



Sandra Liliana Caicedo Terán
Especialista en pedagogía
Universidad Pedagógica
Nacional (Bogotá, Colombia)
sanlicater@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6121-1579>

Oscar Espinel
Docente e Investigador
Universidad UNIMINUTO
(Bogotá, Colombia)
oscarespinel@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0001-9378-0293>

Artículo de Investigación

Recepción: 21 de septiembre de 2017
Aprobación: 3 de mayo de 2018
DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8294>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

EDUCACIÓN INDÍGENA KAMËNTZÁ. CRIANZA, PENSAMIENTO, ESCUCHA

Resumen

El presente artículo de investigación parte de la idea de que la escuela, como aparato occidental, fue impuesta como estrategia homogenizadora en el marco del proyecto civilizador en el territorio colombiano durante el siglo XIX y se constituyó en herramienta fundamental de la colonialidad dentro de la persecución y erradicación de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. Al no existir en lengua kamëntzá la palabra *educación*, para su traducción, el pueblo ha construido equivalencias donde se destacan, entre otros, la educación como crianza, pensamiento, experiencia y saber ancestral; procesos donde la lengua materna, la preponderancia de la oralidad, el carácter que asume lo colectivo dentro de la vida de la comunidad, los espacios diversos y el valor de los mayores dentro de la tradición y su conservación como pueblo son piedra angular. Sin embargo, muchos de estos elementos se han debilitado, poniendo en riesgo lo que hoy se conoce como educación indígena propia y la pervivencia cultural del pueblo. Paradójicamente, la investigación desarrollada encuentra que la escuela —de carácter occidental— se ha convertido, progresivamente, en un espacio para transmitir la lengua y el derecho propio a las nuevas generaciones kamëntzá y, con ello, cimentar espacios de encuentro y resguardo de las tradiciones como pueblo.

Palabras claves: escuela; educación intercultural; resistencia; colonialidad; expresión oral.

KAMĚNTZÁ INDIGENOUS EDUCATION. UPBRINGING, THOUGHT, LISTENING

Abstract

This research article is based on the idea that school, as a Western apparatus, was imposed as a homogenizing strategy within the framework of a civilizational project in the Colombian territory during the nineteenth century and became a fundamental tool of coloniality when persecuting and eradicating cultural manifestations by indigenous peoples. Since there is no word such as *education* in Kamëntzá language, the people have established equivalences for its translation including, among others, education as upbringing, thought, experience, and ancestral knowledge. These are processes where the mother tongue, the preponderance of orality, the character acquired by collectiveness in the life within the community, the diverse spaces, and the value of adult people in the tradition as well as their preservation as people are cornerstones. However, many of these elements have been weakened, which threatens what is today known as indigenous' own education and their cultural survival. Paradoxically, the research carried out finds that Western-like school has progressively turned into a space of language transmission to the new Kamëntzá generations and their own right it, thus creating spaces for meeting and safeguarding traditions as people.

Keywords: school; intercultural education; resistance; coloniality; oral expression.

EDUCATION AUTOCHTONE KAMĚNTZÁ. ÉLEVAGE, PENSÉE, ÉCOUTE

Résumé

Cet article de recherche part du principe que l'école, en tant qu'appareil occidental, a été imposée comme une stratégie homogénéisatrice dans le cadre du projet civilisateur mis en œuvre sur le territoire colombien pendant le XIXe siècle; elle est devenue un outil essentiel de la colonialité pour persécuter et éradiquer les manifestations culturelles des peuples autochtones. En l'absence du mot éducation en langue kamëntzá, les personnes ont établi des équivalences pour sa traduction tels que: l'éducation comme élevage, la

pensée, l'expérience et le savoir ancestral. Celles-ci constituent des processus dont la langue maternelle, la prépondérance de l'oralité, le rôle que prend le collectif dans la vie en communauté, les espaces divers, et la valeur des adultes dans sa tradition et sa préservation en tant que peuple, sont la pierre angulaire. Toutefois, un grand nombre de ces éléments se sont affaiblis en menaçant ce qui est maintenant connu comme l'éducation autochtone propre et la survie culturelle du peuple. Paradoxalement, le travail de recherche développé trouve que l'école – d'inspiration occidentale – est progressivement devenue un espace de transmission de la langue et du droit propre aux nouvelles générations kamëntzá afin de construire des espaces de rencontre et protection des traditions du peuple.

Mots-clés: école; éducation interculturelle; résistance; colonialité; expression orale.

EDUCAÇÃO INDÍGENA KAMĚNTZÁ. CRIAÇÃO, PENSAMENTO, ESCUTA

Resumo

O presente artigo de investigação parte da ideia que a escola, como aparelho ocidental, foi imposta como estratégia homogeneizadora no marco do projeto civilizador no território colombiano durante o século XIX e constituiu-se em ferramenta fundamental da colonialidade dentro da perseguição e erradicação das manifestações culturais dos povos indígenas. Ao não existir em língua kamëntzá a palavra *educação*, para sua tradução, o povo tem construído equivalências onde se destacam, entre outros, a educação como criação, pensamento, experiência e saber ancestral; processos onde a língua materna, a preponderância da oralidade, o carácter que assume o coletivo dentro da vida da comunidade, nos espaços diversos e o valor dos maiores dentro da tradição e sua conservação como povo são pedra angular. No entanto, muitos destes elementos debilitaram-se, pondo em risco o que hoje se conhece como educação indígena própria e a sobrevivência cultural do povo. Paradoxalmente, a investigação desenvolvida encontra que a escola –de carácter ocidental– converteu-se, progressivamente, num espaço para transmitir a língua e o direito próprio às novas gerações kamëntzá e com isso, cimentar espaços de encontro e resguardo das tradições como povo.

Palavras-chave: escola; educação intercultural; resistência; colonialidade; expressão oral.

La educación: entre colonización, civilización y modernidad¹

En el siglo XVI, en la colonia hispanoamericana, la escritura alfabética se tornó, para los misioneros y conquistadores españoles, en uno de los criterios preponderantes, junto a la religión² y la propiedad³, para discernir y clasificar el nivel de inteligencia y civilización humana de los pueblos. Para Mignolo, este fue un momento inicial en la configuración de la diferencia colonial y en la construcción del imaginario atlántico, que se convertiría en el imaginario del mundo moderno/colonial (2000, p. 61). La progresiva instauración de la idea de Estado-nación en el siglo XIX en el contexto de las nacientes sociedades modernas se nutrió del proceso de colonización en América desde el siglo XVI y en Asia y África en el siglo XIX⁴. Es importante recordar que la modernidad y la colonialidad, de acuerdo a los planteamientos e investigaciones del Grupo de modernidad/colonialidad (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Quijano, 2000; Walsh, 2005), son mutuamente constituyentes. De este modo

- 1 El presente artículo investigativo se elaboró con el respaldo de las entrevistas realizadas entre septiembre y octubre de 2017 a diferentes miembros de la comunidad indígena kamëntzá en Sibundoy, Putumayo y Bogotá, así como del trabajo de campo con la comunidad.
- 2 Un ejemplo de estas discusiones puede encontrarse en la Controversia de Valladolid (1550-1551), convocada por Carlos I. En estos debates, encabezados por Francisco Suárez y Bartolomé de las Casas, por un lado, y Juan Ginés de Sepúlveda del otro, se discute, precisamente, la humanidad de los pueblos indígenas y la legitimidad de su conquista. Bartolomé de las Casas intenta demostrar que las gentes indígenas cuentan con la condición racional para abrazar la fe cristiana y, por tanto, siendo hijos de Dios, alcanzar la conversión. En la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de 1552, plantea lo siguiente: “Son eso mismo de limpios e desocupados e vivos entendimientos, muy capaces e dóciles para toda buena doctrina, aptísimos para recibir nuestra sancta fe católica a ser dotados de virtuosas costumbres” (De las Casas, 1965, p. 17).
- 3 A este respecto, puede consultarse el *Segundo tratado sobre el gobierno* de John Locke (2002) publicado en 1689 de manera anónima. La aparición de este trabajo es fundamental en medio de los debates de la época frente a la legitimidad de los procesos de conquista, la esclavitud y expropiación de los territorios indígenas en América. Para Locke “es lícito, e incluso imperativo, el realizar toda acción que conduzca a estas poblaciones a la transición necesaria desde el estado de naturaleza al estado civil. Este proceso se conoce como civilización” (Espinel, 2016a, p. 59).
- 4 Aunque el Estado-nación empieza a materializarse en el siglo XIX (Anderson, 2011; Palti, 2006), es claro que esta configuración y el orden establecido a partir de la configuración de los Estados modernos se apoya, al menos para el caso colombiano como lo muestra Castro-Gómez (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), en construcciones, concepciones y matrices que, desde la colonia, se instalan en los sujetos y las relaciones cotidianas. Es lo que el autor denomina como el dispositivo de blancura (2007, p. 70) en su lectura diferenciada de la noción foucaultiana de biopolítica.

la colonialidad y la modernidad, en regiones como América Latina, están aparejadas como componentes constituyentes de un mismo fenómeno; en otras palabras, la colonialidad, “la cara oculta de la modernidad” (Mignolo, 2001), brinda las condiciones de posibilidad a nivel planetario de un proyecto como la modernidad (Espinel, 2016b, p. 16).

En el siglo XIX, el concepto del moderno Estado-nación en América Latina se construye en torno a las categorías de pueblo, raza y nación, las cuales operan como nexos cohesionantes dentro de la multiplicidad y dispersión sentidas tras el desprendimiento de la corona española. La cohesión y reconocimiento dentro de esta nueva unidad nacional en el periodo posindependentista posibilita la consolidación de una sociedad políticamente organizada mediante el establecimiento de instituciones modernas, la ciudadanía como nueva forma del sujeto social y la república como modelo de gobierno.

Los múltiples mecanismos disciplinarios empleados en la configuración del orden social que desplazaría el régimen colonial, están relacionados con lo que Santiago Castro-Gómez enuncia como dispositivo de blancura⁵, donde los criollos —españoles nacidos en América—, ejecutan prácticas de blanqueamiento en un mecanismo de autolegitimación como raza superior llamada a someter, dirigir y educar a las poblaciones incivilizadas de América. Así, en ese orden, resaltan tres prácticas normalizadoras que contribuyeron a forjar a los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX en su tránsito a la república: las constituciones nacionales, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua; todas con un denominador común, como lo hace notar González (1994): su legitimidad descansa en la escritura. La palabra escrita construye leyes e identidades nacionales,

5 Para Castro-Gómez el imaginario de la blancura, producido por el discurso de la limpieza de sangre, era una aspiración internalizada por muchos sectores de la sociedad colonial y actuaba como el eje alrededor del cual se construía la subjetividad de los actores sociales. Ser “blancos” no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y, lo que resulta más importante para esta investigación, por formas de producir y transmitir conocimientos. La ostentación de aquellas insignias culturales de distinción asociadas con el imaginario de blancura, era un signo de status social; una forma de adquisición, acumulación y transmisión de capital simbólico (Castro-Gómez, 2010, p. 64).

Agrega que el imaginario de blancura no se contraponen a la modernidad, sino que coexiste con ella. Modernidad y colonialidad son las dos caras de una misma moneda.

diseña programas modernizadores y organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones.

La escuela se convirtió, paulatinamente, durante los siglos XIX y XX, en un espacio de internamiento donde se formaba el tipo de sujeto que los *ideales regulativos* de la Constitución y la sociedad republicana en general estaban reclamando. En el mismo sentido, Elías (1994) plantea que la civilización es un proceso permanente que afina sus raíces en la psiquis y el comportamiento de los individuos, así como en las estructuras sociales y políticas de las organizaciones sociales de Occidente, que se refleja, entre otras, en la compostura en la mesa, la realización de necesidades fisiológicas, el modo de sornarse la nariz y de escupir, las formas de vestir y cubrir el cuerpo, el comportamiento en el dormitorio, las maneras de expresarse, el trato entre los sexos y el manejo de la agresividad. Es un proceso continuo que moldea las conductas y se hunde en los estratos más profundos de la historia y la psicología de Occidente, tal como lo muestran los múltiples estudios en este ámbito (Álvarez, 2010; González, 1994; Herrera 1999; Noguera, 2003; Pedraza, 2011; Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997). Por supuesto, la escuela no tenía la capacidad suficiente para encargarse de la totalidad de este proyecto civilizatorio y menos en una sociedad ampliamente excluida de la cultura escolar como la colombiana, pero, en todo caso, su acción fue ideada como uno de los mecanismos más certeros en medio de estas prácticas de ciudadanización.

En el proceso civilizatorio jugaron un papel fundamental las gramáticas de la lengua. Siguiendo a González (1994), el proyecto de construcción de la nación requería de la estabilización lingüística tanto para una adecuada implementación de las leyes como para facilitar las transacciones comerciales. Existe, de esta manera, una relación directa entre lengua y ciudadanía. En consecuencia, una de las acciones que se llevó a cabo con los pueblos indígenas en Colombia fue la eliminación total de sus lenguas propias.

Escuela y civilización

De acuerdo con Álvarez (1995), para las culturas occidentales modernas el mito de origen de la república es la civilización, en la medida en que la humanidad progresa atravesando por varias etapas o periodizaciones de hechos políticos que dan cuenta del agenciamiento de sus gobernantes.

De esta manera, el acceso a las letras y al conocimiento se hizo necesario para el desarrollo de la civilización, por cuanto se convirtió en acción por excelencia para la emancipación de la conciencia.

Tal fue la determinación por la eliminación de la ignorancia de los grupos señalados como pobres e incultos, entre ellos los indígenas, que incluso en el *Decreto Orgánico de 1870*, liderado por el liberalismo radical, llegó a estipularse la creación de multas y sanciones para aquellos que no llevaran sus hijos a la escuela (Bonilla, 1968). De hecho, la policía, por edicto público, podía llevar a los niños que vagaban por las calles para que se instruyeran mientras que la municipalidad debía proveer vestido a aquellos que no lo tuvieran. La escuela significaba un requisito fundamental en el proceso de civilización y pieza estructural en la construcción del Estado-nación en su fase republicana.⁶

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

Naturalmente fueron nacidos y criados para servir, y les es más provechoso el servir que el mandar, y conócese que son nacidos para esto porque, según Aristóteles, a estos tales la naturaleza les creó más fuertes cuerpos y dio menos entendimiento y a los libres menos fuerzas en el cuerpo y más entendimiento. (Matienzo, 1965, p. 135).

La escuela, en tanto institución educativa empleada por los Estados modernos en la formación de los futuros ciudadanos, encarnó la

6 El artículo 87 del *Decreto Orgánico de 1870*, por ejemplo, indica la obligatoriedad de la escolarización en los siguientes términos.

Los padres, guardadores, i en jeneral todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito, o a hacer que de otra manera se les dé la suficiente instrucción. La instrucción a través del aparato escolar se configura en estrategia fundamental dentro del proceso civilizatorio, la construcción de la República y la formación del nuevo sujeto político: el ciudadano.

colonialidad del poder. Fue el puente entre la población sometida a causa de su ignorancia y el nuevo patrón civilizatorio difundido desde coordenadas occidentales y occidentalizantes. Retomando a Quijano (2000), la colonialidad implicó que, a través de múltiples mecanismos —dentro de los cuales está la escuela—, el saber-conocer de los europeos se impusiera como superior al de los indios, negros y mestizos, controlando todas las formas de subjetividad, de cultura y, en especial, de producción de conocimiento. Se ejerció violencia epistemológica sobre las diversas cosmovisiones y perspectivas cognitivas materiales e intersubjetivas. Desde la colonialidad del ser se desarrolló un exterminio físico y ontológico; desde la colonialidad del poder, una eliminación cultural y simbólica; y desde la colonialidad del saber, un epistemicidio radical.⁷

La imposición de la escuela al pueblo Kamëntzá

Cuando una persona kamëntzá⁸ se refiere a la educación, diferencia entre la propia y la occidental, asociada con la escuela. La segunda fue impuesta por las órdenes religiosas que se instalaron en el Alto Putumayo a finales del siglo XIX. Las estrategias de evangelización en el Valle de Sibundoy rápidamente se convirtieron en dispositivos disciplinarios de normalización moral y cultural que permitieron a los misioneros no solo *convertir* y *civilizar* a los indios, sino también controlar el orden social comunal e intervenir, con especial énfasis, en los ámbitos religioso y educativo, en asuntos individuales y cotidianos.

El aparato escolar puesto en marcha en el pueblo kamëntzá dispuso el espacio para el encuentro de dos culturas, la emergencia de un nuevo

7 Pareciera que las prácticas de exterminio de los pueblos indígenas en Colombia son un asunto del periodo colonial, sin embargo, no es así. La Corte Constitucional en el *Auto 004 de 2009* ordena la formulación e implementación de planes de salvaguarda étnica para cada uno de los 34 pueblos identificados y se pronuncia sobre el riesgo de exterminio de pueblos indígenas por desplazamiento o muerte natural o violenta de sus integrantes, haciendo referencia al exterminio físico y cultural.

8 El pueblo Kamëntzá Biyá es uno de los 102 pueblos indígenas de Colombia —de acuerdo con bases de datos del Ministerio del Interior—, que significa “hombres de aquí mismo con pensamiento y lengua propia”. Está asentado desde épocas prehispánicas en el Valle de Sibundoy, Putumayo. El Cabildo mayor se encuentra, precisamente, en el municipio de Sibundoy, donde vive la mayor parte de su población. La lengua materna de este pueblo también recibe el nombre de *kamëntzá*. En el periodo colonial de forma despectiva se les llamaba *sibundoyes*.

sujeto y la circulación de nuevos saberes y verdades. A propósito, Aquino (2017) afirma: “El discurso no solo establece lo que pensamos y decimos sobre las cosas, sino que también da forma a lo que es posible pensar y decir sobre esas mismas cosas, en un intervalo de tiempo determinado” (p. 18), y más adelante continúa:

De allí se derivaría el papel de la enseñanza como práctica *sine qua non* de conformación no solo de lo verdadero y lo falso, sino de todo lo pensable e impensable, observándose que la enseñanza no sería apenas un *locus* de producción de la verdad, sino uno de los medios capitales de su circulación. (p. 18)

Es en este sentido que la escuela opera como estrategia civilizadora en el establecimiento de las bases para un nuevo orden social, político y cultural.

La escuela no es un espacio o experiencia de grata recordación para los kamëntzá; todo lo contrario, se la asocia con penosas vivencias a causa de las interminables distancias y las condiciones que había que enfrentar para llegar a ella, lugar de la *civilización*:

Mi vida para ir a la escuela fue muy dura, no solo mi vida, sino la de mis contemporáneos, o sea los que hoy tienen 75. Tocaba caminar 5 o 6 kilómetros de la casa, de la chagra, para ir a la escuela del pueblo y había que ir llevando el avío, o el fiambre como le decían, hoy se dice la lonchera, que antes era la comida natural, el maíz, los tubérculos, la chicha, el frijol. Bueno esa era la lonchera de nosotros. Para mí fue muy duro caminar 6 kilómetros en medio de fincas ganaderas. A uno le daba miedo [...] Me llevaban los primos que eran mayores de edad, pero a veces me tocaba irme solo. (Entrevista a taita 1)⁹

Mientras que para los kamëntzá la educación se gesta en espacios cercanos que hacen parte de la vida diaria, la escuela en todos los aspectos era lejana, extraña y se relacionaba con peligro¹⁰. Cuanto los indígenas más

9 Hemos optado por esta nomenclatura “Entrevista a taita 1”, para referirnos a uno de los mayores entrevistado dentro del proceso de investigación, taita y exgobernador del cabildo indígena kamëntzá en Sibundoy, Putumayo. La entrevista fue realizada el 26 de septiembre de 2017 en Bogotá.

10 Es preciso enfatizar que la escuela, en tanto institución, no agota la totalidad y complejidad de la educación. Las prácticas educativas exceden por mucho la vida escolar. El pueblo kamëntzá, sus tradiciones y prácticas que atraviesan toda la vida como comunidad, dan muestra de este desbordamiento.

se acercaban a la escuela —intencionalmente ubicada en el pueblo—, más se alejaban física y culturalmente de su chagra y de su educación propia, cediendo terreno a la colonialidad.

La diversidad en su amplitud era mirada con sospecha y repudio. Para doblegarla se recurrió a la eliminación, la ridiculización, la negación y la vergüenza. Si bien hay avances en el plano legislativo a favor de la protección de la diversidad en todas sus manifestaciones, aún hoy es desafiante el tramo que se debe recorrer para eliminar de raíz los sesgos discriminatorios, en buena parte refrendados por las instituciones educativas y religiosas.

Indudablemente la resistencia a la escuela en las primeras décadas de imposición fue reacia. La inasistencia de los niños y las niñas indígenas fue severamente sancionada amarrando a algunos indígenas para que no huyeran, reteniendo en los cepos a los padres que escondían a sus hijos para que no asistieran al plantel educativo, azotando con látigo a los niños, niñas y adolescentes o, en un fuerte acto de humillación para ellos y ellas, cortar sus cabelleras, que en toda su expresividad era motivo de orgullo para cualquier hombre y mujer indígena del Valle. Así mismo, la resistencia reinante frente a la escolarización respondía al “temor a que los niños se hicieran blancos” (Bonilla, 1968, p. 123).

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

Cuando empieza la educación occidental, nuestros mayores tenían la idea de que educar era mandarnos a nosotros para que podamos convivir con los occidentales, los blancos, y si nosotros no recibíamos

una educación occidental pues difícil comenzar a convivir. La educación que les tocó a nuestros mayores era ir a la escuela para aprender la lengua española, o sea que había que ir a aprender a hablar español y aprender a leer y escribir el español. (Entrevista a taita 1)

Política de la palabra

La educación propia kamëntzá privilegia la oralidad y la escucha, antes que la escritura; situación que se contraponen al modelo escolar proveniente de las lógicas civilizatorias, en donde la escritura alfabética es considerada como factor de inteligencia y civilización humana.

Para González (1994), la escritura jugó un papel vertebral en la construcción de nación, canalizando múltiples contradicciones que, sin duda, generaban esa ficticia unidad nacional promovida desde el ideal de la sociedad republicana posindependista. Los manuales de urbanidad emergieron como ley para el buen ciudadano. Su lectura permitía moldear los hábitos *bárbaros* en función de los nuevos hábitos conductuales de la ciudad moderna. El libro se hizo así autoridad y la palabra escrita, ley: relación “concomitante entre escritura y poder” (p. 111). Escribir respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la civilización. Igualmente, se hizo imprescindible la lectura para entrar en la categoría de ciudadano. “La escritura y la lectura son, así, actos fundacionales de la nación y necesarios para la construcción de la nueva sociedad civil de la modernidad y fueron los principales reguladores del complejo simbólico cultural” (p. 113).

La escritura operó como recurso homogeneizador dentro del afán de construir una nación que no dialogaba con ningún otro conocimiento y que, por el contrario, edificó un nuevo sujeto y colectivo a partir de su negación. El encuentro cultural crea un nuevo sujeto, el hombre letrado. La escritura obligó a los kamëntzá a entrar en ese otro orden, otra lógica, otras prácticas, acogéndose al poder de la cultura letrada, de manera que quien aprendía el habla, la lectura y la escritura del castellano, no solo se acercaba un poco más a los blancos, sino que ocupaba un lugar de poder en su propia comunidad. Estas nuevas dinámicas agrietaron los lazos colectivos en la medida en que quienes lograban mayor interlocución con la colonialidad obtenían mejores posibilidades de destacarse en el orden impuesto, ganando un lugar privilegiado en la comunidad y

sobreponiéndose a los demás miembros del colectivo alterando y forjando diferentes relaciones internas de poder.

Así, las vivencias y los modos relacionales se fueron transformando, hasta el punto que hoy en día, si bien existen espacios educativos bilingües, se han adelantado diversas acciones para que la lengua materna ocupe nuevamente su lugar: “nos inculcaron el aprendizaje y la práctica del castellano, o sea nos castellanizaron, hoy en día hay que hacer esfuerzo por sacar otra vez el castellano y volver a inculcar la lengua propia para todo” (Entrevista a taita 1). Esta castellanización no solo hace referencia a la colonialidad con toda su fuerza y en todas sus dimensiones, sino a una nueva forma de ser kamëntzá, a la resistencia de la identidad y la cultura en la interrelación con otros no indígenas y al interior del mismo pueblo.

La configuración de lo escolar a partir de la homogenización

Además del manejo del castellano y las operaciones matemáticas, las prácticas de aseo, determinada disciplina y el adoctrinamiento, fueron estrategias de civilización tanto en el siglo XIX como en el XX, tal como lo expone, entre otros, el riguroso estudio de Pedraza (2011), *En Cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*¹¹. Básicamente, se pretendía domesticar la corporeidad introduciendo acciones cotidianas, como el baño diario, y la prohibición de prácticas o elementos contrarios a la escuela civilizadora: el uso del sayo o ruana, la cabellera larga, la lengua materna, el consumo de alimentos propios, entre otros. El maestro no solo cumplía labores de enseñanza, sino que fungió, esencialmente, como agente central dentro del dispositivo de control individual y colectivo, como lo recuerda la siguiente mamá, quien asistió a la escuela a mediados de la década de 1940:

Había gente blanca que también estaban en la escuela y nos remedaban y con eso nos humillaban. Había que aprender ligero el castellano para que no nos humillen. Que no estemos cuchicheando por allí, nos decían, nosotros acostumbrados siempre hablar en lengua con las compañeras. La monja decía: está cuchicheando, y la gente blanca nos insultaba. Todavía utilizo la manta, así nos íbamos a la escuela y allá nos prohibían que nos pongamos vestido. Al fin nos

11 Otros interesantes trabajos en esta línea son los de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997); Noguera, Álvarez y Castro, (2000), Castro-Gómez, (2010), Noguera, (2003), solo por nombrar algunos.

hicieron un delantal abierto y nos lo poníamos y acá atrás nos amarrábamos las tiras. (Entrevista a mamá)¹²

Por medio de la escuela se controló el cuerpo, el movimiento y los gestos. Todo debía ajustarse al orden civilizatorio. A través del artefacto escolar los cuerpos fueron distribuidos para ser vigilados, la norma asumió el poder de homogeneizar y la conducta fue prescrita mediante el sistema de premios y castigos. El aseo y la higiene se instalaron en forma de hábitos y, desde la vergüenza, se incitó a renegar del pasado indígena. En síntesis, mediante el aparato escolar, el orden y el código de valores impuestos se favorecía la constitución de sujetos *decentes* que permitía la diferenciación entre *salvajes* y *civilizados* en favor del proyecto de nación colonizadora que se desarrollaba: “Saber leer y escribir, manejar las cuatro operaciones, tener hábitos civilizados y conocer los deberes y derechos republicanos, no fueron prerrequisitos de otros conocimientos sino las condiciones mínimas exigidas para alcanzar el estatuto de ciudadanos” (Álvarez, 1995, p. 92).

La escolarización, se convirtió en la condición del sujeto moderno. La disciplina y el control del aparato cognitivo con el que supuestamente se aprendía, los exámenes y la distribución de la planta física de la escuela, son los marcos en los que se moldeó la práctica escolarizante.

Educación para el pueblo Kamëntzá

No existe en lengua kamëntzá una traducción unívoca para *educación*, pues es un término foráneo. Para explicar lo que entienden por educación, los kamëntzá construyen diversas equivalencias de procesos propios con rasgos de la educación:

La palabra educación para mí es como el *juabn*, es como el pensamiento que se forma dentro de la familia con el territorio. El *juabn* es como *kabëngbe juabn*, nuestro propio pensamiento, eso es la educación, no desconectarnos de ese pensamiento. Cuando una persona se convierte en educadora se le dice *abuatambayá*, es alguien

12 Mamá, notación propuesta para el relato de una mayor de la comunidad indígena Kamëntzá en Sibundoy, Putumayo, quien se destaca por su práctica y conocimientos en artesanía y tejido propio, así como en las enseñanzas que imparte a las nuevas generaciones. La entrevista fue realizada el 30 de septiembre de 2017 en Sibundoy, Putumayo.

que tiene experiencia en cualquier área y es capaz de enseñar. Mi papá, mi mamá, mis abuelos pueden ser *abuatambayá*, son quienes me enseñan, todas las personas que tienen esa capacidad de enseñar [...] La educación tiene esos componentes. (Entrevista a joven 1)¹³

Todas las concepciones que han asumido los kamëntzá para configurar y nombrar la educación propia coinciden con la integralidad que los constituye como pueblo: el territorio.¹⁴ La educación como la entienden los kamëntzá es la vida misma que ocurre en el territorio y se educa para ser indígena, parte del pueblo. Todo está interrelacionado: el pensamiento, la identidad, el alimento, la palabra, la acción, la relación con uno mismo, con los otros, con la tierra, con los animales, con los ancestros, con lo divino. La educación propia no puede ser fraccionada en espacios, tiempos, pensamientos, lenguas, edades.

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

Por lo menos yo tengo 76 años y la mamá me dijo el nombre de las cosas, el diálogo con la mamá siempre en nuestra propia lengua [...] El papá y la mamá también adelante de los hijos han hablado la lengua propia y desde allí es como se ha conservado la identidad de los kamëntzá. (Entrevista a taita 1)

13 Joven kamëntzá, docente universitario, con estudios de maestría. La entrevista fue realizada el 8 de octubre de 2017 en Bogotá.

14 El *Decreto 2333 de 2014* expone que la identidad territorial ancestral y/o tradicional se relaciona con el sentido de pertenencia que la comunidad o pueblo indígena mantiene con su territorio poseído ancestral o tradicionalmente, en el cual se desarrolla integralmente su vida, cosmovisión, sabiduría ancestral, conocimientos, costumbres y prácticas que sustentan los derechos territoriales ancestrales de dichos pueblos. (Art. 2, numeral 4)

Así mismo, constituye la ocupación y relación y/o tradicional que estos mantienen con sus tierras y territorios, de acuerdo con los usos y costumbres, y que constituyen su ámbito tradicional, espiritual y cultural.

La lengua es un legado cultural que nos la han dejado y es una tarea y obligación nuestra aprenderla, en las diferentes conversaciones compartirla y de allí a tener una fluidez en su manejo, es un arte de ese espacio donde se comparte la lengua. (Entrevista a taita 2)¹⁵

Que la lengua sea considerada un legado cultural implica que en ella está contenida toda la cosmovisión del ser kaměntzá. Esta lengua es tan antigua y singular que, a criterio del pueblo kaměntzá, nadie más la habla en el mundo. No es pariente de ningún otro idioma y es tan rica que tiene varios estilos de habla: el de la vida diaria, el de las ceremonias y el de los rituales de los médicos tradicionales. Esta lengua es hablada y comprendida solamente por alguien que es, vive y piensa como kaměntzá. Es única, como único es su pueblo, sus costumbres, su manera de ver la vida, de ser y estar en su territorio. La lengua tiene una conexión con lo que es valioso para el colectivo.

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

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

La oralidad y la escucha atenta operan como herramienta educativa en la medida en que

15 Taita 2 es un mayor, taita, médico tradicional y exgobernador del cabildo indígena Kaměntzá en Sibundoy, Putumayo. La entrevista fue realizada el 28 de septiembre de 2017 en Bogotá.

posee un don especial y a través del *jaboátëmban* —enseñar— promueve el pensamiento, poseído desde siempre por los taitas y mamas [...] Si hablamos de lengua se debe hablar de pensamiento kamëntzá, promovido desde temprana edad, y fomentado por las familias, donde se inculcaba el amor a la madre tierra, conocimiento de las plantas, trabajos en el *jajañ* y el habla en kamëntzá. Antiguamente, el sentimiento y pensamiento kamëntzá fue colectivo, desde la familia y proyectado en bienestar de la comunidad. (Cabildo Indígena del pueblo kamëntzá, 2010)

La lengua tiene directa relación con el pensamiento colectivo, el cual es transmitido por la familia a través de los principios del pueblo; donde se destacan la honradez, el cumplimiento de los deberes o compromisos y su vínculo con la tierra. Se considera que en los últimos años estos principios se han debilitado, en buena parte, porque las costumbres de los kamëntzá se han ido perdiendo.

Crianza y pensamiento en los Kamëntzá

Quiénes educan.

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

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

que le están dejando. Es un compromiso desde sí mismo, la familia lo forma. (Entrevista a taita 2)

La experiencia/conocimiento que se adquiere desde la familia es de carácter ancestral. Es el vínculo palpable con las raíces que le imprimen sentido a la vida de cada persona y le brindan los lazos de pertenencia a su colectivo. Como no hay un sistema permanente de escritura ni una sistematización de los saberes, la manera de aprender, decantar y transmitir de generación en generación, es el encuentro cara a cara con los que saben, con los mayores y a través de la palabra y la práctica. No hay otros medios abstractos, artificiales que replacen el diálogo con la comunidad y el trabajo concreto. Por ello, son fundamentales, no solo el encuentro con el mayor, sino la transmisión de sentidos en la lengua propia y los espacios sagrados para tal ejercicio, como los rituales, etc. De este modo, los rasgos de la educación propia del pueblo kamëntzá, cimentada desde la oralidad, se basan en el respeto hacia los mayores, considerados fuente de sabiduría. Son los que conocen y practican la lengua. No la combinan con el castellano. La transmiten comunicando el verdadero sentimiento de ser indígena.

En cuanto al papel de la autoridad en el proceso educativo, es importante indicar que en los últimos años cuando se habla de autoridad se hace referencia al gobernador/a elegido mediante asamblea quien, sobre todo, cumple funciones administrativas en el cabildo¹⁶. En ese sentido, el papel de la autoridad/gobernador se ha tornado mucho más político y administrativo. El intercambio y la transmisión de conocimientos no parecieran ser una prioridad, situación que debilita el carácter colectivo de la educación kamëntzá. La intromisión de la colonialidad en las prácticas, los sujetos y las dinámicas comunitarias hace que estas se reconfiguren. Otras figuras de autoridad han ido perdiendo su carisma y reconocimiento:

Pues existía la presión de la autoridad tradicional para la formación de esos integrantes, ella era la que velaba por el buen aprendizaje, por la buena enseñanza, por el intercambio de saberes que se hacía internamente. Tradicionalmente en la comunidad, *taita* solamente era

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

quién participaba de la autoridad tradicional y desde ciertos rangos. Hoy en día, *taita* le dicen a cualquier persona, —es como *doctor*—, eso genera cierto malestar. (Entrevista a taita 2)

Hay una práctica educativa que ejerce el gobernador y que aún se conserva, la del consejo. Si alguien va por un camino que se considera incorrecto y no escucha los consejos de los miembros de su familia, esta recurre a la intervención del gobernador, quien también aconseja. En caso de que esto no funcione, se recurre al *fuete*¹⁷: “Ellos [sus hijos] no me han hecho sufrir, son calmados, para qué me voy a quejar, nunca me ha tocado ir a rogarle algún gobernador para que me ayude aconsejar” (Entrevista a mamá). El gobernador representa el colectivo, por tanto, su palabra simboliza la autoridad de la comunidad, de allí la importancia de recurrir a él.

Se enseña desde la palabra y la acción. Esta relación concomitante permite la perfección. No es suficiente la exposición y los discursos, también es necesaria la práctica. Por ejemplo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la medicina tradicional kamëntzá, la conversación entre el médico tradicional y su aprendiz, así como la activación de otros sentidos, son elementos fundamentales. El espacio conversacional permite el intercambio de conocimientos, sea cual fuere el nivel de sus participantes, quienes deben tener una parte de ese saber para poder fortalecer, tanto el saber propio como el del otro. Por esta razón se trata de una relación enseñanza/aprendizaje, entre el sabedor de la medicina tradicional y el aprendiz.

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

No un conocimiento mayor, sino una experiencia mayor, esa experiencia es de tiempo. Pues de ahí que viene la tradición de que

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

aquel que está en edad mayor que mí, mayor tiempo que mí en este mundo, es más que yo, y por tal razón viene el tenerle un respeto [...] La experiencia es lo que a uno le permite ser, en el orden de lo que se está diciendo, de lo que está haciendo. Ese es un conocimiento medido a través de las experiencias, no a través de los experimentos. (Entrevista a taita 2)

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

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

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

Contar con un espacio de perdón en el proceso educativo colectivo, permite que sus miembros estén en una posición de igualdad y no jerárquica. Ayuda a reconocer la equivocación y el error como parte de la vida humana y, así mismo, la posibilidad de arrepentirse y enmendar

el daño causado. La oralidad y la escucha atenta son básicas en dicho proceso de aprendizaje/enseñanza: hay una introspección personal, la necesidad de pedir perdón por parte de quien cometió la falta y la decisión de perdonar por parte de la persona ofendida. El perdón es una sanación a nivel individual y comunitario. La enseñanza/aprendizaje adquirida con el perdón está relacionada con la confianza, el valor y el respeto por el otro, con la recuperación o reconstrucción de las relaciones armónicas.

Lugares donde se educa.

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

Si partimos de la proposición del saber inicial y básico, efectivamente los niños y niñas ya no lo reciben en el seno de sus hogares, lo cual les deja sin herramientas que les permita, en la arena de la comunidad, aprender/enseñar de su cultura, ni participar en los espacios de diálogo como tradicionalmente se ha hecho. Frente a este panorama, paradójicamente, las instituciones educativas se han convertido en un recurso apropiado por la comunidad para enseñar —proteger y conservar— la lengua y el derecho propio, en la medida en que los niños, niñas y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo allí; lo que indica que estamos frente a cierta reconfiguración de la relación de los kamëntzá con la escuela. Si antes se iba a aprender el castellano, ahora se va a la escuela a aprender la lengua materna:

Según se mira en los colegios, necesitan la presencia de muchos mayores que pueden hablar para ayudar a los profesores, porque ellos no pueden y están a la fuerza hablando ¿Cómo van a enseñar a los niños o los jóvenes? algunos sí quieren aprender. Anteaer teníamos una reunión en el colegio bilingüe, me vinieron a invitar, miraba que

escasamente hablan los niños, los jóvenes. Les dijimos que guarden algo de lo que hablemos ese día, a ver cuántas palabras al final sacamos. Le preguntamos a todos los niños si quieren, pero les cuesta mucho trabajo. Hay mucho trabajo para volver a enseñar a hablar, para que ellos manejen la lengua, porque si no, estamos muy graves. (Entrevista a mamá)

Hoy en día en Sibundoy se cuenta con varias instituciones educativas. Vale la pena resaltar el Hogar Infantil *Basctemingbe Yebna* o Casa de los Niños y el colegio bilingüe, espacios donde únicamente asisten indígenas. En sus planes y currículos, la cultura y tradiciones propias están presentes de manera significativa. Incluso, la mayor parte de los docentes son indígenas. Con todo ello se pretende favorecer su rescate y fortalecimiento como pueblo.

Estas instituciones denotan la apropiación y acomodación del modelo escolar en tensión a la necesidad de contar con las certificaciones respectivas para la continuidad en los procesos educativos, como la educación superior. Aún con este proceso de apropiación y acomodación de la escuela, su dinámica no responde totalmente a las necesidades de los kamëntzá, pues consideran que la cultura se ha institucionalizado y tanto la lengua como la cosmovisión se han reducido a una materia dentro del currículo. La educación propia tradicional se ha visto obligada a inscribirse dentro del modelo educativo establecido por el Estado, homogeneizando las formas de implementar la educación en el país y en el caso del pueblo kamëntzá, reduciendo aspectos culturales fundamentales como la lengua y la cosmovisión a una materia del currículo (Camacho & Escobar, 2017, p. 180).

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

Para qué se educa.

La educación de los kamëntzá, entendida tal como se ha mostrado en términos de pensamiento —*kabëngbe juabn*— y crianza —*botaman jaguacham*—,

está enfocada en el mantenimiento de su cultura, de su identidad. Es la forma de negarse a la desaparición de su pueblo, de su lengua, de su pensamiento, de su territorio, para permanecer y trascender en el tiempo y la cultura, para vivir en armonía. Aun cuando la educación en la acepción kamëntzá se mire desde la perspectiva individual, se forma para que cada persona preste un servicio a la comunidad desde el trabajo que pueda y quiera realizar:

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

En la actualidad ya no se orienta la educación al interior del pueblo kamëntzá como resistencia a la colonialidad, o por lo menos, no solo para eso. Se educa en medio de un sistema colonial en el que también los kamëntzá han sido involucrados y ahora hace parte de su vida cotidiana de manera indeleble. En este sentido, parecen coincidir los planteamientos de Marín (2017), expuestos en otro contexto, pero, en todo caso, a propósito de la relación entre la educación y las formas de la vida práctica de los grupos humanos muy útiles para nuestra exposición:

La educación parece ocupar un lugar central en la aparición y articulación de esos esquemas prácticos y la forma como ellos actualizan las diferentes formas de estar en el mundo, los juegos de lo verdadero y lo falso, la definición de las reglas que orientan la conducción y la relación consigo mismo y con los otros. (p. 64)

La educación y la escuela configurada desde las formas occidentales se ha convertido, paradójicamente, en un mecanismo de encuentro con lo que son como pueblo, en la actualización de las tradiciones que están en la raíz de lo que son.

Conclusión

El debilitamiento de los espacios y las formas propias de enseñanza indígena no solo responden a los cambios que se han desatado a raíz de las dinámicas coloniales afectando directamente las prácticas propias. Esta situación está íntimamente relacionada con las tenues posturas que ha

asumido el Estado colombiano, que, aunque se reconoce como diverso y multicultural, evade la tarea de dar pasos en un marco más amplio de interculturalidad y plurinacionalidad.

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

Es un reto ampliar la capacidad dialógica de la pedagogía con otras pedagogías. El enriquecimiento mutuo y las dinámicas que pueden imprimir estas relaciones, permiten ensanchar miradas críticas a las prácticas educativas escolares, así como a los rezagos coloniales que están soterrados, tanto en las escuelas como en la educación indígena propia.

La experiencia y sabiduría ancestral de los pueblos indígenas, particularmente en cuanto a la educación propia, abre un amplio horizonte de preguntas e indagaciones frente a cómo se piensa y se desarrolla la educación desde otros ámbitos e, incluso, dentro de la vida escolar misma. Se trata de “problematizar el ahora para hacerlo objeto del pensamiento, hacerlo aparecer desde otros gestos, ropajes y ángulos y como efecto, dislocar nuestras formas de ser y conductas cotidianas” (Espinell, 2017, p. 113). En suma, no hay una sola escuela, hay formas-escuela y ello es lo que ha venido labrando el pueblo kamëntzá. Formas, espacios, pensamientos, oralidades, colectivos y pedagogías de la educación indígena propia enseñan y desafían a descubrir que es posible una educación fuera de la matriz normalizadora e inmovilizadora del aparato escolar hegemónico; que son posibles otras formas de educar. En definitiva, que otra escuela es posible.

En el pueblo kamëntzá, la escuela ha jugado un papel importante, el cual ha transitado desde el rechazo a la conveniencia y la apropiación. La transformación de esta significación obedece a los intereses de los periodos

históricos frente a la educación y, sobre todo, a las relaciones entre lo escolar y la educación propia. La escuela se funda bajo un tapete colonial, del cual no ha logrado liberarse por más ajustes y recursos que se le inviertan. Es una institución que no hace parte de la educación propia del pueblo kamëntzá pero que, a su vez, se constituye en campo de lucha y escenario de reconocimiento, empoderamiento y construcción como pueblo.

Si bien el modelo escolar está siendo aprovechado por el pueblo kamëntzá para que las nuevas generaciones fortalezcan y se apropien de su identidad a través de la enseñanza de la lengua y del derecho propio, el desafío apremiante es resignificar la educación propia. Los cambios a los que el pueblo se ha visto abocado hacen inviable que se mantengan las formas y espacios de enseñanza tradicionales, por lo tanto, sus actores deben propender hacia otras dinámicas y escenarios donde, por ejemplo, la oralidad a través de la lengua y el colectivo sean sus fundamentos.

Referencias

- ÁLVAREZ, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Editorial Presencia.
- ÁLVAREZ, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- ANDERSON, B. (2011). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AQUINO, J. (2017). La teorización foucaultiana y sus efectos sobre el campo educativo. En: Ó. Pulido, Ó., M. Suárez, & Ó. Espinel *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. Tunja: Editorial UPTC.
- BONILLA, V. (1968). *Siervos de Dios y amos de los indios. El Estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- CABILDO INDÍGENA DEL PUEBLO KAMĒNTZÁ, (2010). *Inicio de una educación propia*. Recuperado de: http://www.pueblocamentsa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=57:inicio-educacion-propia&catid=40:historia&Itemid=54
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFUGUEL, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Corte Constitucional. Auto 004 de 2009. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>

- Decreto Orgánico del 1o de Noviembre de 1870, sobre la Instrucción Pública Primaria. En *La Escuela Normal*, núm. 1 del 7 de Enero de 1871, Bogotá.
- Decreto Reglamentario 2333 del 19 de Noviembre de 2014, *por el cual se establecen los mecanismos para la efectiva protección y seguridad jurídica de las tierras y territorios ocupados o poseídos ancestralmente y/o tradicionalmente por los pueblos indígenas acorde con lo dispuesto en los artículos 13 y 14 del Convenio número 169 de la OIT, y se adicionan los artículos 13, 16 y 19 del Decreto número 2664 de 1994*, Bogotá.
- DE LAS CASAS, B. (1965). Brevísimas relaciones de la destrucción de las Indias. En *Tratados de Fray Bartolomé de las Casas* (Tomo I). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ELÍAS, N. (1994). *El proceso de la civilización* (1ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- ESPINEL, O. (2016a). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Revista Pedagogía y Saberes*, (45), 53-64.
- ESPINEL, O. (2016b). El régimen de los derechos humanos. Diseños globales, subordinación y colonialidad. En Vázquez, H.G. & Siri, L. (comps.) *Representaciones discursivas de la violencia, la otredad y el conflicto social en Latinoamérica*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- ESPINEL, O. (2017). De regreso al taller. Notas alrededor de la ontología del presente. En Ó. Pulido & O. Espinel, *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.
- FOUCAULT, M. (2009). *Seguridad, territorio, población* (3ª reimpresión) (Trad. H. Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CAMACHO, L., & ESCOBAR, M.C. (2017). Niños y niñas indígenas. Dos visiones, una realidad. (Tesis de Magíster). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- GONZÁLEZ, B. (1994). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. *Revista Iberoamericana*, LX(166-167), 109-124. <https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.1994.6494>
- GUTIÉRREZ, J. (2007). *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)* (2ª edición). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- HERRERA, C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (2014). *De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*. Bogotá: Disonex.
- Ley 89 del 25 de Noviembre de 1890 “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los *salvajes* que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Bogotá.

- LOCKE, J. (2002). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. (Trad. C. Mellizo,). Madrid: Alianza.
- MARÍN, D. (2017). Espiritualidad, ascesis y educación. En Ó. Pulido, Ó. Suárez, & Ó. Espinel, *Pensar de otro modo Herramientas filosóficas para investigar en educación*. Tunja: Editorial UPTC.
- MATIENZO, J. (1965). *Gobierno del Perú*. Paris/Lima: IFEA.
- MIGNOLO, W. (2000). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- MIGNOLO, W. (2001). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-132). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- NOGUERA, C., ÁLVAREZ, A., & CASTRO, J. (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Arango Editores.
- NOGUERA, C. (2003). *Medicina y Política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- PALTI, E. (2006). *El tiempo de la política. El siglo XXI reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PEDRAZA, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad: educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- SÁENZ, J., SILDARRIAGA, O. & OSPINA, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- WALSH, C. (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (De)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito: Ediciones Abya-Yala.