus elementos culturales (Mavisoy, 2023). Por eso es relevante que los Kamëntšá logren articularse y fortalecer sus espacios de pensamiento, gobierno y enseñanza propios, a través de sus experiencias organizativas que trascienden el objetivo de la pervivencia y se planteen desde el ámbito del buen vivir desde la cultura misma.

En todo este proceso, el maestro Mavisoy da una orientación sabia para transitar armónicamente en los caminos individuales como colectivos, desde el “pensar con los pies y caminar con la cabeza” (Mavisoy, 2023, 41:48) para así dejar un legado “en el pensar del corazón y en el sentir de la cabeza, para que nuestras huellas sean claras [entendidas] como el cuerpo total deja huellas” (Mavisoy, 2023, 56:04). De este modo, lo que se busca es custodiar ese pensamiento y fortalecer la identidad que dinamice los procesos, culturales, organizativos, familiares y pedagógicos hacia las nuevas generaciones.

## **5.2 Construcción identitaria de las familias Kamëntšá en el contexto de Bogotá.**

En este apartado se responde al segundo objetivo específico, cuyo propósito es analizar las permanencias, adaptaciones y rupturas de las prácticas de crianza propias de las familias Kamëntšá Biyá en el contexto de ciudad. De este modo se exponen aspectos sociales y culturales de cómo estas familias mantienen y/o transforman su identidad en el contexto pluricultural de Bogotá, ya que esta ciudad es receptora de la mayoría de población indígena a nivel nacional según datos del Dane (2008), también se destaca por brindar diferentes posibilidades de empleo, estudio, vivienda, diversos factores que inciden en mejorar la calidad de vida de las personas.

Al respecto de esa diversidad cultural Canclini (1990) explica que, al momento de encontrarse diferentes culturas en un mismo espacio y tiempo, surgen unos procesos de hibridación cultural complejos y dinámicos, puesto que cada cultura posee múltiples elementos identitarios que se transforman constantemente. Bourdieu y Sayad (2017) lo denominan una mutación de las culturas.

El método etnográfico permitió identificar que la mayoría de las familias indígenas Kamëntšá poseen una identidad que está arraigada a su lugar de origen y a sus experiencias de vida que inician desde el momento de la gestación y se cultivan durante su crianza, pues se construye permanentemente en las interacciones familiares y comunitarias. Por lo tanto, la identidad cultural surge en primera instancia dentro de la familia (Buitrago y Álvarez, 2022), a medida que los abuelos y padres les transmiten a sus hijos los saberes propios a través del idioma, la medicina tradicional, el arte, los valores, los cuales hacen parte de la Cosmovisión “donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve idéntico o intercambiable” (Canclini, 1990, p. 178).

En este sentido, Bonfil (1991) explica la relación que hay entre identidad y cultura, la cual “parte de las creencias que son representaciones conscientes de las representaciones colectivas inconscientes” (p. 171), además están articuladas entre el ser y pensar con el Cosmos y la Madre Tierra, ya que connotan un significado intrínseco de cada elemento propio que posee cada pueblo indígena. Esta perspectiva, la toma Bourdieu (2002) pues menciona que el aprendizaje de los elementos de la cultura legítima se da de una manera inconsciente y sensible donde se ejerce “un poder social sobre el tiempo” (p. 72).

En complemento de los autores citados en esta investigación se decanta, que la formación identitaria varía en cada familia, ya que como se evidenció en los hallazgos, las segundas y terceras generaciones tienen un mayor arraigo hacia sus costumbres tradicionales debido a que nacieron, crecieron y se desarrollaron en la zona rural de Sibundoy. Igualmente, tuvieron la posibilidad de compartir y aprender directamente de sus abuelos y de la Madre Tierra, lo que les permitió interiorizar en su pensamiento y corazón sus saberes y memorias tradicionales.

En el caso de las familias Kamëntšá su formación propia se basa en la relación espiritual que se tiene con la naturaleza, el cosmos, en el compartir con los

betstsananeng soy - mayores y demás miembros. En este sentido no es inconsciente, puesto que no se da de manera individual sino es un proceso colectivo, lo cual es contrario al concepto dado por Bourdieu (2002).

Por ende, la mayoría de los padres de familia entrevistados son modestos de continuar con ese legado cultural y transmitírselo a sus hijos, para ello buscan la manera de fortalecerlos tanto en territorio como en la ciudad. Al respecto, Mavisoy (2018) sostiene que este arraigo parte de la historia transmitida desde el lugar-memoria el cual está sujetado a la sabiduría de los mayores - betstsananeng soy, es decir que el pasado está vigente en el presente. Así mismo, menciona que esta educación es para toda la vida, ya que se aprende en diferentes espacios desde el *sentipensar* como en la casa, en el jajañyentšán, con las prácticas culturales, como se explicó anteriormente. En otras palabras, la identidad provee a cada miembro de las familias diferentes capacidades que les permiten adaptarse ya sea a la vida de la zona rural y/o urbana.

Desde otro punto de vista con lo propuesto por Mavisoy (2018), se encontró que, a medida de que el niño y/o joven toma conciencia, reconoce sus raíces, aprende, y práctica sus usos y costumbres tradicionales, es en ese momento que despierta su sentido de pertenencia identitaria, la cual va a subsistir a lo largo de la vida, como lo manifiesta una autoridad “a pesar de que nací y crecí en Bogotá, recuerdo que a la edad de 11 o 12 años comprendí que era ser Kamëntšá, gracias a que viajaba a Sibundoy y compartía con mis abuelos [...] actualmente soy autoridad” (A1, 2023, p. 17).

De hecho, un mayor menciona “así nazcan en Bogotá, la esencia viene desde los abuelos, padres, territorio, eso no se pierde” (M3, 2023, p.35), de acuerdo con este relato se analiza que la esencia parte de su lengua materna, la relación con su lugar de origen, sus experiencias de vida, en el compartir en la familia y comunidad, lo cual deja unas huellas imborrables en su pensamiento. A partir de esta perspectiva, se toman a las familias como actores activos, dinámicos, complejos y diversos que se adaptan a los cambios de la sociedad (Bornstein y Lansford, 2019; Bourdieu 1997; Myers y Evans, 1994).

Por lo tanto, se plantea que las rupturas que se dan en primera medida en el territorio y se profundizan en el contexto de ciudad, originan unos procesos de

adaptación social, cultural, político, económico y educativo en los indígenas migrantes; lo que para algunos genera rupturas y/o alejamiento de sus costumbres tradicionales, mientras que en otros surte un efecto contrario de reforzamiento de su identidad cultural (Ferrer, *et al.*, 2014). En este caso, Bonfil (1991) lo denomina Cultura apropiada, pues manifiesta que al encontrarse en un mismo espacio los elementos propios de cada cultura con elementos externos de otras culturas, se da un fenómeno de asimilación, modificación o incorporación de otras formas de vida, comportamientos, organización social y cultural. En este caso las rupturas y adaptaciones se mueven de manera bidireccional como se observa en la figura 33.

En este sentido, las familias Kamëntšá se han adaptado a los diferentes cambios surtidos en el contexto de territorio y ciudad como se evidenció en el capítulo anterior, pero este proceso ha sido difícil, complejo y desigual con respecto a la sociedad mayoritaria, puesto que deben enfrentar situaciones de discriminación, exclusión, estigmatización por su color de piel, apellidos, vestimenta propia e imaginarios sociales, lo cual impacta en sus procesos de formación propios y en su parte emocional (Berry, 2005; Ferrer, *et al.*, 2014), lo que aminora su cultura propia/ autónoma (Sartorello, 2016a), como lo expresa una madre de familia “al inicio fue duro, porque roban, la contaminación, las personas indigentes, la drogadicción, eso genera hasta miedo, porque uno no conoce y se siente perdido [...] la misma gente es diferente [...] eso genera mucha tristeza, uno se decepciona” (FM6, 2023, p.8).

Es decir, la comunidad Kamëntšá durante el periodo de adaptación a la vida urbana y desde su condición social precaria, sufre diferentes repercusiones a nivel familiar, cultural y psicológico, lo cual genera la transformación de sus elementos culturales propios a largo plazo (Berry, 2005). Además, este autor menciona que los pueblos etnoculturales transitan por dos dimensiones. La primera, es que hay un deseo por preservar sus elementos identitarios. La segunda, ocultan su identidad porque quieren ser aceptados por la sociedad mayoritaria.

En esta parte, es relevante generar un debate de cómo se ha llevado este proceso de inclusión e inserción de las familias indígenas en los diferentes espacios sociales, culturales, educativos y políticos de la sociedad mayoritaria, para este caso se centra en el contexto de Bogotá.

Lestage (2001) menciona que durante el asentamiento de los indígenas a la vida urbana emergen dos procesos de adaptación: El primero es un proceso involuntario e inconsciente en donde incrustan y naturalizan en su vida diferentes costumbres de la cultura dominante debido a las interacciones sociales que se dan cotidianamente en el barrio, colegios, universidades, trabajos. Este aspecto Bonfil (1991) lo nombra cultura enajenada en donde se puede dar la pérdida de sus prácticas tradicionales (Berry, 2005; Myers y Evans, 1994; Sartorello, 2016b).

Como idea complementaria a este autor, se decanta que en la sociedad mayoritaria hay unos parámetros de comportamiento y regímenes estéticos regulados por la forma de pensar occidental, que no aceptan las identidades culturales de los pueblos indígenas. Por ejemplo: en la mayoría de los manuales de convivencia de los colegios, una de las normas es portar el uniforme establecido por la institución, lo cual impide continuar con el uso cotidiano de la vestimenta propia. Por ende, los niños, jóvenes y adultos dentro de los contextos urbanos tienden a sustituir su vestimenta, música, bailes, comidas propias por los elementos externos a su cultura.

Además, esta integración a la vida urbana trae consigo desigualdades sociales, barreras lingüísticas, discriminación y marginalización como se mencionó en los hallazgos. Por ejemplo: la mayoría de estas familias se ven abocadas a trabajar en condiciones precarias con baja remuneración salarial para poder suplir sus necesidades básicas como el arriendo, la alimentación, salud y transporte.

En la actualidad, se evidencia que en la mayoría de la sociedad continúan relaciones dominantes y sumisas entre la cultura mayoritaria (colonos) y minoritaria (indígenas) las cuales están fundamentadas en ideologías racistas con prejuicios sociales lo que incide en la transformación de la identidad cultural de los indígenas ya sea en territorio o en el contexto de ciudad (Sartorello, 2016b; Schmelkes, 2009).

Esta imposición, desvalorización e invisibilización de la cosmovisión y las prácticas culturales tradicionales de los indígenas, abre una dualidad de sentimientos en cada uno de los miembros de la comunidad, como el miedo/incertidumbre, expectativas/inseguridad, añoranza/olvido, reafirmación/debilidad, injusticia/re-existencia, los cuales fueron percibidos en las entrevistas.

En este aspecto, en las entrevistas se evidencian actitudes de ocultación y/o negación de sus elementos identitarios (Valcuende, et al., 2016), sobre todo en las generaciones jóvenes indígenas que han nacido y crecido en las zonas urbanas, ya que son sujetos que se dejan influenciar fácilmente por los estereotipos y etiquetas sociales, los cuales se encuentran a diario en las diferentes tecnologías de comunicación como imágenes, publicidad, contenidos en las redes sociales. Es decir, modifican su forma de pensar y actuar tradicional, para buscar la aceptación en su nuevo círculo social, pues no quieren vivir con los prejuicios e imaginarios discriminatorios que los han perseguido históricamente.

Aunque, se halló que algunos padres de familia refuerzan y empoderan a sus hijos desde pequeños para que se sientan orgullosos de su identidad cultural y que a la vez se formen integralmente para que aporten de manera recíproca a la comunidad, en palabras de una madre de familia “mis abuelos y papás nos enseñaron a sentirnos orgullosos de ser indígenas, a no olvidarnos de nuestro origen y nuestro territorio [...] para reforzar nuestros usos, costumbres, volver a nuestras raíces [...] lo que aprendamos tenemos que compartirlo” (FN4, 2023, p. 4).

El segundo proceso de adaptación que propone Lestage (2001) es voluntario y consciente, ya que los indígenas asimilan y aceptan los ámbitos sociales, educativos, económicos y políticos de la sociedad mayoritaria. En otras palabras, hay una combinación entre lo propio y lo moderno, lo cual coincide con la teoría del control cultural propuesta por Bonfil (1991).

A medida que las familias indígenas se adaptan al contexto de ciudad, emergen unos procesos de organización colectiva de luchas y re- existencias a nivel familiar y comunitario, lo que les ha permitido crear conciencia sobre su pervivencia cultural como medio de un nuevo significado social (Quijano, 2012). Lo anterior, da cabida a mencionar que en este entramado social surge una nueva identidad indígena urbana, ya que las diferentes generaciones se han empoderado a nivel político, económico, académico desde una postura de resistencia hacia las relaciones hegemónicas/dominantes (Sartorello, 2016b).

En este sentido, en las dos últimas décadas los pueblos indígenas han logrado avances en la implementación de políticas públicas a través de las acciones afirmativas

con enfoque diferencial, cuya finalidad se centra en el respeto y garantía de sus derechos colectivos para mantener, reforzar y visibilizar sus elementos identitarios como la educación propia, medicina tradicional, gobierno propio en la ciudad.

En el caso de la comunidad Kamëntšá en Bogotá, actualmente cuenta con el Cabildo, la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac, participa en las mesas indígenas de cada localidad, se ha articulado con diferentes instituciones distritales, ha gestionado recursos con el Ministerio de Cultura para organizar y llevar a cabo sus principales ceremonias, como el Bëtsknaté, lo cual se explicó detalladamente en el capítulo anterior.

Esta articulación con los diferentes actores gubernamentales, parte de la construcción de la perspectiva intercultural, cuyos principios se fundamentan en el respeto, la equidad e integración de las diferencias culturales para mitigar la discriminación en diferentes ámbitos sociales. Sin embargo, este proceso ha sido difícil y complejo, porque se orientan en unas relaciones asimétricas entre diferentes campos de poder político que suele invisibilizar a la otredad (Dietz, 2017).

Igualmente, se evidencia que en esos acoplamientos jerárquicos se impone la visión política y administrativa del gobierno por medio de la limitación de recursos, la imposición de normas, la toma de decisiones que van en contra de las costumbres tradiciones de los indígenas; lo que genera una exclusión con una mirada integradora y una transformación de su identidad (Canclini, 1990; Dietz, 2017; Quijano, 2012).

Lo anterior, se encontró en la articulación entre las diferentes instituciones externas ya sean públicas o privadas, como el ICBF, las Instituciones Educativas públicas y privadas, los centros de salud, el sistema de justicia. Por ejemplo, en la organización e implementación del Proyecto Pedagógico *Tejiendo de Colorido el Pensamiento en la Casa de Pensamiento Intercultural Shinÿac*, las autoridades y sabedores Kamëntšá les ha tocado abrir espacios de diálogo con funcionarios de la Secretaría de Integración Social, para que ellos comprendan los principios de su educación propia. Sin embargo, predominan las exigencias de estos actores externos con los formatos, distribución de salones, la minuta en la alimentación, sin tener en cuenta la esencia de cómo es la formación propia de las comunidades indígenas.



En este aspecto, se evidencia que, a nivel general, estos actores sociales tienen un desconocimiento acerca de la Cosmovisión, usos y costumbres tradicionales de los pueblos indígenas lo cual deja en evidencia el conocimiento homogeneizador. Desde esta perspectiva Bourdieu (2003) plantea que estos factores dominantes provienen inicialmente del campo intelectual, ya que desde ahí se implementan, adoptan y reproducen unas estructuras, prácticas, e ideologías que se encierran en un campo determinado por el poder.

Por otra parte, se plantea la discusión en torno a las transformaciones de las familias y a las generaciones indígenas urbanas. Al respecto, se parte de las diferentes funciones que cumple la familia a nivel individual y colectivo, ya que es la encargada de transmitir los valores y enseñarles a los hijos sus usos y costumbres propios. Aunque al encontrarse en el contexto urbano se generan unos cambios culturales que afectan la crianza de los hijos debido las nuevas estructuras familiares, los roles de género y las relaciones interpersonales con cada miembro de la familia causados por los factores de tiempo, estudio, empleo, contexto (Oudhof, *et al.*, 2019). Como se evidenció en los hallazgos, cada familia y persona asume de manera diferencial estas adaptaciones y rupturas.

De este modo se rompe con los estereotipos tradicionales de las familias indígenas que anteriormente eran mal vistos por la comunidad y surgen otros tipos, como las familias interculturales conformadas por un indígena y un mestizo o por la unión de dos pueblos indígenas. En este aspecto se resaltan los acuerdos internos que se encontraron dentro de las parejas para la crianza de los hijos.

Otra clasificación de familia que ha aumentado con el tiempo, son las monoparentales que en su mayoría están compuestas por las madres y sus hijos. Esta transformación es muy importante, porque en el pasado las mujeres eran sumisas y no tenían poder decisión sobre sus vidas. Sin embargo, en las últimas décadas las mujeres han ganado autonomía y poder, lo que les ha proporcionado herramientas para tomar sus propias decisiones en la búsqueda de su bienestar propio y el de sus hijos.

Lo anterior, se considera un aporte significativo a las investigaciones realizadas por otros autores que se han profundizado sobre los tipos de familias entre estos (Bourdieu, 1997; González, 2016; Gutiérrez, 1968; Oudhof, *et al.*, 2019).

Estas nuevas tipologías de familias han generado unos cambios en las dinámicas internas dentro del hogar, ya que los padres de familia reconocen que no es lo mismo formar a sus hijos en territorio que en el contexto de ciudad. Por lo tanto, se evidenció que una de las rupturas más relevantes es la pérdida de las redes de apoyo de familiares cercanos como los abuelos para el cuidado y enseñanza de sus usos y costumbres a sus hijos.

Otro aspecto, es la pérdida de valores, el consejo y la conversa dentro del hogar, porque como se mencionó en el capítulo anterior, los padres de familia no le dedican tiempo de calidad a sus hijos, lo que ocasiona que algunos niños y jóvenes se vean expuestos a los peligros de la sociedad como la inseguridad, la drogadicción, las amistades perniciosas. En este sentido, el proceso de formación propio pasa de ser un proceso mayormente sociable y tranquilo con la comunidad en el territorio, a convertirse en un proceso íntimo dentro del hogar en el contexto urbano (Canclini, 1990).

Sin embargo, en los hallazgos se encontró que, por un lado, el lugar de origen dista de la sociabilidad romántica que enuncia Canclini por las rupturas ya previamente detalladas. Y, por otra parte, algunos de los padres y madres de familia que viven en Bogotá, ocasionalmente realizan actividades con sus hijos y nietos relacionadas con sus memorias en territorio, como el tener plantas, preparar el mote de gallina, participar en los círculos de la palabra, viajar a territorio cuando pueden, cuya finalidad es arraigar y reforzar en sus hijos los usos y costumbres, para que ellos continúen con el legado cultural.

En este aspecto, se evidencia una transformación de las subjetividades de los indígenas en el contexto de ciudad, porque a medida que los jóvenes crecen y maduran, adquieren un reconocimiento de la importancia de sus raíces y su cultura propia, buscan la manera de poderla transmitir a sus hijos.

A modo de síntesis, la familia y la comunidad indígena, son agentes flexibles a los cambios sociales y culturales dados en territorio y en la ciudad, pero constantemente deben superar obstáculos del poder dominante para tomar sus propias decisiones en pro de la conservación de su identidad cultural. Para ello, se encontró que la familia es el primer determinante en la formación de líderes comunitarios que

buscan nuevas formas de que el gobierno se reivindique hacia sus derechos y participación democrática (González, 2016).

### 5.3 Educación intergeneracional y vivencial para la vida

En esta sección se responde al tercer objetivo específico en el cual se identifican los aspectos pedagógicos y metodológicos de las prácticas de la formación propia de las familias Kamëntšá Biyá.

Se parte de los elementos y representaciones simbólicas que conforman la educación intergeneracional la cual se fundamenta en la formación o educación ancestral, donde la transmisión de ley de origen y la narración oral es una estrategia de permanencia de la cosmovilidad Kamëntšá con el transcurrir del tiempo, materializada en los conocimientos propios que se entretajan en las formas de crianza desde la familia y la comunidad.

En palabras de una madre de familia “la educación ancestral, nace desde la raíz del vientre materno y también se configura con la madre tierra, porque ella es nuestro espacio espiritual” (FM1, 2023, p.1) y se conforma en el compartir de “la palabra como historia y consejo que se comparte alrededor del *shënyacentšán* donde se alimenta el espíritu y el cuerpo, un microterritorio de la familia – *tsakëngká*, que conserva el orden cósmico de la existencia” (Villamil, 2020, p. 31).

Dichas representaciones sociales, cobran sentido en la vida diaria de las familias indígenas, por medio de la interacción y observación de la naturaleza, lo que genera un pensamiento inspirador y coherente (Noboa, 2006). Es decir, que la educación ancestral se origina desde el seno del hogar, ya que los padres de familia son los encargados de orientar y compartir los saberes hacia sus hijos por medio de la enseñanza de sus habilidades, valores que son observables y funcionales (Sartorello 2016a), lo cual es opuesto con el conocimiento científico (Dietz, 2017; Quijano, 2012).

Al respeto, Maestre, *et al.* (2021), expresa que la tradición oral es fundamental en las comunidades indígenas, ya que preserva la identidad cultural a través de las prácticas orales transmitidas por los mayores - betstsananeng soy a las generaciones, por medio de las narraciones, círculos de la palabra, consejos, que giran en torno al fuego. En este aspecto, los betstsananeng soy son considerados los guardianes de la memoria, la Ley de origen y la cosmovisión.

La educación ancestral se basa en la transmisión vivencial y generacional, arraigada en interacciones humanas que tienen su origen en la herencia cultural y forman parte fundamental de los procesos vitales de la humanidad. Portillo (2017) argumenta que los jóvenes deben comprender la perspectiva de los adultos y apoyarse en ellos para su crecimiento integral, lo que también incluye comprender los cambios sociales a lo largo del tiempo.

Anaconda (2004) destaca que es necesario el diálogo en lengua materna a nivel intergeneracional para la interiorización de la cosmovisión. Por lo tanto, la fundamentación son las memorias y/o recuerdos vividos en la vida, lo cual permite compartir diferentes experiencias, sin importar la generación a la que se pertenezca. En otras palabras, los miembros de una comunidad crean relaciones y comparaciones acerca de sus vivencias temporales “como herencia (pasado), como compromiso (presente) y como proyecto (futuro)” (Avishai, 2002 citado por Huencho, 2007, p. 233).

Por lo tanto, la educación propia se ha organizado a través de la unión y luchas de resistencia de los pueblos indígenas, por lo que ha sido un proceso constante de reflexión, planeación, organización y reestructuración que incluye su pedagogía, metodología legítima, usos y costumbres tradicionales donde está presente la chagra, el pensamiento, el corazón, el alma (Paoli, 2003). De este modo, esta formación propia desafía las prácticas educativas occidentales que han causado rupturas en el método de enseñanza natural del pueblo Kamëntšá.

En esta línea, la educación ancestral de los pueblos indígenas ha experimentado cambios notables debido a eventos históricos, sociales y políticos debido a que se encuentra vinculada legalmente con la etnoeducación.

Para ello, se explica de manera general el largo camino que han transitado las organizaciones indígenas en Colombia para formalizar su educación propia. Este proceso comenzó en la década de los 70 con la fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, con la finalidad de velar y garantizar los derechos colectivos de los pueblos indígenas a nivel nacional para la recuperación de las tierras, el aumento de los resguardos, preservar su identidad cultural a través de los docentes bilingües nativos.

Por ende, en este periodo nació el concepto de Educación propia, ya que el CRIC en 1978 creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, donde se tuvo en cuenta

la ley de origen, usos y costumbres, como medio para preservar las diversas culturas. Entonces, los pueblos indígenas, replantean la educación propia desde sus raíces identitarias (Escobar, 2020; Chindoy, 2023; Bolaños y Tattay, 2012; Teología India, 2004).

En 1982 nació la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC; en 1986 el MEN expidió la Resolución 9549 como marco normativo para la implementación de la etnoeducación. En 1994 se creó la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN, le siguen: El Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP; los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC; Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, PEICCT; Educación Universitaria Propia – universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN, (Escobar, 2020; Chindoy, 2023;; Bolaños y Tattay, 2012; Teología India, 2004; Villarreal, 2020a).

Ante estas movilizaciones indígenas, la Constitución Política de 1991, reconoció la diversidad étnica y cultural del país, y abrió la posibilidad para que las comunidades indígenas establecieran las bases de su autonomía educativa a partir de la consolidación modelos de pedagógicos acordes con sus creencias, teniendo presente “la cosecha de saberes [dada] con la curiosidad natural [desde] “el buen saber”, “el buen hacer” “el buen sentir hacer”, que permita transformar el currículo escolar, la política escolar, en coherencia con los movimientos de la Madre Tierra” (Muchavisoy y Jamioy, 2020, p. 3). lo cual se ha ignorado en la escuela occidental (Terreros, 2012).

Estos preceptos, se han encaminado por medio de los artículos 55 y 86 de la Ley 115 de 1994, que establece los principios de atención etnoeducativos, acordes con sus tradiciones lingüísticas y saberes propios de las comunidades étnicas, al igual que el Decreto 804 de 1995, el cual sitúa la formulación de modelos etnoeducativos para garantizar su derecho a la educación a través de las orientaciones curriculares, administrativas y de gestión educativa, en donde las Secretarías de Educación departamentales y Distritales, tienen el deber de brindar asesoría y presupuesto para el desarrollo educativo ancestral en el país.

Como parte de estos avances en el campo legislativo, se encuentra el Decreto 2500 de 2010 donde les posibilita a las comunidades indígenas tener autonomía en su organización educativa, pedagógica y metodológica (Guido, 2015). De esta manera,

algunos padres de familia mencionaron la enseñanza que se orienta en el Colegio Bilingüe, como lo menciona una mayora “en la escuela y colegio bilingüe nosotros teníamos ese fortalecimiento de la lengua materna, chagra, medicina, arte. Pero eso ya no lo veíamos en la Normal” (FM6, 2023, p. 4).

En este sentido, es fundamental mencionar las tensiones que estas políticas educativas de educación propia les han traído a las comunidades indígenas.

En primer lugar, se menciona las fuertes rupturas causadas por el ingreso de los recursos económicos a las organizaciones indígenas asignados por el Estado ya que este último su visión neoliberal económica le impide ir más allá de los intereses de las comunidades, donde dicho presupuesto tenía la finalidad de construir escuelas que cumplieran con los requisitos de los espacios, materiales, docentes, huertas, para así llevar a cabo su educación propia (Terreros 2012). Esto ocasionó divisiones internas en las comunidades porque desarmonizó el pensamiento, el corazón y la búsqueda del bienestar colectivo, en otras palabras, primó el interés individual sobre la colectividad.

En segundo lugar, aún se continua con la discusión entre los pueblos indígenas y la institucionalidad, acerca de la estigmatización de sus elementos identitarios y las limitantes impuestas por las inserciones de conocimientos y espacios ajenos, los cuales se hacen más visibles en los contextos urbanos. Chindoy (2023) atribuye “que la etnoeducación fue adoptada por el estado colombiano, se convirtió en una política estatal, proponiendo algunas ideas híbridas más contemporáneas como Educación comunitaria, Educación bilingüe intercultural y educación multicultural” (p. 27). Lo que dio garantía a la cimentación de nuevas formas de ciudadanía y al reconocimiento de los derechos diferenciales de cada cultura (Paolí, 2003). Esta nueva perspectiva política ha sido fundamental para consolidar las luchas de los pueblos indígenas (Sartorello, 2014) y así lograr avances significativos en las dos últimas dos décadas, en su autonomía de gobierno propio, educación propia, medicina tradicional tanto en su territorio como en el contexto de ciudad.

En tercer lugar, se ha visto unos avances positivos y otros negativos. Con respecto a la parte positiva, en las últimas dos décadas las organizaciones indígenas han tenido:

- a) Mayor participación en las políticas públicas y educativas.
- b) Autonomía para flexibilizar sus currículos, planes de estudio, material pedagógico, espacios de formación

para la implementación de su educación propia. c) El fortalecimiento y visibilización de sus usos y costumbres. d) Documentar sus saberes y prácticas culturales en investigaciones académicas y gubernamentales (Guido, 2015).

En cuanto a la parte negativa, se ha evidenciado en los colegios bilingües propios y que varios investigadores lo han dado a conocer, es el predominio de las formas de enseñar que emplean los maestros indígenas y no indígenas ya que la educación occidental les dejó marcas imborrables. Por ejemplo: el uso del castellano como primera lengua; las instrucciones dadas en el tablero, libros y cuadernos; la organización de los salones; la disciplina; la falta de conocimientos de algunos maestros sobre la música, medicina, la siembra (Caicedo y Espinel, 2018; Chindoy, 2023).

En cuarto lugar, se analiza que esta división de procesos formativos ha obstaculizado el reconocimiento de la riqueza de saberes que poseen las comunidades indígenas y afrodescendientes, en especial en Bogotá. Además, sufren fragmentaciones de sus lazos familiares y comunitarios debido a la carencia de tiempo, espacios de encuentro, que posibiliten el reconocimiento de su historia, saberes propios, lengua materna y la materialización de sus costumbres ligadas a la naturaleza. Así mismo, su cultura quedó reducida al folklore, lo cual desestima su simbología, significados, cosmovisiones (Albán, 2006).

Finalmente, como parte de los avances tecnológicos del sistema global, se evidencia que las nuevas generaciones habitantes de las zonas rurales y urbanas han encontrado en las nuevas tecnologías una herramienta de información y ocio que aleja de sus tradiciones ancestrales y los sumerge en un escenario de idealización de culturas ajenas a su identidad como indígenas, dicha situación ha perpetuado rupturas en la forma de comunicación intergeneracional.

Sin embargo, es importante resaltar que, a pesar de sus limitaciones este pueblo indígena ha forjado vínculos importantes en medio de la diversidad sociocultural de los contextos educativos de carácter urbano, como mecanismo de re-existencia de los saberes propios intergeneracionales por medio de apuestas educativas como la interculturalidad que en palabras de Hervás (2017) “no homogeniza a los diversos, mantiene sus diferencias en relacionalidad complementaria y antagonista a la vez.

Reduce los surcos abismales que la modernidad capitalista ha creado entre las/los sujetos, así como entre culturas” (p. 174).

Desde una perspectiva reflexiva, Olivencia (2015) destaca la relevancia de considerar la interculturalidad como un valor educativo y una práctica concreta para mejorar la inclusión emocional y social de todos los miembros de la comunidad educativa. Esta idea se conecta con los testimonios de varios padres de familia que señalaron cómo en la escuela bilingüe se enseñan las materias tradicionales en español, pero también se incorporan algunos de sus usos y costumbres.

En este contexto, Noboa (2006) plantea que la interculturalidad representa una ruta esencial que implica el reconocimiento de la diversidad cultural, no como algo subordinado, sino como algo intrínsecamente diferente y valioso. Este enfoque aboga por la construcción de sociedades armónicas, donde diferentes mundos culturales coexistan en un solo cuerpo y aporten a la vitalidad social. En otras palabras, esta diversidad de saberes y procesos de formación propios, deben propiciar la permanencia y producción de nuevos conocimientos interculturales.

Ante las situaciones que han propiciado adaptaciones y rupturas progresivas de los procesos de educación intergeneracionales y vivenciales, es importante acentuar que parte de los desafíos que el pueblo Kamëntšá vive en la actualidad, se relacionan con la necesidad de revitalizar los escenarios de conversa al interior de la familia y los entramados organizativos que los caracterizan tanto en el territorio de origen como en el contexto de ciudad, con el propósito de crear nuevas estrategias que permitan reinterpretar los cambios en las formas de vida de su comunidad y potenciar una conciencia sobre la importancia de transitar por escenarios educativos acordes con sus luchas, reivindicaciones, sueños y posibilidades.

En este sentido, es importante reconocer los aportes de la pedagogía del amor, pues hace parte de la memoria viva del pensamiento Kamëntšá, que de manera intergeneracional ha permanecido en las enseñanzas de cuidado de los betstsananeng soy, quienes han sido los encargados de transmitir sus legados ancestrales con ternura, dedicación y el ejemplo del aprender haciendo en comunidad y en diálogo constante con su espiritualidad y la sabiduría de la madre naturaleza, pues en palabras de una mayora



“eso es lo que le ha faltado hoy al niño, ese cuidado hacia la madre tierra, pero pues ¿quién tiene la culpa? ¿cómo podemos retroceder?” (FN1, 2023, p. 2).

Las pedagogías propias surgen desde la subjetividad individual y colectiva de cada cultura, las cuales se pueden colocar en un diálogo intercultural en especial dentro de la escuela occidental, ya que como se ha discutido durante este capítulo, las pedagogías propias dotan de herramientas poderosas a los niños, jóvenes, adultos y mayores, las cuales les han permitido adaptarse a los cambios complejos y vertiginosos de la sociedad.

Por tal razón, se debe profundizar y replantear la naturaleza, el sentido y la emoción del ser humano desde la verdadera esencia cultural (Olivencia, 2015), a través del pensamiento crítico que se imparte en la escolarización debido a que la escuela se ha convertido en el segundo espacio importante de socialización después de la familia (Quilaqueo, 2005).

En este caso, los directivos escolares y docentes son los responsables de transformar la educación o de reproducir los conocimientos occidentales a los estudiantes (Freire, 1997). Es por lo que la escuela se debe reivindicar con las culturas que han sido invisibilizadas a través de la historia.

Como primera medida se necesita desaprender lo aprendido, lo cual es una parte fundamental para comprender los procesos de formación propios que posee cada cultura que está inmersa en la Institución educativa, ya que allí se da un encuentro interétnico de diferentes pueblos como indígenas, afrocolombianos, mestizos, migrantes nacionales y extranjeros. De este modo se debe partir del diálogo intercultural para garantizar acciones que ayuden a recuperar y reforzar la identidad cultural de los niños y jóvenes escolarizados indígenas y no-indígenas (Quilaqueo, 2005).

De acuerdo con lo anterior, la escuela debe asumir un proceso de formación investigativa, pero a la vez reflexiva sobre las pedagogías y metodologías autóctonas de cada cultura, donde se tenga en cuenta la conversa y el diálogo entre sabedores, autoridades, padres de familia de diferentes culturas; por medio del círculo de la palabra, ya que en palabras de una autoridad “al estar en círculo no hay nadie adelante ni atrás, todos se pueden ver, se siente la cercanía, no hay nadie superior” (A1, 2023, 5), esto es una manera de mitigar la discriminación ya que con este ejercicio se manifiesta que todas las personas gozan de los mismos derechos.

Además, se rescata el *aprender haciendo* (subrayado propio) que ejemplificaron anteriormente los padres de familia Kamëntšá, cuyo propósito es dejar un aprendizaje para la vida desde las enseñanzas cotidianas: como el aprender a escuchar, reflexionar, respetar y valorar la palabra de los sabedores, mayores, padres de familia.

Así mismo, en las Instituciones Educativas se pueden organizar y desarrollar diferentes actividades pedagógicas que involucre a toda la comunidad educativa de una manera activa, como realizar talleres de: tejido, alimentación propia, danzas, narraciones, canciones, música, medicina tradicional, idioma, liderados por cada cultura; ya que como se ha mencionado durante la tesis, la educación propia de los pueblos indígenas no está fragmentada ni en edades, áreas, espacios.

De este modo se abre la posibilidad de que los estudiantes, docentes, comunidad en general, adquieran un aprendizaje significativo, crítico y propositivo hacia las otras formas de pensar, hacer y actuar, lo cual se lograría una educación intercultural e incluyente (Freire, 1997; Quilaqueo, 2005). Esto contribuiría a mitigar la discriminación y racismo hacia los pueblos indígenas, afrocolombianos, mestizos, migrantes.

Esta reflexión revela que la educación ancestral y las pedagogías propias son fundamentales para preservar y revitalizar la identidad cultural de los pueblos indígenas en contextos urbanos y enfrentar los desafíos de la sociedad actual. El reconocimiento, la valoración y la implementación de estos conocimientos en las prácticas educativas son pasos esenciales hacia la construcción de una educación intercultural e incluyente, que respete y celebre la diversidad cultural y aporte a un futuro más equitativo y respetuoso.

## Conclusiones

El propósito de esta investigación se centró en evidenciar la formación propia de las familias indígenas Kamëntšá Biyá, la cual ha sufrido algunas adaptaciones y rupturas que inician en su lugar de origen - *wamán luwareñš* y se complejizan en el contexto de ciudad. Además, se tuvo en cuenta las realidades sociales, culturales y educativas de estas familias donde los resultados se pusieron en diálogo con diferentes teorías, autores y experiencias de vida.

Lo anterior deja en evidencia que este caminar de los pueblos indígenas representa un viaje largo, complejo, heterogéneo y desigual, cuyo entramado ha sido marcado desde la colonización y la globalización, procesos en los que persiste la violencia sistémica y el racismo. Esto les ha causado a los indígenas rupturas y transformaciones en las dinámicas culturales propias, ya que el componente ancestral se ha entrelazado con el pensamiento foráneo a partir de una perspectiva represiva de los diferentes campos del poder (Bourdieu, 2007).

En este sentido, sobresale la lucha y re-existencia que ha tenido la comunidad Kamëntšá con el pasar del tiempo, para preservar sus saberes, usos y costumbres tradicionales, en donde la pervivencia se convierte en un poderoso componente social que les ha servido para reforzar y readquirir su identidad cultural, así como resistir a los procesos de asimilación.

Por tal razón, han germinado nuevas formas de expresión cultural como una manera de aseveración de su existencia indígena, donde buscan que haya una reivindicación y reconocimiento social por medio de la adaptación a los desafíos de la sociedad moderna. Estas acciones dejan entrever el diálogo de saberes entre su legado ancestral y las manifestaciones culturales globales, ya que se observa la autodeterminación y empoderamiento de estos pueblos para trazar su propio camino cultural y así transformar la realidad imperante. Por ejemplo, en la última década se ha visto el auge de grupos musicales indígenas, poetas, pintores, muralistas, diseñadores de moda, fotógrafos, políticos, académicos, entre otros. Cada uno de ellos son los protagonistas de su destino y a la vez contribuyen a su misma comunidad y a la diversidad de saberes.

Por ende, una de las conclusiones importantes de esta investigación que se quiere resaltar desde lo aprendido con los procesos de formación de las familias Kamëntšá son las pedagogías y metodologías propias, donde se evidencia que tienen una relación intrínseca con las pedagogías del amor, las cuales se orientan desde la familia, la relación con la Madre Tierra y en el danzar con el cosmos; en otras palabras, es un pensamiento con conciencia desde el corazón – ainanocam tšabá jtetenojuabayan – pensar desde el corazón (traducción propia de M3), del sentir, del alma, del buen hacer, que fluye desde la espiritualidad. Estas pedagogías del amor son parte del desarrollo epistemológico y pedagógico de los pueblos indígenas de América que se han desarrollado desde diversos autores y que a la vez son prácticas vigentes y activas que propician diálogos interculturales.

Desde esta investigación, se considera que contienen un aporte significativo para las Instituciones Educativas que parten de la racionalidad como el todo para fomentar la motivación y la enseñanza; y dejan de lado el sentir, el corazón lo cual se evidencia en las dificultades para incorporar y desarrollar las habilidades socioemocionales que garanticen una enseñanza significativa y sentipensante en los estudiantes (López, 2023).

Uno de los colombianos exponentes de estas pedagogías es Patricio Guerrero quien describe que este componente es el que da sentido a los procesos colectivos, como indica el autor: “Nuestras luchas siempre se han hecho de la mano del amor, de la espiritualidad, y la sabiduría, [...] esos son poderes que están en lo profundo de nuestro corazón, sin ellos ninguna de nuestras [...] propuestas tienen sentido” (Toctaguano, 2007, citado en Guerrero, 2019, pp. 126-127). Esto se encuentra en la manera como la comunidad Kamëntšá Biyá articula sus procesos organizativos y educativos. Guerrero afirma que corazonar,

Ha sido una práctica continua de los pueblos [...] como nos enseña la sabiduría de las mujeres mayas, que al concluir sus discursos dicen: “esto es lo que está en mi corazón”; o como afirma la sabiduría Nasa, cuando muestran que en el corazón está el poder para la construcción de la memoria, pues “recordar, es volver a pensar desde el corazón” (Pérez, 2012, p. 82).

En este sentido, pensar con el corazón involucra contemplar las consecuencias de cada palabra y el acto educativo, principio importante en tiempos y espacios en los que el tejido de la cultura propia no siempre encuentra un curso propicio para la pervivencia del pueblo Kamëntšá.

Otros exponentes importantes de dichas epistemologías son el pueblo Tseltal, cuya palabra se expresa principalmente en la oralidad de Juan López Intzín quien reflexiona sobre el significado del Ch'ulel y tiene que ver con la “energía primordial del aliento de vida, la creencia, el pensamiento y la espiritualidad [...] todo lo que existe en este mundo tiene ch'ulel [...] nos moviliza, nos interconecta [...] el ch'ul es la sagrada existencia” (López, 2023, 23:04).

Por tal razón, el corazón es una referencia obligada en la cosmovilidad Kamëntšá que en idioma Mavisoy (2023) la nombra Bëtsanÿetslaware Kósmos (1:48:40), ya que desde el corazón - ainanocam se logra la vida, el movimiento, la espiritualidad, se comparte las sensaciones del calor, tierra, agua, reciprocidad. Además, lo relaciona con los huesos como el soporte del pensamiento, para mantener el ser, sentir, actuar y caminar de acuerdo con el mandato de la Madre Tierra, “en ese equilibrio se busca una espiralidad continua de la vida” (Mavisoy, 2023, 28:17). De modo que el latir de los corazones permite cumplir con el propósito de caminar en la vida y en la diversidad.

Cuando Mavisoy (2023) se refiere a la conciencia como Juestfbomná que significa entender, interiorizar, preservar y la complementa con el “estado anímico consciente de mente y corazón [se vincula con] la profundidad de la mente, sentimiento, corazón de la Madre Tierra, y su cosmos, [desde ahí] coincidimos con otros pensamientos de pueblos” (32:06). Es decir, que la enseñanza basada en el corazón – ainanocam implica sentipensar desde el respeto a la vida, recuperar el conocimiento de los movimientos de la naturaleza, recobrar los procesos organizativos y educativos de los pueblos originarios y para lograrlo se necesita envolver y abrazar a nuestro corazón a nuestras raíces (López, 2023).

En este trasegar se vislumbran dos caminos complementarios que se derivan de esta investigación: En primer lugar, en los ámbitos políticos del cabildo, la mayoría de la comunidad muestra respeto hacia los mayores- betstsananeng soy y autoridades tradicionales, ya que ellos contribuyen a revitalizar los escenarios de conversa para

incentivar el encuentro educativo intergeneracional y vivencial para la vida, lo cual se da a través de la pedagogía del amor como fuente de conocimiento, reflexión y apropiación sociocultural del pueblo Kamëntsá.

En segundo lugar, se piensa que para que fluya en armonía el verdadero contexto de diversidad cultural, se debe hacer desde lo integral “un corazón latente no busca fragmentar el ser, las sabidurías, la unidad [...] hay que trabajar mucho, conocerse a sí mismo, escuchar y servir a las demás personas” (López, 2023, 43:05). En este sentido lo complementa Guerrero (2019) “lo único que puede unirnos aun siendo distintos, es el corazón, el amor a la vida, y la lucha por cambiarla, [por] sembrar un futuro digno para todas y todos” (p. 134). De este modo, sí en la interacción de las diversas culturas que hay en Bogotá, encuentran ese sentir desde el corazón en complementariedad con la racionalidad, se abre la posibilidad de construir un futuro para la educación misma.

De acuerdo con la experiencia de la autora no indígena y como maestra en un colegio público de Bogotá, se puede concluir “que no se puede descubrir un yo sin pasar un tú” (Silva, 2009, p.121), lo cual tuvo un aporte muy valioso para su vida personal y profesional, ya que si diariamente cada persona se preguntara y se respondiera a las cuestiones que se hace en la cotidianidad el pueblo Tseltal ¿cómo está tu corazón? ¿qué siente tu corazón? ¿dónde está tu corazón? ¿qué dice tu corazón? (López, 2023), esto permitiría interiorizar significativamente desde el mismo ser y estar en este mundo. Así mismo, si se abren los ojos, oídos, corazón para conocer la historia, las raíces, las realidades de cada familia de los estudiantes; se podría propiciar aprendizajes significativos en los diferentes contextos sociales, políticos, educativos.

Lo anterior, se plantea desde la práctica cotidiana de esta maestra y a través del intercambio con sus pares, ya que en las IE se identifican las siguientes problemáticas:

En primer lugar, se encontró que la mayoría de las prácticas pedagógicas y metodológicas orientadas por los maestros predomina la enseñanza de los conocimientos occidentales, donde se evidencia el desconocimiento e invisibilización de los otros saberes, historias, pedagogías, ya que el maestro enseña lo que se sabe (Freire, 2010). De este modo la escuela y la praxis pedagógica se convierte en el primer enemigo para la pérdida de la identidad cultural.

En segundo lugar, se analiza que en algunos estudiantes hay una desmotivación y poca esperanza sobre su vida, como una problemática común en distintas IED; fenómeno que se ha generalizado a partir del aislamiento derivado de la pandemia de Covid 19.

En tercer lugar, se ha desconfigurado el rol que tiene la familia y la escuela donde se ven las rupturas de estas primeras en la pérdida de valores y responsabilidades que se deben enseñar en el seno del hogar (socialización primaria).

En este sentido, es imperante poner en el centro de los aprendizajes la importancia de la vida y la naturaleza, revitalizarlos desde el latir anímico del corazón dentro de la familia, escuela y sociedad, lo cual puede aportar sentido y fortalecer tejidos sociales sustentados en la ciudad diversa e intercultural. Mavisoy (2023) expresa que se debe iniciar con el diálogo de saberes y recordar las huellas de los mayores- betstsananeng soy, para así lograr que crezca el pensamiento, las palabras, las memorias y la sensibilidad en las escuelas, cuyo propósito sea el cuidar y custodiar los saberes “saber cómo está creciendo el pensamiento, como estamos cosechando ideas, que nos posibilite fortalecer nuestros procesos” (1:05:11). Este mayor, menciona la importancia que tienen los maestros al ser guías y/o orientadores donde se les invita a abrir su corazón y su mente, para escuchar esa sabiduría de los abuelos y las abuelas. Así mismo para exteriorizar esas comprensiones y así construir nuevas apuestas.

De este modo, surgen algunos elementos para tener en cuenta en la construcción y transformación de la educación intercultural. Sartorello (2016a) propone una perspectiva crítica, democrática, intercultural incluyente, donde se impulse el reconocimiento asertivo sobre las diferencias culturales y lingüísticas; a la vez recupere los saberes tradicionales y luchas desde el ser, sentir, pensar, actuar de los pueblos indígenas.

Además, se hace imperante tomar conciencia sobre la temporalidad social y cultural de cada comunidad, para ello se necesita abrir espacios de diálogo entre las esferas políticas, educativas, económicas (Sartorello, 2016a). De esta manera se podrá reestablecer la educación intercultural, donde se armonice desde el ser, el compartir, el amor, el respeto, el reconocimiento, el cuidado de lo común, lo intergeneracional.

Por ende, se hace la invitación para que los maestros, políticos, y demás actores de la sociedad se acerquen, conozcan, escudriñen, reflexionen, sean curiosos, desaprendan y vuelvan a aprender, desde el saber escuchar, el compartir de la palabra y de vivenciar las prácticas culturales con los mayores, abuelos, sabedores de las diversas culturas, como lo menciona Mavisoy (2023),” la noción detrás del saber viene detrás el sabor [...] y esos sabores son diversos [...] recordemos que los aromas en la cocina nos enseñan, nos atraen” (59:47).

De este modo se aportaría a resolver problemáticas sociales cuyo origen está influenciado en el control cultural, transmitido históricamente. En otras palabras, hay que definir nuevos caminos que se entretajan con el corazón y la racionalidad, desde el repensarse hacia la hermandad con la naturaleza y la colectividad para defender la Madre Tierra, la vida y la dignidad humana. Igualmente, esto se podría aplicar a los diferentes pueblos nacionales e internacionales.

Entonces, se sugiere para futuras investigaciones se amplie lo encontrado en esta tesis acerca de cada uno de los procesos de formación propios que corresponden a la cosmovisión, usos y costumbres tanto de la comunidad Kamëntšá Biyá como otros pueblos indígenas desde un enfoque diferencial. Lo cual daría una mirada profunda y compleja sobre las convergencias y divergencias de su educación propia y así convertirse en un aporte significativo a la educación occidental.

Igualmente, sería importante comprender el impacto socioemocional que enfrentan los niños, jóvenes y padres de familia en las diversas culturas cuando se desplazan por motivos voluntarios y/o forzados. Así mismo, se debe tener en cuenta la toma de decisiones hacia la preservación de sus elementos identitarios en los diferentes contextos, estableciendo sus desafíos, repercusiones y dificultades.

Finalmente, es necesario analizar cómo es la inserción de estudiantes indígenas en colegios urbanos multiculturales, acerca de sus sentires, pensares y haceres.



## Referencias bibliográficas

### Artículos

- Álvarez, J., Pemberty, A., Blandón, A., y Grajales, D. (2012). Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: un diálogo intercultural. *El ágora*, 12(1), 89-102.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, (29), 697–712.
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación Y Ciudad*, (22), 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4(12), 165-204.
- Bornstein, M., Yu, J., y Putnick, D. (2020). Mothers' parenting knowledge and its sources in five societies: Specificity in and across Argentina, Belgium, Italy, South Korea, and the United States. *International journal of behavioral development*, 44(2), 135-145.
- Brablec, D. (2021). Who Counts as an Authentic Indigenous? Collective Identity Negotiations in the Chilean Urban Context. *Sociology*, 55(1), 129-145.
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., y King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative research in psychology*, 12(2), 202-222. DOI: 10.1080/14780887.2014.955224
- Buitrago, L., y Álvarez, L. (2022). Crianza kichwa en Medellín: tensiones entre lo ancestral y lo occidental. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-25.
- Caicedo, S., y Espinel, O. (2018). Educación indígena Kamëntzá. Crianza, pensamiento, escucha. *Praxis & Saber*, 9(20), 15–40.
- Cañas, F. y Marín, J. (2016). La decolonización del saber epistémico en la universidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 285-302.
- Corrales Carvajal, M. E. (2005). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 204-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242012>

- Demo, D., y Cox, M. (2000). Families with young children: A review of research in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, (62), 876–895.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Escobar, A. (2020). La forma-tierra de la vida: El pensamiento Nasa y los límites de la episteme de la modernidad. *Heterotopías*, 3(5), 1–24.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/29107>
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O., y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576.
- García, M., Hecht, A. y Enriz, N. (2015). Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Cuicuilco*, 22(64), 185-201.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592015000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300010&lng=es&tlng=es)
- García, L. y Salazar, M. (2013). Crianza familiar en contextos margen de la ciudad de Cali: narrativas intergeneracionales. *Ánfora* 20 (34), 37-58. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834268002.pdf>
- Gómez, V. (2013). Arrullos y silencios: reflexiones sobre niñez y adolescencia en pueblos originarios colombiano. *Revista Infancias Imágenes*, 12(1), 112–116.  
<https://doi.org/10.14483/16579089.4911>
- Gómez, R. (2011). [Reseña] Félix Báez-Jorge, Debates en torno a lo sagrado. Religión popular y hegemonía clerical en el México indígena, Xalapa, Universidad Veracruzana. *Revista Dimensión Antropológica*, (54), pp. 181-185.  
<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=7510>
- González, M. (2016). La familia mexicana: su trayectoria hasta la postmodernidad. crisis y cambio social. *Revista Psicología Iberoamericana*, 25(1), 21-29.
- Guegia, J.P. (2017). Al paso de las semillas de vida del pueblo nasa de Tierradentro y la construcción de las nuevas identidades. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 19 (2), 11-30  
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/3187/2939>

- Guido, S. P., Benavides Cortés, A. y García Ramírez, C. (2020). Crianza urbana y territorio ancestral: Pueblos indígenas Embera-Katío y Nasa en Bogotá. *Aletheia*, 12(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v12i2.541>
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), pp. 671-683.
- Jacanamejoy-Juajibioy, O., Jamioy, L. C. J., y Blanco-Álvarez, H. (2018). Experiencia etnoeducativa en la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá, Valle del Sibundoy, Colombia. *Revista Anales* 1(376), pp. 81-99. <https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1767>
- Jamioy, J. N. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la Humanidad. *Nómadas* (7), 64-72.
- Kulis, S., Tsethlikai, M., Harthun, M. L., Hibbeler, P., Ayers, S., y Deschine, N. (2020). Parenting in 2 worlds: Effects of a culturally grounded parenting intervention for urban American Indians on participant cultural engagement. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 26(4), 437. <https://doi.org/10.1037/cdp0000315>
- Lestage, F. (2001). La adaptación del migrante, un compromiso entre varias representaciones de sí. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(16).
- Martínez, C. P. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52.
- Mavisoy Muchavisoy, W. J. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntšá (Colombia). *Nómadas*, (48), 239-248. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n48a15>
- Mavisoy Muchavisoy, W. J. (2014). Etnografía sobre el que hacer antropológico y las manifestaciones de un antropólogo por su origen. El Ejercicio de jtsenojuabnayá «Existir reflexionando» Entre los kamëntšá. *Tabula Rasa*, (20), 197-221.
- McWayne, C. M., Mattis, J. S., y Hyun, S. (2018). Profiles of culturally salient positive parenting practices among urban-residing Black Head Start families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(3), 414. <https://doi.org/10.1037/cdp0000164>

- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.
- Mongua, C. (2020). Fronteras, poder político y economía gomífera en el Putumayo-Aguarico: más allá de la marginalidad y el aislamiento, 1845-1900. *Historia Crítica*, 76, 49-71. <https://doi.org/10.7440/histcrit76.2020.03>
- Myers, R. y Evans, J. (1994). Childrearing practices: creating programs where traditions and modern practices meet. *Coordinators notebook*, 15(74), 1-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377967.pdf>
- Olivencia, J. (2015). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 29-43.
- Osorio, C. y Satizabal, M. (2020). El movimiento indígena como víctima del conflicto armado en Colombia y su apuesta por una paz desde una visión territorial. *Hallazgos*, 17(33), 197-219.
- Oudhof, H., Mercado, A., y Robles, E. (2019). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(48), 65-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31657676005>
- Pachón, X. (2015). La infancia y la antropología colombiana. Una aproximación. En Díaz, M., y Caviedes, M. (Eds.). *Infancia y educación: Análisis desde la antropología* (pp. 21-51). Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Quijano, A. (2012). ¿Bien vivir?: Entre el “desarrollo” y la colonialidad del poder. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6, 1-6.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos interculturales*, 3(4), 37-50.
- Quiroga, I. (2020). Aproximación etnográfica a la alimentación y la comida de las mamitas Kamëntsá en el valle de Sibundoy. *Maguaré* 34(2), 49-83. <https://doi.org/10.15446/mag.v34n2.92580>
- Rao, N., Singh, C., Solomon, D., Camfield, L., Sidiki, R., Angula, M., y Lawson, E. T. (2020). Managing risk, changing aspirations and household dynamics: Implications

- for wellbeing and adaptation in semiarid Africa and India. *World Development*, 125, 104667. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104667>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. (Traducido por Rodríguez, M. E.) *Revista colombiana de antropología*, 43, 197-229.
- Rico, A. D. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1), 55-70.
- Rodríguez, M. (2020). Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (68), 191-210.
- Romero Flores, J. R. (2015). De la extirpación a la folklorización: a propósito del continuum colonial en el siglo XXI. *Estudios Artísticos*, 1(1), 14–37. <https://doi.org/10.14483/25009311.10246>
- Ruiz-Eslava, L. F., Urrego-Mendoza, Z. C., & Escobar-Córdoba, F. (2019). Desplazamiento forzado interno y salud mental en pueblos indígenas de Colombia. El caso Emberá en Bogotá. *Tesis Psicológica*, 14(2), 42-65. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n2a3>
- Runge, A., y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81 <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n2/v3n2a03.pdf>
- Sahithya, B., Manohari, S., y Vijaya, R. (2019). Parenting styles and its impact on children—a cross cultural review with a focus on India. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(4), 357-383. DOI: 10.1080/13674676.2019.1594178
- Sartorello, S. C. (2021). Milpas Educativas: Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 283-309.
- Sartorello, S. C. (2016a). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos* 14(1), 121-143.

- Sartorello, S. C. (2016b). Convivencia y conflicto intercultural: jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 719-757.
- Sartorello, S. C. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 73-101.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10.
- Silva, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 119-135.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current opinion in psychology*, 15, 19-25.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Terreros, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, 36, 33 - 43.
- Valcuende, J. M., Vásquez, P., y Hurtado Landy, F. J. (2016). Indígenas en contextos urbanos. Cañaris, otavaleños y saraguros en la ciudad de Cuenca (Ecuador). *Gazeta de Antropología*; 32 (1).
- Vasco, L. G. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula rasa*, (6), 19-52.
- Villarreal, H. (2020). Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancestral Indígena? Cuestiones Pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2(29), 117– 129.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 17–30.

### **Libros**

- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En E. Aguirre (Ed.) *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea* (pp. 11-25). Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y Prácticas de Crianza en la Familia Colombiana. En Aguirre-Dávila, E. y Yáñez, J. (Ed.) *Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D. C. (pp. 211-223). Universidad Nacional de Colombia.

- Albán, A. (Comp.) (2006). *Tejiendo textos y saberes: Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Archila, S. (2009). La Amazonia perdida. El viaje fotográfico del legendario botánico Richard Evans Schultes. *Biblioteca virtual Banco de la República*. <https://www.banrepcultural.org/la-amazonia-perdida/amazonia005.html>
- Arias, V., y Punyanunt, N. (2017). Family, culture, and communication. In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.504
- Báez, J. (1999). La parentela de María, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Báez, J. (2008.) Entre los nagueles y los santos, Biblioteca, Universidad Veracruzana. Xalapa, México, pp. 228.
- Bonilla, V. (1968). *Siervos de Dios y amos de los indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Bornstein, M. H., y Lansford, J. E. (2019). *Culture and family functioning*. Rev. Psycnet.
- Bornstein, M (2006). Parenting science and practice. In: Damon, W.; Renninger, KA.; Sigel, IE., (Ed.). *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice. Vol. 6*. New York: Wiley; p. 893-949.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (Dilon, A. Trad.). Siglo XXI editores Argentina S.A. (Obra original *Le sens pratique*, 1980).
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. (Ezcurdia, A. Trad.). Quadrata Editorial.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. México.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. (Kauff, T. Trad.) Editorial Anagrama. (1997). (Obra original *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, 1994).
- Bourdieu, P. y Sayad, A. (2017). *El desarraigo: La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. En Amin, P., Abad, A. y Padilla, L. (Ed.). Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.



- Broda, J. (2001). "Introducción", en: Broda, J. y Báez, F. (Comp.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, (pp. 15-45) México.
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México
- Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas*. Debolsillo.
- Chindoy, T. (2019). *Los Kamëntsá y el legado visual de la diócesis de Mocoa-Sibundoy*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications: USA.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Escobar, A. (2018). *La forma tierra de la vida. El pensamiento nasa y los límites de episteme de la modernidad. Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/ Afro/Latino-América*. Bogotá. Ediciones Desde Abaj.
- Findji, M. T. (2019). Movimiento indígena y "recuperación" de la historia. En Jaramillo y Rojas (Eds.). *Pensar el suroccidente. Antropología hecha en Colombia. Tomo II*. (pp. 391 - 407). Editorial Universidad ICESI. DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.4.2019>
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (Mastrangelo, S. Trad.). (2ª ed., y 3ª reimp.). Siglo XXI editores. Buenos Aires- Argentina
- García, J. y Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando / sembrar pensando con el abuelo Zenón*. 1. Ed. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador: Abya Yala.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Georgas, J., Berry, J., Van de Vijver, F., Kağıtçıbaşı, Ç., y Poortinga, Y. (2006). *Families across cultures: A 30-nation psychological study*. Cambridge University Press.
- Guerrero, P (2019). *Después de mi tiempo otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo": corazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad*. Universidad Pontificia Salesiana.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.



- Gutiérrez de Pineda, V. (1968). *Familia y cultura en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Grupo de memoria Kamëntšá. (2022). *Hacer memoria para recuperar el ser kamëntšá: Raspachines víctimas y lecciones de la madre tierra para pervivir*. Bogotá.  
[https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2022/06/SerKamentsa\\_LibroDigital-baja.pdf](https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2022/06/SerKamentsa_LibroDigital-baja.pdf)
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- Hervás, A. (2017). *Memoria, lo Común y Descolonización de la Vida: Caso de Educación Superior Intercultural en Ecuador y Bolivia*. Universidad Autónoma de México.
- Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá; Ministerio de Educación Nacional (2020). *Tejido y vida Kamëntšá*. Talento CREA, CERLALC.
- Jacanamijoy, J. (Ed.) (2018). *Diccionario bilingüe. Camëntšá español*. Sibundoy.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Muchavisoy, A. G., y Jamioy Muchavisoy, J. N. (2020). *Tejido y vida kamëntšá = Kamëntšábe ainán y biáněj*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D. C.
- Myers, R. (2004). *Prácticas de crianza*. Bogotá, CELAM-UNICEF
- Noboa, P. (2006). Representaciones del corpus de la naturaleza. De la pre a la postmodernidad. En A. A. Achinte, *Tejiendo textos y saberes: Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* (pp. 83 - 104). Editorial Universidad del Cauca.Colombia.
- Paolí, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüística a la sabiduría de los tseltales*. México Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez Moreno, M. P. (2012). O'tan - o'tanil: stalel tseltaletik yu'un Bachajón, Chiapas, México. Corazón: una forma de ser - estar - hacer - sentir - pensar de los tseltaletik de Bachajón, Chiapas, México. Maestría en Antropología, FLACSO Sede Quito, Ecuador.
- Piedrahita, L. (1881). *Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada*. Imprenta de Medardo Rivas. Bogotá

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder (Ed.) (pp. 777- 832). Buenos Aires
- Rivas, R. (2014). *Prácticas de crianza de niños y niñas menores de tres años en los pueblos Tikuna, Yagua y Kukama*. Ministerio de Educación, Lima. Perú.
- Secretaria Educación Distrital. (2020). *La memoria de los mayores para nuestros hijos e hijas - Juabn Bëtsësang Tmjëbseboshjon Bëngbe Basengbiam*. Bogotá
- Sultanbaev, K. I., y Zanayev, S. Z. (2019). *A study of the khakass city family's upbringing traditions*. In The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (pp. 900-907).  
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.100>
- Shultes, R. E. y Hofmann, A. (2000). *Plantas de los dioses, orígenes del uso de los alucinógenos*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Tenorio, M. C. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Ministerio de Educación Nacional, Organización de los Estados Americanos OEA. Santa fe de Bogotá, D.C. Punto exe editores.
- Teología India. (2004). *En busca de la tierra sin mal: mitos de origen y sueños de futuro de los pueblos indios*. Memoria del IV Encuentro-Taller Ecuménico Latinoamericano de Teología India. Asunción. Paraguay. ABYA-YALA
- Ungar, M. (Ed.). (2021). *Multisystemic Resilience Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. Oxford University Press, USA.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales: el discurso político y la prensa escrita*. Madrid: Gedisa
- Vega, A. (2011). *Despojo de tierras campesinas y vulneración de los territorios ancestrales*. Opciones Gráficas Editores Ltda. Bogotá.  
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31910.pdf>
- Vidal, R. (1970). *Crítica histórica al libro de Víctor D. Bonilla "Siervos de Dios y Amos de Indios"*. Nariño. Javier.

### **Tratados, convenios e informes nacionales e internacionales**

- ACAPS. (2022). *Colombia: Informe de Riesgo Putumayo. El incremento de violencia entre grupos armados no-estatales en Putumayo aumenta significativamente el*

*desplazamiento, el confinamiento y las necesidades de protección.*

[https://www.acaps.org/sites/acaps/files/key-documents/files/20220331\\_acaps\\_mire\\_risk\\_report\\_colombia\\_putumayo\\_es.pdf](https://www.acaps.org/sites/acaps/files/key-documents/files/20220331_acaps_mire_risk_report_colombia_putumayo_es.pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá (2021-2024). Diagnóstico Local: Localidad #5 Usme.

Disponible en: <http://usme.gov.co/transparencia/planeacion/planes/diagnostico-local-usme>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). Estudio de valor agregado. Medición de la Pobreza

Oculto Multidimensional en Bogotá 2019. Disponible en:

[http://www.martires.gov.co/sites/martires.gov.co/files/documentos/documento\\_pobreza\\_oculta\\_sdis.pdf?width=800&height=800&iframe=true](http://www.martires.gov.co/sites/martires.gov.co/files/documentos/documento_pobreza_oculta_sdis.pdf?width=800&height=800&iframe=true)

Alcaldía Mayor de Bogotá. (23 de mayo de 2018). *Bogotá indígena: Donde confluye el universo indígena*. <https://www.agendapropia.co/bogotaindigena/contexto>

Cabildo del pueblo Kamëntšá Biya (2020) *Documento línea base de justicia pueblo*

*Kamëntšá Biya de Sibundoy Putumayo*. OEI, Ministerio de Justicia, Putumayo.

Cámara de Comercio del Putumayo. (2022). *Estudio económico departamento del*

*Putumayo – Vigencia 2021*. Puerto Asís. <https://ccputumayo.org.co/wp-content/uploads/2022/01/Estudio-Economico-Putumayo-2021-RH.pdf>

Centro de Cooperación al Indígena - CECOIN (2008). *La Tierra contra la muerte*

*Conflictos territoriales de los pueblos indígenas en Colombia*. Ediciones

Anthropos. <https://prensarural.org/spip/spip.php?article1796>

Comisión Regional de Competitividad del Putumayo. (2016). *Actualización plan regional de competitividad del Putumayo 2016-2032*.

<https://ccputumayo.org.co/2016/ACTUALIZACION%20PRC%202016%20PUTUMAYO%20Mayo.pdf>

Convenio interadministrativo 1026 de 2013 entre la Nación- Ministerio del Interior y el

Cabildo indígena Kamëntšá Biyá de Mocoa Putumayo. *Plan salvaguarda pueblo*

*Kamëntšá (2014): Bëngbe luarentš šboachanak mochtaboashënts juabn, nemoria y bëyan “Sembremos con fuerza y esperanza el pensamiento, la memoria y el idioma en nuestro territorio”.*

DANE (2018). *Población indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de*

*Población y vivienda 2018*

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Defensoría del Pueblo. (2021). *Dinámicas actuales de reclutamiento, uso y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos armados ilegales o delincuencia organizada*. Colombia.

Iniciativa de Integración de Infraestructuras de Suramérica -IIRSA (2007). *IIRSA: Un reto para Sudamérica Información básica*. Perú. <https://www.foei.org/wp-content/uploads/2020/12/IIRSA07.pdf>

Ministerio de Industria y Comercio – MINCIT (2022). *Información Perfil económico: Departamento de Putumayo*. Bogotá.  
<https://www.mincit.gov.co/getattachment/35f426f4-7a95-4dd7-8b8a-f7d7b7919906/Putumayo.aspx>

Naciones Unidas Derechos Humanos - ONU. Oficina del alto Comisionado Colombia. (2022). *Violencia Territorial en Colombia: Recomendaciones para el Nuevo Gobierno*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-07/reporta-Informe-Violencia-Territorial-en-Colombia-Recomendaciones-para-el-Nuevo-Gobierno-Oficina-ONU-Derechos-Humanos.pdf>

Naciones Unidas. (2011). Consejo económico y social. *Situación de los pueblos indígenas en peligro de extinción en Colombia. Resumen del informe y recomendaciones de la misión del Foro Permanente a Colombia*.  
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7498.pdf>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito – UNODC. Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos – SIMCI. (2021). *Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2020*. Bogotá. [https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Colombia/Colombia\\_Monitoreo\\_de\\_territorios\\_afectados\\_por\\_cultivos\\_ilicitos\\_2020.pdf](https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Colombia/Colombia_Monitoreo_de_territorios_afectados_por_cultivos_ilicitos_2020.pdf)

Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2022). *Boletín Estadístico de Eventos de Violencia Durante el Conflicto Armado Interno N. 3 Nacional*. Disponible en:  
<https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2022/05/Boleti%CC%81n-Colombia-Completo.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Agencia de Desarrollo Rural (marzo 2021). *Plan integral de Desarrollo Agropecuario y rural con enfoque territorial. Departamento del Putumayo*. <https://www.adr.gov.co/wp-content/uploads/2021/07/PUTUMAYO-TOMO-1.pdf>
- Programas de Desarrollo enfoque Territorial – PDET. (2021). *Agencia de Renovación del Territorio. Putumayo. Pobreza y Condiciones de vida*. <https://centralpdet.renovacionterritorio.gov.co/wp-content/uploads/2021/12/subregiones/20211221-MegaFichaPutumayo.pdf>
- Subdirección para la Infancia Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS (2010) Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, OEI.
- Unicef, (2021) *Las prácticas de crianza en comunidades indígenas del pueblo Wichi*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/crianza-comunidades-wichi>
- Unicef (2011) *Estado del Arte Sobre Estudios de las Pautas de Crianza de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe*. [https://www.academia.edu/36169241/Estado\\_del\\_arte\\_sobre\\_estudios\\_de\\_las\\_pautas\\_de\\_crianza\\_de\\_pueblos\\_ind%C3%ADgenas\\_y\\_afrodescendientes\\_de\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_y\\_El\\_Caribe](https://www.academia.edu/36169241/Estado_del_arte_sobre_estudios_de_las_pautas_de_crianza_de_pueblos_ind%C3%ADgenas_y_afrodescendientes_de_Am%C3%A9rica_Latina_y_El_Caribe)
- United Nations Office of Drugs and Crime – UNODC. (2022). *World Drug. Report 2022*. New York. [https://www.unodc.org/res/wdr2022/MS/WDR22\\_Booklet\\_5.pdf](https://www.unodc.org/res/wdr2022/MS/WDR22_Booklet_5.pdf)
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. En *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo 2*, editado por Catherine Walsh, 17, 45. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. *Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.

## **Tesis de grado**

- Betancourt, S., y Bonilla, I. T. (2020). *Posibles rupturas y continuidades en las prácticas de crianza de una familia indígena Nasa que ha migrado a la comuna 18, en la*

- ciudad de Cali*. (Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium). Repositorio Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/2325>
- Bernal, G., Castellanos, J., Fuentes, J., González, I. y Pulido, K. (2018). *Prácticas interculturales y pautas de crianza en la comunidad Ticuna del Amazonas y su impacto en los índices de suicidio*. (Tesis de pregrado, Universidad Piloto de Colombia). Repositorio Universidad Piloto de Colombia. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/6358>
- Camacho, L., y Escobar, M. (2017). *Niños y niñas indígenas. Dos visiones, una realidad*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1777>
- Cantor, J., Carvajal, E., y Reyes, M. (2016). *Una aproximación desde el relato mítico y el rito a las prácticas de crianza en familias indígenas Ticuna Comunidad Doce de Octubre, Amazonas-Colombia*. (Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/3865>
- Chasoy, J. (2021). *Bëngbe jobëtsanëš jabuaïenan. Canyë benach jebionánocan Cabëng abuatambayá uatsjendayá - La máscara de nuestra educación. Una experiencia desde el sentir Cabëng educador(a) educando*. (Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12934>
- Chindoy, Y. P. (2023). *Educación Propia y Educación Artística y Cultural en la Comunidad Kamëntsá, ubicada en el Valle de Sibundoy, Putumayo*. (Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia). Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia
- Garzón, A. (2021). *Enseñarse Bonito: Cuerpo, trabajo y vida en el campo entre los Kamëntsá del Valle de Sibundoy, Putumayo*. (Tesis de pregrado, Universidad de Caldas). Repositorio institucional de la Universidad de Caldas. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17133>

- Huencho, P. (2007). *Capital social y desarrollo indígena urbano: Una propuesta para una convivencia multicultural. los mapuches de Santiago de Chile*. (Tesis de doctorado, Universidad de Ramón Llull). Repositorio institucional de la Universidad de Ramón Llull. <http://hdl.handle.net/10803/9165>
- Jacanamejoy Juajibioy, M. I. (2017). *Ritual del yagé, elemento central de la medicina kamëntšá, municipio de Mocoa*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonía). Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonía, Instituto Amazónico De Investigaciones – IMANI
- Juagibioy, A. J. (2021). *Memorias del Pensamiento Bonito Kamëntšá: Entretejiendo saberes y conocimientos ancestrales*. (Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13506>
- Maestre, A., García, A., Hernández, A., Ramírez, A., Fernández, A., y Araque, H. (2021). *Transformaciones de las prácticas de crianza de la comunidad kankuama radicada en Bogotá*. (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16846>
- Mavisoy Muchavisoy, W. J. (2009). *Kamëntšá biyángbe wáman lware “El lugar sagrado de los que hablan Kamëntšá”. El territorio indígena Kamëntšá en el Valle de Sibundoy – Putumayo*. (Tesis de pregrado. Universidad del Cauca). Repositorio institucional de la Universidad del Cauca.
- Moreno, M. Y. (2009). *Cómo ponerle piel al ser humano y “preparar el corazón”. De un Embera Katío para ser un Embera Katío. Primera infancia: tiempo para la siembra*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Repositorio de la Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/439>
- Muchavisoy, D. (2020). *Tensiones en la enseñanza de las ciencias sociales entre la educación propia y la educación formal en la comunidad indígena Kamëntšá Biyá de Sibundoy, Putumayo*. (Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas <http://hdl.handle.net/11349/26377>
- Portillo, Z. (2017). *Encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela: brecha generacional*. (Tesis de maestría, la Universidad de Manizales).



Repositorio institucional de la Universidad de Manizales.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3196>

Salas, Y. (2021). *Prácticas de crianza ancestral en familias indígenas del pueblo Nasa en Bogotá*. (Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16864>

Sanabria, S. (2016). *Narrativas de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce: pautas de crianza y experiencia de educación propia en Bogotá*. (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas <http://hdl.handle.net/11349/4242>

Santos, C. Y. (2018). *Pautas y prácticas de crianza contemporáneas de los niños tikuna de la comunidad de Arara*. (Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia). Repositorio Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63755>

Villamil Ruiz, J. R. (2020). *La territorialidad del pueblo Kamëntšá de Sibundoy (Putumayo, Colombia) Una dimensión cultural para la construcción política*. (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar). Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Villarreal, H. (2020a). *Historia de la Educación en el Movimiento Indígena Caucaño: Propuestas, Desarrollos y Desafíos*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana de México). Repositorio Universidad Autónoma Metropolitana. México.

## Congresos

Guido, S., y García, C. (17 – 19 de octubre de 2017). *Prácticas de crianza: del territorio ancestral al territorio urbano. El caso del pueblo Emberá en Bogotá*. (Coloquio) Cuarto coloquio Internacional Los desafíos de la educación inclusiva. Buenos Aires.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200421063608/Cuarto-Coloquio.pdf>



López, J. (5 de agosto de 2023). Ch'ulel y corazón Tseltal. Epistemologías del corazón desde el Sur de México. (Discurso principal). Diálogos de la Rana y la Icotea.

Mavisoy, W. (3 de junio de 2023). *Pienso con los pies y camino con la cabeza*. *Sëntsenojwabna shëkwatsek, Sëntsebetachjan Betsasek*. (Discurso principal). Diálogos de la Rana y la Icotea.

Mavisoy Muchavisoy, W. J. (2008). *Kabëngbe Lware "Nuestro Territorio". El Reflejo del Cambio Espacial en la Tradición Oral Kamëntšá del Valle de Sibundoy, Putumayo*. (Ponencia). En (López, C. y Ospina, G. Comp.) *Ecología Histórica. Interacciones Sociedad- Ambiente a Distintas Escalas Socio-Temporales*. (pp. 219-228). Instituto Tecnológico de Pereira,

Solano, M. P., Zenteno, A. C., y Reinoso, J. R. (2018). *Estilos de crianza en familias indígenas Cañaris*. En *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: " desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (pp. 581-591). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano

### Marco normativo

Acuerdo 359 de 2009. Concejo de Bogotá (5 de enero de 2009)  
[http://www.saludcapital.gov.co/Normo/gsp/acuerdo\\_359\\_de\\_2009.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/Normo/gsp/acuerdo_359_de_2009.pdf)

Acuerdo Distrital 645 de 2016. Concejo de Bogotá (9 de junio de 2016)  
[https://www.ipes.gov.co/images/informes/normatividad/2018/ACUERDO\\_645\\_DE\\_2016.pdf](https://www.ipes.gov.co/images/informes/normatividad/2018/ACUERDO_645_DE_2016.pdf)

Auto 004 de 2009. Corte Constitucional de Colombia (26 de enero de 2009).  
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/6981.pdf>

Consejo Regional Indígena del Huila -CRIHU (18 de julio de 2013). *La ley de origen de los pueblos indígenas*. <https://www.crihu.org/2012/09/la-ley-origen.html>

Decreto 842 de 2019. Alcaldía Mayor de Bogotá (27 de diciembre de 2019)  
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=88576>

Decreto 504 de 2017. Alcaldía Mayor de Bogotá (22 de septiembre de 2017)  
[https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/multifuncional/decreto\\_504\\_de\\_2017-indigenas.pdf](https://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/multifuncional/decreto_504_de_2017-indigenas.pdf)

Decreto 612 de 2015. Alcaldía Mayor de Bogotá (31 de diciembre de 2015).  
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=64258>

Decreto Distrital 543 de 2011. Alcaldía Mayor de Bogotá (2 de diciembre de 2011).  
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=44832&dt=S>

Decreto 582 de 2011. Alcaldía Mayor de Bogotá (15 de diciembre de 2011).  
<http://www.saludcapital.gov.co/DocumentosPolíticasEnSalud/Pol%C3%ADtica%20P%C3%ABlica%20Distrital%20para%20los%20grupos%20%C3%A9tnicos.pdf>

Decreto 2500 de 2010. Presidencia de la República de Colombia (12 de julio de 2010)  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/239752:Decreto-No-2500-de-julio-12-de-2010>

Decreto 804 de 1995. Presidencia de la República de Colombia (18 de mayo de 1995)  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103494:Decreto-804-de-Mayo-18-de-1995>

Concepto 8761 de 2011. Alcaldía Mayor de Bogotá (31 de marzo de 2011)  
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=42509>

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

Ley 21 de 1991. Se aprueba el Convenio 169 (4 de marzo de 1991)  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032#:~:text=ARTICULO%203%C2%B0-1,y%20mujeres%20de%20esos%20pueblos.>

Ley 115 de 1994, Ley general de Educación (8 de febrero de 1994).  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley 1804 de 2016. Congreso de Colombia (2 de agosto de 2016) <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Ministerio del Interior y de Justicia (1999). Oficio 4047  
<https://cabildomuisca.org/políticas-de-privacidad/>

Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030. Gobierno de Colombia  
[https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica\\_nacional\\_de\\_infancia\\_y\\_adolescencia\\_2018\\_-\\_2030.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf)

Resolución 546 de 2019. Secretaría Distrital de Gobierno (5 de julio de 2019)  
<https://sisjur.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=128038>

## Información de la web

Crudo transparente. (septiembre de 2019). *Influencia de la actividad petrolera en el Putumayo 2016 – 2019*. Crudo transparente.

<https://crudotransparente.com/2019/09/18/en-torno-a-la-actividad-petrolera-en-el-putumayo-2016-2019/#:~:text=La%20actividad%20petrolera%20en%20Putumayo,1942%20en%20busca%20de%20hidrocarburos>

Oquendo, C. (9 de abril del 2022). La masacre del Putumayo: el fallido operativo del Ejército Colombiano que dejó civiles muertos. *El país*.

<https://elpais.com/internacional/2022-04-10/el-fallido-operativo-del-gobierno-colombiano-que-dejo-varios-civiles-muertos.html>

Red de Comunicación Regional – RCR. (15 de julio del 2022). *Cartel de Sinaloa y Disidencia de las Farc se encuentran en guerra por cultivos de Coca en el Putumayo*. RCR Perú.

<https://www.rcrperu.com/cartel-de-sinaloa-y-disidencia-de-las-farc-se-encuentran-en-guerra-por-cultivos-de-coca-en-el-putumayo/>

Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS. (26 de agosto de 2023). *Las 12 Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá unidas para conmemorar el Día Internacional de la niñez y adolescencia indígena*.

<https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/6164-las-12-casas-de-pensamiento-intercultural-de-bogota-unidas-para-conmemorar-el-dia-nacional-de-la-ninez-y-adolescencia-indigena>

Verdad abierta. (15 de abril de 2016). *Putumayo: El padecimiento de una tierra rica*. Informe del Centro de Memoria Histórica detalla cómo este departamento ha cambiado a causa del ‘boom’ de la coca y el petróleo. *Verdad abierta*.

<https://verdadabierta.com/putumayo-el-padecimiento-de-una-tierra-rica/>