

# **II SEMINARIO INTERNACIONAL**

2025



DE HISTORIA, ANTROPOLOGÍA  
ANDINO-AMAZÓNICA



Centro de investigación  
**Entropía**  
Educativa



**El poder de la palabra.**

**Territorios, artes y oralidades que hacen la paz**

Memorias del II Seminario Internacional de Historia, Antropología  
Andino-Amazónica

Hugo Hernán Lasso Otaya (Compilador)

Walter Antonio Mesquita Romero (Compilador)

Felipe Andrés Bernal Sandoval (Compilador)

**Título:** El Poder De La Palabra. Territorios, artes y oralidades que hacen la paz

**Editor:** Rómulo Andrés Gallego Torres Ph. D

**Autores:** Ivonne Nayibe Pinzón Parra, Karen Sofía Charry Benavides, Jorge Hernán Velásquez Restrepo, Julieta Montilla Sánchez, Felipe Andrés Bernal Sandoval, Lesli Marcela Ortega Noguera, Omar Fabian Rivera Ruiz, Bata Susana Margarita Juajibioy, Leydi Ochoa,

Todos los capítulos que conforman esta obra fueron sometidos a un riguroso proceso de arbitraje académico bajo la modalidad de pares ciegos, garantizando así la calidad, imparcialidad y solidez de los contenidos. Esta evaluación anónima, realizada por especialistas en las respectivas áreas temáticas, asegura que cada contribución cumpla con los estándares científicos y editoriales exigidos por la publicación.

**ISBN:** 978-628-02-2071-0

**Materia:** Investigación

**Tipo de contenido:** Académico

**Clasificación THEMA:** Educación

**Idioma:** Castellano

**Derechos de autor:** Todos los derechos reservados a los autores

**País:** Colombia

**Declaración de Edición Digital:** Este libro es una edición digital y ha sido optimizado para su lectura en dispositivos electrónicos.

© Academia Putumayense de Historia - Entropía Educativa - Centro de Investigación

**TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS**

Rómulo Andrés Gallego Torres  
Calle 24c n.º 84-85, Bogotá DC. Colombia  
director@entropiaeducativa.com  
3173007680





# Contenido

<b>Oralitura, identidad rural y escuela: una propuesta pedagógica situada en la escuela veredal San Rafael (Sibaté, Cundinamarca)</b>	<b>13</b>
<b>La transmisión de saberes culturales en la comunidad Inga del Alto Putumayo</b>	<b>41</b>
<b>Las plazas principales de los municipios y sus archivos como fuente de memoria histórica</b>	<b>71</b>
<b>De la oralitura al ecosistema transmedia: estrategias de preservación de la memoria biocultural y resistencia en territorios andino-amazónicos</b>	<b>105</b>
<b>Idema: Desarrollo y política agraria en el Caquetá, década 1980. Un estudio desde los testimonios orales</b>	<b>113</b>
<b>Pensando el conflicto armado desde la escuela. Afectaciones del conflicto armado en escuelas del municipio de Argelia, Cauca</b>	<b>165</b>
<b>La experiencia de recuperar paisajes sonoros</b>	<b>191</b>
<b>El legado del Taita Pedro Juajibioy: memoria viva del pueblo Kamentsa</b>	<b>207</b>
<b>Bata Susana Margarita Juajibioy</b>	<b>207</b>



# Introducción

La realización del II Seminario Internacional de Historia y Antropología en la ciudad de Sibundoy Putumayo a cargo de la Academia Putumayense de Historia es un espacio para la presentación, reflexión y análisis de las propuestas académicas, investigativas y de recuperación de saberes nativos tanto individuales como colectivos encaminados a recrear, replantear y fortalecer la convivencia pacífica en el proceso transformador en medio de la diversidad socio cultural de nuestros pueblos. El filósofo norteamericano Ralph Waldo Emerson mencionó que “La palabra es el instrumento más poderoso que tenemos para cambiar el mundo”.

La Academia Putumayense de Historia fundada en el año 2011 en la ciudad de Mocoa, se enorgullece de presentar las memorias del II Seminario Internacional de Historia y Antropología Andino Amazónica desarrollado durante los días 3, 4 y 5 de abril de 2025 en la ciudad de Sibundoy Putumayo, destacada por su nivel artístico y cultural.

Es un certamen más, donde se reafirma el compromiso de nuestra institución con el fomento de la investigación y difusión de la historia del Putumayo y de la andino amazonia colombiana y en este caso particular enfocado a fortalecer la fuerza y poder de la palabra como ruta transmisora de la historia y del conocimiento en general.

Las naciones originarias de la amazonia y en especial los del Valle de Sibundoy considerado según Camilo Mongua, no solo un eje articulador con los andes, sino un espacio integrador de los herederos Incas; Quilla-cingas (siglo XIX Sibundoyes y siglo XX Kamentza) primero y Quechuas (Ingas) después; donde la historia de estos pueblos según Tirsia Chindoy “se configura bajo una serie de relaciones de poder y transformación. Como una parte de una zona de frontera geográfica y simbólica, el entramado de luchas y resignificaciones culturales se hace aún más complejo. Las tensiones presentes en estos procesos han generado campos de disputa, en los cuales las identidades y las prácticas culturales ocupan un papel fundamental”. Sin desligarse de la profunda armonía con la naturaleza y con el conocimiento científico actual.

Con los avances de la oralidad encontramos al profesor peruano Enrique Ballón Aguirre quien propone una metodología para estudiar las tradiciones orales basada en el estudio de las temáticas de las formas artísticas orales a partir de los estudios de los motivos y su organización semio lingüística.

En Colombia se puede hablar de algunos precursores de la oralidad y la oralitura entre ellos el profesor Hugo Niño, literato y lingüista quien luego de su experiencia como maestro de escuela indígena en el Amazonas, ha retornado constantemente a las comunidades indígenas y fruto de esa convivencia ha llegado a profundizar en el estudio de la narración mitológica. Un desempeño similar encontramos en la filóloga Diana Carolina Toro Henao, con su propuesta de definir el aula de clase, como un lugar en el cual se ha planteado como premisa trabajar desde el diálogo de saberes y potenciar la investigación, enfocándose en el estudio de las temáticas de las formas artísticas orales y su relación con la cultura y la identidad de las comunidades que las producen.

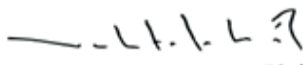
Se contó con la valiosa presencia de Universidades de Ecuador, Brasil y Colombia, junto a fundaciones, asociaciones, colectivos juveniles y centros culturales locales encaminados al rescate y fortalecimiento de los saberes ancestrales mediante una variada gama de propuestas metodológicas e investigativas que generaron debate, reflexión y consensos frente a saberes como: Oralituras, identidad rural y escuela: una propuesta pedagógica; La transmisión de saberes culturales en la comunidad Inga del Alto Putumayo; Las plazas principales de los municipios y sus archivos como fuente de memoria histórica; Idema: Desarrollo y política agraria en el Caquetá, década 1980. Un estudio desde los testimonios orales; La configuración de la subjetivación política juvenil en el Cauca: Un análisis desde la reconstrucción de narrativas y la influencia etnocultural; Pensando el conflicto armado desde la escuela. Afectaciones del conflicto armado en escuelas del municipio de Argelia, Cauca; La experiencia de recuperar paisajes sonoros; Biografía de Botánico Taita Pedro Juajibiiy

Hoy la comunicación y la expresión son fundamentales para la construcción de la paz y la resolución de conflictos, el poder de la palabra cumple una función transformadora. Los territorios, las oralidades y las artes son espacios y manifestaciones que reflejan la diversidad cultural y la riqueza de las comunidades. Aquí el poder de la palabra puede construir puentes entre las comunidades y los territorios pueden ser puntos de encuentro y diálogo para compartir experiencias significativas.

Se trata de una aproximación en la construcción de espacios para reducir la brecha entre investigador investigado que generen relaciones dinámicas de transformación social en concordancia con el bienestar y protección del territorio de los pueblos andino-amazónicos.

El poder de la palabra

Nuestra búsqueda como Academia Putumayense de Historia se orienta a ofrecer estos espacios para fortalecer la historia y la cultura como factores determinantes en la identidad regional.



**Norberto Samboní Imbachí**  
**Presidente Academia Putumayense de Historia**

## Capítulo 1

# **Oralidades, identidad rural y escuela: una propuesta pedagógica situada en la escuela veredal San Rafael (Sibaté, Cundinamarca)**

**Ivonne Nayibe Pinzón Parra**

### **Resumen**

La educación contemporánea enfrenta el desafío de responder a la diversidad cultural y a las particularidades de los contextos sociales en los que se desarrolla, especialmente en territorios donde los saberes locales y las tradiciones orales constituyen elementos fundamentales en la construcción de identidad. En este marco, la presente investigación propone un diagnóstico participativo con la comunidad educativa de la escuela veredal San Rafael, ubicada en el municipio de Sibaté (Cundinamarca), con el fin de explorar la relación de los y las estudiantes con las oralidades campesinas. El objetivo central es posibilitar experiencias pedagógicas significativas que permitan a niñas y niños vivenciar, recrear y resignificar su herencia cultural desde una perspectiva lúdica, fomentando el sentido de pertenencia y el orgullo por su identidad rural.

El estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo y etnográfico, empleando técnicas como entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y observación participante en eventos comunitarios, con

el propósito de recoger narrativas locales y saberes ancestrales que puedan ser integrados al currículo escolar. Esta propuesta no solo se concibe como una estrategia pedagógica contextualizada, sino también como una herramienta de preservación y revitalización cultural que reconoce el valor formativo de las tradiciones orales en la construcción de subjetividades rurales. En suma, se plantea una articulación entre escuela y comunidad que fortalezca los vínculos identitarios y promueva una educación más pertinente, situada y transformadora.

**Palabras clave:** Oralidades, Oralituras, Narrativas campesinas

## **Abstract**

Contemporary education faces the challenge of responding to cultural diversity and the particularities of the social contexts in which it develops, especially in areas where local knowledge and oral traditions are fundamental elements in the construction of identity. Within this framework, this research proposes a participatory assessment with the educational community of the San Rafael rural school, located in the municipality of Sibaté (Cundinamarca), with the aim of exploring the relationship between students and rural oral traditions. The main objective is to enable meaningful pedagogical experiences that allow children to experience, recreate, and redefine their cultural heritage from a playful perspective, fostering a sense of belonging and pride in their rural identity.

The study is based on a qualitative and ethnographic approach, using techniques such as semi-structured interviews, field diaries, and participant observation in community events, with the aim of collecting local narratives and ancestral knowledge that can be integrated into the school curriculum. This proposal is not only

conceived as a contextualized pedagogical strategy, but also as a tool for cultural preservation and revitalization that recognizes the formative value of oral traditions in the construction of rural subjectivities. In short, it proposes an articulation between school and community that strengthens identity bonds and promotes a more relevant, situated, and transformative education.

**Key words:** Oralities, Oralituras, Peasant narratives.

## Resumo

A educação contemporânea enfrenta o desafio de responder à diversidade cultural e às particularidades dos contextos sociais em que se desenvolve, especialmente em territórios onde os conhecimentos locais e as tradições orais constituem elementos fundamentais na construção da identidade. Nesse contexto, a presente pesquisa propõe um diagnóstico participativo com a comunidade educativa da escola rural San Rafael, localizada no município de Sibaté (Cundinamarca), com o objetivo de explorar a relação dos alunos com as tradições orais camponesas. O objetivo central é possibilitar experiências pedagógicas significativas que permitam às crianças vivenciar, recriar e ressignificar sua herança cultural a partir de uma perspectiva lúdica, promovendo o senso de pertencimento e o orgulho por sua identidade rural.

O estudo baseia-se numa abordagem qualitativa e etnográfica, utilizando técnicas como entrevistas semiestruturadas, diários de campo e observação participante em eventos comunitários, com o objetivo de recolher narrativas locais e conhecimentos ancestrais que possam ser integrados no currículo escolar. Essa proposta não é concebida apenas como uma estratégia pedagógica contextualizada, mas também como uma ferramenta de preservação e revi-

talização cultural que reconhece o valor formativo das tradições orais na construção de subjetividades rurais. Em suma, propõe-se uma articulação entre escola e comunidade que fortaleça os laços identitários e promova uma educação mais pertinente, situada e transformadora.

**Palavras-chave:** Oralidades, Oralituras, Narrativas camponesas

## **Introducción**

Es evidente la necesidad de adaptar los métodos educativos a las particularidades de cada grupo y cultura, las características y demandas de actuales en todos los contextos educativos formales y no formales son un rasgo claro en el cual la investigación cumple un papel crucial con fines propositivos. En las comunidades indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, los textos orales y las tradiciones, como los etnotextos o la poesía mapuche, han demostrado ser una herramienta valiosa para la preservación de la identidad y la transmisión intergeneracional de valores, cosmovisiones y saberes ancestrales. Estudios como estos destacan cómo, a través de las oralituras y la performance identitaria, las comunidades no solo protegen sus tradiciones, sino que resisten procesos de homogeneización cultural. Asimismo, las narrativas campesinas también han sido reconocidas como manifestaciones de resistencia y memoria cultural, reflejando la vida cotidiana y las experiencias colectivas de comunidades históricamente marginalizadas.

En un mundo donde la globalización y la homogenización cultural avanzan rápidamente, las comunidades rurales enfrentan el desafío de preservar su identidad y su memoria histórica. Específicamente en contextos como el de la vereda San Rafael en Sibaté, Cundinamarca, estas tradiciones culturales y conocimientos locales se

encuentran en riesgo de perderse, especialmente en las nuevas generaciones, quienes crecen inmersas en un sistema educativo y medios de comunicación que poco valoran sus raíces campesinas. La educación convencional, centrada en la alfabetización y en contenidos generalizados, suele ignorar la riqueza de la tradición oral, las narrativas propias y los saberes locales de estas comunidades, lo que genera en los estudiantes rurales una desconexión con su cultura y su entorno.

En este escenario la escuela veredal San Rafael de Sibaté es un espacio educativo ideal para explorar cómo las oralidades campesinas actúan como una herramienta efectiva para el fortalecimiento de la identidad cultural y la preservación de la memoria histórica de la comunidad. Las oralidades (la combinación de la oralidad y la literatura) no solo permiten la transmisión de historias, costumbres y valores locales, sino que también brindan a los niños un medio para conectar con su pasado, comprendiendo el valor de sus orígenes y las experiencias de sus mayores. Sin embargo, la implementación de estas prácticas en el aula aún es limitada, y se desconoce en gran medida su impacto en el desarrollo del sentido de pertenencia y en la valoración de la identidad cultural.

Teniendo en cuenta que el contexto social en Sibaté resalta por ser un territorio turístico, campesino, además de tener una de las vías principales que conecta el Municipio de Fusagasugá con el municipio de Soacha y la ciudad de Bogotá. La vereda San Rafael es como diría Arias (2010) una de las “localidades que han pasado a formar parte de espacios metropolitanos y redes de ciudades y, por lo tanto, están expuestas a las dinámicas, demandas y tensiones de esa nueva espacialidad emergentes” (p. 251), así, este trabajo tiene por objetivo identificar cómo se promueve la integración de las oralitu-

ras campesinas en la identidad cultural y la preservación de la memoria histórica en los estudiantes de la escuela veredal San Rafael de Sibaté, Cundinamarca.

En comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, las expresiones orales se han consolidado como herramientas valiosas para transmitir valores, conocimientos y visiones del mundo, mientras fortalecen la identidad y resisten a la pérdida cultural. Estas prácticas tradicionales, como cuentos, poemas y relatos, no solo enriquecer el aprendizaje, también preservan la memoria colectiva y fortalecen el sentido de pertenencia.

Siguiendo la lógica epistémica tradicional la educación formal ha privilegiado la cultura letrada y los modelos pedagógicos occidentales, a menudo dejando de lado las ricas tradiciones orales y los sistemas de conocimiento propios de las comunidades rurales. Las oralidades, se pueden apreciar como otra forma de expresión oral que inscriben prácticas culturales y sociales, que ofrecen un camino para revalorizar otras formas de conocimiento y comunicación en el ámbito educativo convencional, revelando “el estudio y valoración artística de las tradiciones orales nacidas en el seno de las comunidades mismas que la producen” (Henao, 2014, p. 240) para articularlas a su proceso educativo.

### **La Marginación de la Oralidad en la Educación Tradicional**

Diferentes investigaciones (Guerrero y Guzmán, 2023; Arias, 2010) han cuestionado los modelos educativos que subestiman la oralidad en favor de la escritura. Esta priorización de la escritura alfabética, a menudo impuesta por paradigmas eurocéntricos y coloniales, ha llevado a la marginación de los saberes y las formas de comunicación de las comunidades rurales, especialmente aquellas indígenas y afrodescendientes. Algunos han llegado a considerar

la oralidad de culturas no letradas como carente de la abstracción y la capacidad analítica, una visión que las fuentes aquí revisadas buscan contrarrestar.

En el contexto escolar, esta desvalorización de la oralidad se manifiesta en la falta de enseñanza formal de las competencias orales, se asume erróneamente que los niños adquieren estas habilidades de manera espontánea, sin considerar las diferencias en sus contextos de adquisición y los repertorios comunicativos que traen consigo. Esta situación genera una desigualdad comunicativa que puede influir negativamente en la socialización y los logros académicos de los estudiantes de comunidades campesinas “la escuela rural de hoy no solo debe enseñar contenidos escolares, sino reconocer los saberes locales relacionados con el trabajo agrícola, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y la historia comunitaria” (Arias, 2017, como se citó en Galván, 2020, p. 58).

### **Las Oralituras como Paradigma Renovador en la Educación Rural**

Frente a estas limitaciones, las oralituras emergen como un campo de estudio y una perspectiva pedagógica que reivindica el valor intrínseco de las expresiones orales, en Latinoamérica se han acuñado términos como oralitura y oratura para desafiar las nociones eurocéntricas de literatura y legitimar formas de arte verbal propias de las comunidades indígenas, afrodescendientes e hispanas, como lo reafirma Des-téfanis y Castells (2024) “Las tradiciones orales que las narran pueden entenderse en función de las comunidades en que se producen. Estas coinciden con las tres vertientes culturales principales reconocidas en el continente: europea, indígena y africana” (p. 136).

Es importante diferenciar estos conceptos, por ejemplo, en el contexto palenquero, la oralitura cumple una función ritual y de cohesión

social. Para autores indígenas como Chihuailaf (1995) y Jamioy (2023), las oralituras expresan la interconexión entre la oralidad ancestral y la escritura contemporánea; Chikangana (1997) la define como un “viaje a la memoria”. Las oralituras se relaciona con la tradición oral, pero implica una reelaboración y transformación de las formas artísticas orales, a menudo privilegiando voces y géneros verbales propios de las comunidades, es decir, se presentan como otro tipo de literatura que, a pesar de su marginación, está presente en todas las comunidades como modo de resistencia, lucha, enseñanza y prevalencia.

La oratura por su parte es concebida como una estrategia de resistencia cultural y preservación de la memoria e identidad en comunidades afrodescendientes e indígenas “la fusión de todas las formas artísticas” en un juego dinámico de formas que rechazan las fronteras entre lo oral y lo escrito.” (Destéfanis & Castells, 2024, p. 137). El término “oratura”, inicialmente acuñado por Pio Zuruma (1991) en África y desarrollado por Yoro Fall (1991), se define como un concepto que se opone a la literatura, con fundamentos y formas específicas de comunicación oral. Fall (1991) la considera como una estética igual a la literatura, pero con mayor riqueza performativa. En el contexto latinoamericano teniendo en cuenta el fuerte componente tradicional que hay en los diversos territorios, hay una fuerte evidencia cultural, un ejemplo de la oratura en Colombia puede verse reflejada en el departamento del Tolima en donde “es más un producto del saber comunitario que de la erudición individual”, para Guerrero y Guzmán, (2023), esto no solo sugiere una dinámica entre lo oral y lo escrito, sino una relación social particularmente íntima con el ser y su expresión, es decir, que aunque a ambas buscan legitimar formas culturales marginadas, sus perspectivas son distintas: la oralitura como una literatura alternativa con elementos ligados a lo escrito, y la oratura como arte oral autónomo y distintivo.

Estos conceptos resaltan la actividad de la palabra oral como agente en contextos latinoamericanos. En educación rural, la adopción de las oralidades cumple una función estratégica con ligar el contexto social y cultural, al educativo, esto implica valorar los saberes ancestrales y locales para el reconocimiento de las narrativas, los cantos, las conversaciones y otras formas de expresión oral como fuentes legítimas de conocimiento. Además, fortalecen las identidades propias de los estudiantes rurales, usualmente, “La Pedagogía Rural orienta currículos adaptados a los contextos culturales, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales” (Galván, 2020, p. 58). Aun así, son escasos los recursos literarios que informen acerca del fortalecimiento de la identidad basada en la oralidad, por no decir que nulos. Desde la formación académica tradicional se pretende escribir acerca de temas ajenos, ignorando el componente cultural y tradicional que permite comprender la realidad de los estudiantes conectándolos con su historia, su lengua y sus tradiciones, presentes en el aula rural, reconociendo la pluralidad de voces y conocimientos, claro está, sin ignorar las diversas investigaciones, en su mayoría significativas con comunidades populares, que han hecho autoras como Silvia Duschatzky (1999) o Silvia Rivera Cusicanqui (2018). Esto a su vez se complementa en la escuela con el desarrollo de competencias comunicativas integrales, la conexión de la educación con la realidad local y la participación comunitaria de los integrantes de la escuela (padres, docentes, directivos y estudiantes).

Se traen a colación tres comunidades que, aunque dejan entrever grandes rasgos diferenciales y de complejidad social como su relación con el territorio y su comunidad, tienen en común el componente oral intrínseco en sus culturas, las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas:

**Comunidades Indígenas:** Las oralituras son fundamentales para la preservación de lenguas nativas, cosmovisiones y conocimientos ancestrales, en donde, “la idea del desconocimiento de los saberes ancestrales en la educación «superior» también se conecta simbólicamente con el «analfabetismo» generalizado sobre las formas de escritura indígena” (Rocha, 2018, p. 174). Autores indígenas contemporáneos como Jamioy (2023, citado en Ferrari, 2024) utilizan la escritura alfabética para autorreferenciar sus obras como “oralituras”, “las palabras son partes de un círculo, de un ciclo” (p. 368), buscando trascender la mera etnicidad y enfatizar la conexión con la oralidad comunitaria, la creación de mapas comunitarios con ideogramas y pictogramas es un ejemplo de “visión de cabeza” y “textualidad oralitegráfica” que puede ser integrada en la educación.

**Comunidades Afrodescendientes:** La “oralitura” surgió como un neologismo para reconocer el valor estético y cultural de sus expresiones orales, que eran excluidas por el concepto tradicional de la literatura, “la oralitura como el arte que prioriza como canal de comunicación el oral: contado y cantado, siendo así, literatura de la oralidad” (Contreras, 2020, p. 33). En esta población y comunidades como las del litoral pacífico caucano de Colombia actúa como un “lenguaje-nación” que inscribe prácticas orales, rituales y socio-performativas, contribuyendo a la reterritorialización del lenguaje y la multiplicidad de la identidad afro, además de ser un área de lucha y resistencia frente a diferentes procesos que ha sufrido dicha población.

**Comunidades Campesinas:** El concepto de “oraliteratura” se ha propuesto para abordar las expresiones orales de comunidades que no se definen como étnicas, pero que han sido marginadas por la sociedad. “La marginalidad, las secuelas de la guerra, el desempleo, la segregación racial y los ritmos de la ruralidad han marcado la vida de estos grupos, y la educación que reciben es ajena a estas

condiciones, además de precarias” (Galván, 2020, p. 58). Estas narrativas campesinas, llenas de principios políticos, sociales y culturales propios, constituyen un acervo potente y holístico que puede ser integrado en la educación rural para fortalecer la memoria regional y la identidad local.

Las oralituras ofrecen una valiosa perspectiva para renovar la educación en las escuelas rurales, al revalorizar las ricas tradiciones orales y los sistemas de conocimiento propios de las comunidades, se desarrollan procesos pertinentes, inclusivos y descolonizadores. Estas “dan cuenta de las temáticas trascendentales..., su relación íntima con la experiencia colectiva e individual de los creadores o enunciadores” (Guerrero, 2023, p. 13). Esto también fortalece esos lazos con “la realidad conflictiva y no conflictiva, los problemas que se padecen, que deben ser tomadas como referente para pensar soluciones propuestas desde el campesinado mismo” (Guerrero, 2023, p. 13).

Como vemos la integración de las oralituras no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes y las comunidades, sino que también desarrolla competencias comunicativas integrales y conecta la educación con la realidad local, contribuyendo a una formación más significativa y transformadora para los habitantes del campo latinoamericano. La investigación y la práctica pedagógica en este campo son fundamentales para seguir explorando sus potencialidades como un camino hacia una educación rural renovada y comprometida con la diversidad cultural y el desarrollo comunitario.

## **Metodología**

Esta investigación cualitativa desde un enfoque etnográfico pretende analizar las dinámicas sociales orales de la comunidad educativa, además de interpretar las prácticas culturales del contexto rural de los estudiantes de la escuela veredal San Rafael.

Esta investigación en su primera etapa y corresponde a la fase de diagnóstico, que aborda la educación campesina desde una visión crítica y transformadora, esta investigación desde el punto de partida no es un análisis externo, sino la reflexión sistemática de los propios docentes y comunidades rurales sobre su práctica educativa, especialmente en torno a las oralidades como expresión viva de saberes tradicionales mediante una observación y relación en el contexto.

La recolección de información se realiza a partir de la observación del contexto, se profundiza en el análisis de las prácticas educativas que ejecuta el docente titular, el orden y distribución del aula y lo más importante, las dinámicas sociales, culturales y pragmáticas de los estudiantes tanto en los entornos académicos tanto dentro como fuera del aula. Las prácticas dentro del aula se analizan mediante la observación y aplicación de un diagnóstico participativo. Por otro lado, la revisión de las prácticas culturales y sociales fuera del aula se realiza mediante observación participante y entrevistas semiestructuradas.

La población de este trabajo corresponde a 23 estudiantes de básica primaria matriculados en la escuela rural San Rafael de Sibaté, Cundinamarca, así como el docente titular.

## **Resultados**

La escuela veredal San Rafael está compuesta por sus estudiantes y docente quienes a diario realizan su jornada educativa basada en un PEI general que establece los temas básicos y masificados para la enseñanza y aprendizaje de los tópicos de las áreas principales. El docente reparte el espacio y tiempo en los cinco grados (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto) de manera simultánea, realizan-

do actividades, talleres y evaluaciones principalmente de manera magistral y guiada con cartillas y contenido literario escrito.

Las observaciones iniciales evidencian que las actividades educativas van desligadas de lo cultural creando una barrera del contexto con los contenidos temáticos de la escuela, a pesar de ello, los saberes campesinos toman una relevancia no solo en lo académico, sino en lo cultural, político y social, ámbitos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes de la escuela rural San Rafael de Sibaté, Cundinamarca. Igualmente es evidente la existencia de una serie de comportamientos y actitudes que permiten evidenciar la oralidad como recurso ambivalente en el aula, inicialmente se ve que la escucha y la atención con la gestualidad sirven como base al conocimiento de los estudiantes frente a la asimilación de la información y la expresión de sus emociones y opiniones frente a la misma, respondiendo a algunos estímulos del docente titular.

Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dictamina algunos paradigmas enfocados en la realidad con un componente crítico social y cualitativo, se percibe que en el currículo no se articulan estrategias o dimensiones contextualizadas dirigidas al fortalecimiento de la oralidad en los determinados grados de escolaridad, siendo escaso el trato verbal y la participación por parte de los estudiantes. Hubo áreas y elementos a trabajar en esta investigación, aspectos como la tradición oral y la memoria colectiva en determinados momentos, sin embargo, es recurrente que la información tome otras líneas y corrientes que abren el pensamiento y el enfoque de las dificultades o retos que se encuentran en el aula, sobre todo en el campo de las oralidades como referente en la educación rural de estos niveles.

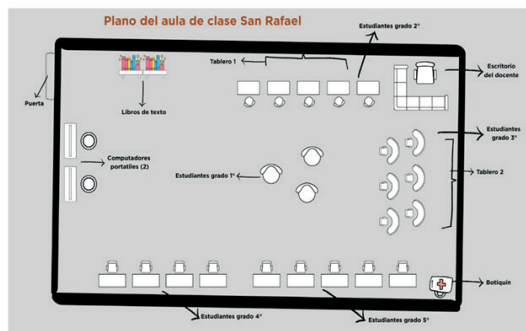
Un punto de partida es que en la mayoría de situaciones “no existe una relación entre lo que los maestros conocen con respecto a la

lectura la escritura y la oralidad y lo que hacen con sus estudiantes en clases provocando así desmotivación en los niños” (Galindo y Doria, 2019, p. 164), entonces se ve claramente la separación de los componentes educativos básicos, que deja entrever que es necesario realizar una exegesis con respeto al contexto en términos políticos, económicos, sociales y culturales.

Así, se convierte en una necesidad el comprender que las relaciones geográficas marcan una relación intrínseca con áreas comerciales que demandan un compendio de situaciones detrás, demandas sutiles que trae el fenómeno de la globalización de manera progresiva, allí se puede enmarcar otro tipo de actividades agropecuarias de índole industrial y no tradicional, o incluso masificar las técnicas agrarias que den abasto al “desarrollo” económico de la región y no de manera local, estas afirmaciones no se hacen a la ligera, sino que se establecen de acuerdo a las dinámicas campesinas de los padres de los estudiantes, a las actividades económicas que desarrollan los vecinos de la escuela veredal, el hecho de que la Institución Educativa San Rafael se encuentre ubicada en el municipio de Sibaté, Vereda San Rafael, a 27km del Sur de la ciudad de Bogotá y que comprenda una gran extensión de tierra dedicada a cultivos en su mayor parte de papa, fresa, flores (invernaderos), maíz y algunas hortalizas; y algunos sectores dedicados a actividades ganaderas, marca un carácter de la población importante en términos económicos y culturales, dejando en claro que “la dicotomía tradicional entre los sectores y sujetos campesinos y urbanos es una de las más evidentes fronteras en Colombia” (Rivera & Chavez, 2023, p. 3), este aspecto de “frontera” enmarca más que una discusión social, un enfoque pertinente para la educación, es decir, ¿para qué estudian los niños y niñas de la escuela veredal San Rafael?, esto plasma una línea que modela y abre las relaciones en dos campos mejor ex-

puestos, encargándose de parlamentar en términos simbólicos la práctica educativa con el contexto social y como se ve desde una perspectiva delimitada de la situación social campesina.

Por otro lado, es necesario mencionar que dentro de aquella frontera se precisa la presencia de unos actores importantes en la reflexión de saberes y propiamente de la oralidades como parte integral de la población, como menciona Mellado (2020) “la figura de la abuela...es una encrucijada de tiempo y territorio que dice la historia...contornean y modelan los costados de los nietos” (p. 6), no es hablar de la oralidad desligada e implantada en la academia, es captar y vincular la academia a las tendencias culturales que permiten la formación integral de los estudiantes como actores sociales en progreso, dejando claro que “no hemos perdido el arte de la palabra; aquí está el otro costado de tu aparente silencio” (Mellado, 2020, p. 11), las comunidades rurales tienen mucho que aprender, pero tienen aún mucho más por decir, sobre todo cuando se trata de niños y niñas que conocen y descubren a diario un mundo lleno de prácticas curiosas y se preguntan por ello constantemente.



**Figura 1.** Plano aula de clase escuela veredal San Rafael.

## Descripción del aula

El aula educativa es el único espacio en el que asisten los y las estudiantes a la escuela veredal San Rafael, este contexto rural está sobre los 2.690 msnm y bajo unas condiciones, aunque no tan precarias, algo abandonadas por el estado, consta de un salón, dos baños, una cocina y un comedor en donde reciben el PAE, un área de recreación y deporte con un parque integrado. El aula, aquel sitio de reunión, convivencia y construcción de conocimiento está organizada de manera estratégica por el docente para lograr un orden y distribución de los temas a trabajar, el aula multigrado se destaca por agrupar varios grados de escolaridad en el mismo espacio, como se muestra en la Figura 1 y en donde los estudiantes con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años, están repartidos de la siguiente manera de acuerdo con los respectivos procesos formativos:

- Niñas y niños campesinos de 1° y 2°, estudiantes en procesos iniciales de lectura y escritura
- Niñas y niños campesinos de 3° y 4°, estudiantes más autónomos y con mayor bagaje de la información tanto conceptual como académica.
- Niñas y niños campesinos de 5°, estudiantes que están siendo preparados para desarrollar las competencias primarias mediante la evaluación y resolución de pruebas generalizadas.
- Dos estudiantes con capacidades múltiples (Autismo y dificultad en el aprendizaje) junto a sus grados 2° y 3° respectivamente

Su docente originario del municipio de Arbeláez viaja a diario en su moto para llegar a la vereda, recibir a los estudiantes e iniciar sus actividades escolares desde las 7:00 a.m. hasta las 12:30 p.m. el

docente es licenciado en Educación física, sin embargo, su responsabilidad es enseñar en las áreas de matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, español e inglés, a cada uno de los grados que están dentro de la misma aula. La educación no es homogénea, menos en un contexto rural, “Aunque es complejo trabajar solo, estar pendiente de cualquier situación y tratar de solventar todas las necesidades de los estudiantes, la escuela rural es muy agradecida” (Docente, 2025). Dentro del contexto educativo varios caminos conducen a replicar modelos tradicionales y educación masiva, sin embargo, el componente cultural que tienen estos 23 estudiantes de la escuela veredal San Rafael, tienen el potencial de no solo aprender, sino de brindar saberes y herramientas que permitan visibilizar este contexto campesino tan particular en el departamento de Cundinamarca, la voz de los niños y jóvenes que habitan y estudian en esta vereda es el puente para reformar la educación, o al menos en pensar hacerlo.

Las oralituras se ven intrínsecamente relacionadas con la cultura, la memoria y la cotidianidad de la población campesina, en donde “La oralidad campesina es una “expresión otra” de literatura que se conforma por los relatos, saberes y anécdotas existentes, transmitidas y configuradas desde la oralidad y experiencia de las comunidades campesinas” (Rivera & Chávez, 2023, p. 3)

En el transcurso del día escolar y el desarrollo de cada una de las clases es notable el desafío del docente para llevar a cabo las actividades de los grados y las materias en curso, mientras escribe y explica en el tablero algunos ejercicios de matemáticas para grado tercero, reparte algunos libros de texto de español Santillana 3 para los estudiantes de grado cuarto, luego organiza los estudiantes de grado quinto en parejas para que desarrollen una guía de ciencias

naturales y la peguen en el cuaderno, esto sin mencionar el trabajo que hace con los y las estudiantes de grado primero y segundo para enseñarles a leer y escribir. (Diario de campo, 2025).

Hasta el momento no hay ningún elemento clave que resalta implícitamente o explícitamente la oralidad como fuente primaria o secundaria en algunos de estos núcleos, ni grados de escolaridad, “es tan difícil y escasos los recursos económicos, humanos y de capacitación que uno resulta repitiendo los modelos tradicionales” (Docente, 2025), entonces, continua sincrónicamente la rotación del docente por cada uno de los grupos, explicando y resolviendo dudas a los estudiante, queriendo mantener orden, pero que tampoco se aburran mientras aprenden, “deseando multiplicarse para poder brindar una educación de calidad a cada uno de los estudiantes, calificando y preparando cada actividad y estrategia para que al menos logren resolver un examen de manera asertiva” (Diario de campo, 2025).

En el desarrollo de las actividades académicas no es evidente un componente oral tradicional que resalte o que sea relevante para esta investigación, sin embargo, en los descansos, en el comedor escolar y en otros espacios cotidianos en donde no necesariamente interviene el currículo escolar, los estudiantes se expresan oralmente con relatos y anécdotas que da cuenta de las actividades económicas, sociales, culturales de su comunidad, las formas de ver los recursos naturales, medios de producción, relaciones comerciales, entre otras, son nombradas por ellos y ellas sin saber específicamente que pueden ser insumos para entender mejor su realidad y adaptar el currículo o el plan de estudios a ellos, solo allí es evidente que algunos relatos comprenden saberes son intergeneracionales y que varios de los conocimientos que expresan en anécdotas son frutos

de su contexto o de vivencias significativas, articulando bases experienciales con teorías abstraídas de la escuela, ¿no es entonces esto una oportunidad para reformar la educación rural?, sin embargo, es más complejo de lo que parece, teniendo en cuenta las deficiencias enmarcadas no solo en el rigor del currículo, sino en las características generales del aula ya mencionados, “Uno trata de escucharlos a todos, pero el tiempo no alcanza y no acabaría con los temas que se deben ver en cada periodo escolar” (Docente, 2025), a partir de esta afirmación se puede evidenciar que, primero, el docente no cuenta con las herramientas y la disponibilidad de tiempo para asumir las dudas, afirmaciones y reflexiones de los y las estudiantes; segundo, que la oralidad no es una herramienta que converge en la construcción del conocimiento en el aula; y tercero, que lo que ocurre a diario en el aula es un depósito constante de información que trata de ser captada por cada uno de los y las estudiantes dentro del aula mediante la escasa interacción que puede tener con el docente. A esto, se añade que, “la oralidad es importante, ellos tienen mucho por decir acerca de lo que conocen, incluso a veces participan y eso ayuda a que la clase sea más dinámica, pero luego tengo que pasar con el otro curso y se corta el proceso” (Docente, 2025), dejando de lado un elemento que por cuestiones de tiempo y practicidad se desconoce y pasa a un segundo plano, las oralituras.

Los y las estudiantes se desenvuelven cotidianamente en su contexto rural, en su hogar con sus padres y abuelos de forma cercana, en su mayoría cumplen una función de ser los receptores principales de los relatos, historias y saberes tradicionales de su comunidad mediante el diálogo con sus seres queridos, “mi abuelo me explica todos los cambios que han hecho en la vereda” (Estudiante 1, 2025) o “yo acompaño a mis tíos y primos cuando van a hacer barbechos en otras veredas” (Estudiante 2, 2025), son evidencias de las relacio-

nes con su comunidad respecto a su territorio, “yo aprendí cómo funciona el clima porque mi abuelita me explicó un día” (Estudiante 2, 2025), algunas narrativas quedan en la anécdota, sin embargo, otras sirven de base informativa y experiencial para la construcción y afirmación del conocimiento y de los saberes populares de la comunidad, “habría que distinguir la oralidad dialógica, más íntima, la conversación de ida y vuelta, que ocurre en los contextos del hogar” (Rivera, 2018, p. 114), al articular esta forma al currículo de manera contextualizada y práctica, “otra oralidad de la escuela o la universidad; y hay ideologías de identidad que surgen en los intersticios o zonas de fricción entre estos modos disyuntivos de la identidad y de la expresión lingüística” (Rivera, 2018, p. 114), el fruto de los ci-mientos populares daría visibilidad y voz a las comunidades rurales que luchan frecuentemente por no ser abolidas o incluso quedar como obsoletas ante el sistema educativo y la sociedad.

## Discusión

Es claro que varios paradigmas se pueden encontrar y contraponer en un aula de clase, sin embargo, la variabilidad de los componentes teóricos también brinda recursos que permiten contrastar la información encontrada en el aula con las diferentes ruralidades planteadas en otros espacios, a partir de allí se realizan reflexiones de este contexto en particular que comprende un aula multigrado con dinámicas académicas y sociales complejas.

Dentro de los grandes rasgos que comprende la educación rural, en este contexto se evidencia una intervención oral, aunque es mínima en las anécdotas y apuntes de los estudiantes, existen y son un claro ejemplo del potencial oral que puede ser articulado al proceso educativo de los y las estudiantes, pero más que eso, es evidente su relevancia en la educación formal temprana y su relación con la

comunidad. Para ello, es oportuno propiciar espacios de reflexión y discusión acerca de la oralidad como otra fuente primaria que permita hilar un poco mejor la construcción del conocimiento y la transmisión de los saberes en grupos como las comunidades campesinas de las centralidades de Colombia.

Son diversos aspectos los que influyen en un aula de clase, sobre todo si tiene características distintivas como la escuela rural, se debe resaltar que “El texto oral..., tiene una fuerte inscripción del nivel pragmático, una eficacia ritual y se completa dialógicamente en la recepción. Constituye una entidad que se puede ver como producción” (Maglia y Moñino, 2015, p. 178), es decir, que al habitar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, es necesario no solo trabajar la oralidad, sino entenderla como parte intrínseca del contexto, en donde el docente no se halle ajeno a los saberes que tienen sus estudiantes. Se ha hablado innumerables veces de la educación bancaria y se ha realizado diversas críticas a las prácticas descontextualizadas, sin embargo, esta vez, el lente enfoca el saber y conocer de los estudiantes mediante las oralidades, no ignora los aspectos anteriores, sino que los une para resignificar y visibilizar fuentes que en pleno siglo XXI no están adscritas a los planes de estudios de las instituciones formales y veredales.

Así que aunque el docente hable cinco horas con sus estudiantes sobre los saberes de sus padres y abuelos, se dejan de lado las competencias globales a las que debe responder la institución, entonces, inicialmente, la proyección de una actividad, taller o proyecto debe tener en cuenta al menos lo escrito y lo oral de una manera contextualizada, entendiendo que la literatura escrita no es lo único válido, sino que “el texto oral tiene autoridad, dado que representa una instancia cognitiva que le otorga la tradición de su na-

ción cultural. Por otra parte, tiene un alto contenido ético-didáctico en tanto es un perpetuador de la axiología comunitaria” (Maglia y Moñino, 2015, p. 178).

Al incorporar estas narrativas en el entorno escolar, se puede desafiar el canon literario tradicional y enriquecer la educación al visibilizar estéticas y conocimientos alternativos. Al integrar estas expresiones en el ámbito educativo también promueve el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural en las escuelas. Para ellos es importante dejar ver lo recogido en esta investigación de manera consecuente en estos hechos que abarcan a grandes rasgos la esencia de las oralidades como una visión renovada de la tradición, inicialmente se define que son las oralidades, su relación y distinción con la oratoria, su gran dependencia con la oralidad y su ferviente importancia en el contexto y comunidad situada, luego, se ve el contexto, el potencial que enmarca algunas características propias de esa ruralidad, aquella población que capta un sentido especial por su constante e incesante lucha ante el sistema globalizador que le margina, después, se traza una línea transitoria encabezada por la oralidad presente en el contexto escolar y visible pero ignorada por las circunstancias en el aula, para finalmente hacer una reflexión acerca de lo que las oralidades pueden hacer articuladas al proceso educativo de los y las estudiantes de la escuela veredal San Rafael, claro, no se trata de algo espontáneo, sino, de un asunto pensado para mejorar mediante recursos vivos y constantes en la población, aquella negociación entre la escritura y lo oral, toma protagonismo cuando situaciones reguladas por la masificación ignoran las particularidades del contexto, o cuando en el papel se trabaja en la expresión oral, pero en la práctica realmente no hay tiempo o recursos, entonces pasa a ser un entorno académico desesperanzador.

Es allí donde tomar las oralituras como estrategia educativa cobra vida, ahí “Los núcleos de sentido que reviste la relación entre los jóvenes y la escuela se construyen allí donde parecen advertirse los dislocamientos discursivos.” (Duschatzky, 1999, p. 22), generando una experiencia educativa en donde los sujetos principales parten de sus saberes para seguir construyendo conocimiento y fundamentando sociedad con una relación menos desigual, caracterizada por el reconocimiento de otras fuentes de conocimiento como la oralidad.

## Conclusiones

La relevancia de adaptar los métodos educativos a las particularidades de cada grupo y cultura es un imperativo en término de la ética profesional, sobre todo para las nuevas generaciones de educadores. En las comunidades indígenas y afrodescendientes, como los etnotextos o la poesía mapuche (Chiuailaf, 1999) como fue citado en (Rocha, 2018), han demostrado ser estratégicos en la preservación de la identidad y la transmisión intergeneracional de valores, cosmovisiones y saberes ancestrales. Los diferentes estudios mencionados anteriormente destacan cómo a través de las oralituras y la performance identitaria, las comunidades no solo protegen sus tradiciones, sino que resisten procesos de homogeneización cultural. Las narrativas campesinas se reconocen como manifestaciones de resistencia y memoria cultural, reflejando la vida cotidiana y las experiencias colectivas de comunidades históricamente marginalizadas.

A partir de estos resultados iniciales y reconociendo el valor de las expresiones orales en la construcción de identidad cultural, la siguiente fase de esta investigación se propone desarrollar una estrategia educativa basada en las oralituras como eje de trabajo para fortalecer la identidad y la memoria campesina en niños y niñas de

escuelas rurales. Desde una reflexión suscrita al territorio, que compense las marginaciones históricas y de la oportunidad de entender que la oralidad está yuxtapuesta a los colectivos campesinos y la educación rural. Reconociendo el valor intrínseco que ha tenido la cultura campesina en el país y que ha sido ignorada y menospreciada por la escuela, en un afán civilizatorio y modernista de gobiernos nacionales y locales que valoran más lo extranjero como paradigma de conocimiento. Favoreciendo la dicotomía entre lo urbano y lo rural, como opuestos, donde uno significa progreso y civilización y el otro atraso e incultura.

Esta división determina y valora a las comunidades campesinas y todo cuanto las conforman como objeto de desprestigio, burla e invisibilización de sus dimensiones culturales, epistémicas, artísticas y literarias. (Rivera & Chaves, 2023, p. 3), entonces al recaer en la resignación de que se hace lo que se puede en escuelas como esta, el contexto pasa a ser un lugar sin importancia, el contraste es la ciudad, la cual “sí” puede brindar oportunidades de mejora y desarrollo social, abandonando casi que por completo la cultura y prácticas propias del campesinado.

Analizar las diferentes expresiones de niños y niñas en la escuela y trabajar a partir de ellos en la recuperación de nuestra práctica oral campesina, obliga a voltear la mirada a como la escuela no reconoce otro tipo de fuentes a las literarias tradicionales, y que las características de la población abren un panorama amplio y situado para trabajar en propuestas más pertinentes y acordes a la realidad de las comunidades. Recordando que la educación de los niveles de básica primaria es esencial en el marco educativo y laboral de los futuros jóvenes de la región, hay muchísimos insumos para establecer una propuesta educativa a futuro para la preservación de

la memoria y la educación contextualizada que progresivamente se pinte con tintas de lucha y protección de la comunidad, la identidad y el territorio.

Este tipo de propuestas debe adaptar las historias, los personajes y los símbolos propios de la vida campesina en actividades interactivas para niños, usando técnicas de narrativa oral, cuentos ilustrados, creación de personajes y teatro de sombras. Entendiendo que son las formas de la ruralidad y no digitales como proponen en la mayoría de las propuestas educativas actuales. La idea es que los niños y niñas puedan vivenciar y recrear su herencia cultural campesina desde una perspectiva lúdica y significativa, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo por su identidad rural. Este enfoque plantea no solo una estrategia educativa, sino una herramienta de preservación cultural que permita a los niños conocer y valorar su historia local, enriqueciendo su experiencia educativa con prácticas que se alineen a sus necesidades y contextos específicos.



## Referencias

- Arias, P. (2010). ¿Ruralidad sin agricultura? *Espiral* (Guadalajara), 16(47), 249-259. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-05652010000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652010000100010&lng=es&tlng=es)
- Contreras, J. (2020). Oralitura negra y política del lugar en el Litoral Pacífico caucano de Colombia. <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/12327>
- Destéfani, L., & Castells, M. (2024). Oratura, ethnotext, oralitura: origin and destination of the acting word. *Caracol*, 27, 132-160. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i27p132-160>
- Duschatzky, S. (1999). *La Escuela como Frontera. Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*. Paidós Ibérica.
- Ferrari, S. (2024). Oralitura y palabra bonita: escribir desde el símbolo. *Altre Modernità*, 31, 366-372. <https://doi.org/10.54103/2035-7680/23197>
- Galindo, D. & Doria, R. (2019b). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación Desarrollo E Innovación*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Guerrero, J. & Guzmán, J. (2023). Oraliteratura del sur del Tolima como literatura de frontera: más allá de la colo-

- nialidad epistémica. *La Palabra*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.19053/01218530.n45.2023.14156>
- Henao, D. (2014). Oralitura y tradición oral. Una propuesta de análisis de las formas artísticas orales. *Lingüística y Literatura*, 239-256. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.18849>
- Maglia, G., & Moñino, Y. (2015). Oralitura de San Basilio de Palenque: temas europeos, africanos y criollos. *Cuadernos de Literatura*, 19(38), 171-201. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cl19-38.osbp>
- Mellado, S. (2020). Con(versan) las hablas de la poesía: nütram, parlamento y oralitura en Elicura Chihuailaf. *Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Investigaciones. Área Letras; Recial; 11; 18; 12-2020; 88-102*. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/31227>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). Educación rural en Colombia: Experiencias del campesinado y las juventudes rurales. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/418454>
- Rivera, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. *Tinta Limón*. [https://tintalimon.com.ar/public/pdf\\_978-987-3687-36-5.pdf](https://tintalimon.com.ar/public/pdf_978-987-3687-36-5.pdf)
- Rocha, M. (2018). Mingas de la palabra: textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas. *Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes: Pontificia Universidad Javeriana*. <http://hdl.handle.net/10554/44456>

El poder de la palabra

## Capítulo 2

# La transmisión de saberes culturales en la comunidad Inga del Alto Putumayo

**Karen Sofía Charry Benavides**

### Resumen

Este estudio explora la transmisión de saberes culturales en la comunidad Inga del Alto Putumayo, destacando su papel crucial en la preservación de la identidad y cosmovisión indígena. En un contexto de transformación social marcado por la globalización y el relevo generacional, dicha transmisión se revela como una forma de resistencia frente a la pérdida cultural. A través de una metodología etnográfica basada en entrevistas a mayores, taitas y sabedores, se identifican mecanismos clave como la oralidad, los rituales comunitarios y el uso de plantas sagradas. Estos elementos no solo aseguran la continuidad del conocimiento ancestral, sino que también fortalecen los lazos comunitarios y el tejido social. La activa participación de las nuevas generaciones en estos procesos educativos basados en la experiencia directa y el respeto refuerza la identidad colectiva y garantiza la vigencia de los saberes tradicionales. Así, la transmisión cultural se configura como una estrategia vital para la pervivencia del pueblo Inga en un entorno en constante cambio.

**Palabras clave:** Saberes, Transmisión, Pueblo Inga, Cultura.

## Abstract

This study explores the transmission of cultural knowledge in the Inga community of Alto Putumayo, highlighting its crucial role in the preservation of indigenous identity and cosmovision. In the context of social transformation marked by globalization and generational change, such transmission is revealed as a form of resistance to cultural loss. Through an ethnographic methodology based on interviews with elders, taitas and wise men, key mechanisms such as orality, community rituals and the use of sacred plants are identified. These elements not only ensure the continuity of ancestral knowledge but also strengthen community ties and the social fabric. The active participation of new generations in these educational processes based on direct experience and respect reinforces the collective identity and guarantees the validity of traditional knowledge. Thus, cultural transmission is a vital strategy for the survival of the Inga people in a constantly changing environment.

**Keywords:** Knowledge, Transmission, Inga people, Culture.

## Resumo

Este estudo explora a transmissão do conhecimento cultural na comunidade Inga do Alto Putumayo, destacando seu papel crucial na preservação da identidade e da cosmovisão indígenas. Em um contexto de transformação social marcado pela globalização e pela mudança geracional, essa transmissão é revelada como uma forma de resistência em face da perda cultural. Por meio de uma metodologia etnográfica baseada em entrevistas com anciãos, taitas e sabedores, são identificados mecanismos fundamentais, como a oralidade, os rituais comunitários e o uso de plantas sagradas. Esses elementos não apenas garantem a continuidade do conhecimento

ancestral, mas também fortalecem os laços comunitários e o tecido social. A participação ativa das novas gerações nesses processos educacionais baseados na experiência direta e no respeito reforça a identidade coletiva e garante a validade do conhecimento tradicional. Assim, a transmissão cultural é uma estratégia vital para a sobrevivência do povo Inga em um ambiente em constante mudança.

**Palavras-chave:** Conhecimento, transmissão, povo Inga, cultura.

## Introducción

La transmisión intergeneracional de saberes culturales constituye un pilar fundamental para la pervivencia y continuidad de la identidad de los pueblos indígenas, como la comunidad Inga en el Alto Putumayo. Estos procesos aseguran que las cosmovisiones, tradiciones, lenguas y prácticas ancestrales se mantengan vivas y relevantes para las nuevas generaciones, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la cohesión social al interior de la comunidad. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, diversas dinámicas sociales, culturales y económicas presentan desafíos significativos para la efectividad de estos mecanismos de transmisión, especialmente en comunidades que experimentan movilidad territorial e interacción constante con sociedades no indígenas.

Los espacios comunitarios al interior de las comunidades Inga desempeñan un rol crucial como escenarios privilegiados para la transmisión intergeneracional de saberes culturales. Estos espacios, que pueden incluir la tulpá (fogón), las chagras (huertos), los cabildos (centros de gobierno) y las ceremonias tradicionales, facilitan la interacción y el diálogo entre las diferentes generaciones, permitiendo que los mayores (Taitas y Mamás o Mamitas) compartan sus conocimientos, experiencias y memorias con jóvenes, niños y niñas. A través de la oralidad, la práctica cotidiana y la participación

en actividades comunitarias, los saberes ancestrales se transmiten de manera viva y contextualizada, asegurando su relevancia y comprensión para las nuevas generaciones.

A pesar de la importancia de estos espacios comunitarios, los procesos de inserción en contextos urbanos, la influencia de la cultura occidental, la imposición de normativas externas y la transformación de las dinámicas económicas generan tensiones y desafíos para la transmisión intergeneracional de saberes culturales en la comunidad Inga. La migración de jóvenes a las ciudades en busca de educación o empleo, la pérdida de la lengua materna frente al predominio del español y la adopción de nuevas formas de vida y valores pueden debilitar los vínculos intergeneracionales y alterar los mecanismos tradicionales de transmisión que se desarrollan al interior de los espacios comunitarios. Desde este marco el objetivo de este trabajo es analizar los procesos de transmisión de saberes culturales intergeneracionales de la comunidad indígena Inga al interior de los espacios comunitarios.

Un análisis detallado de estos procesos permite identificar los factores que facilitan o dificultan la transmisión intergeneracional de saberes culturales, así como las estrategias y adaptaciones que la comunidad Inga desarrolla para asegurar la continuidad de su legado cultural en el contexto actual de pluralismo mediático y la constante interacción entre lo rural y lo urbano. Comprender estas dinámicas es crucial para garantizar la pervivencia de la rica herencia del pueblo Inga para las futuras generaciones.

Al realizar una revisión de la literatura acerca de la transmisión de saberes o conocimientos culturales de las comunidades indígenas en el alto Putumayo, la preservación de su cultura, y los desafíos para preservar y transmitir intergeneracionalmente sus saberes, sus

experiencias, sus memorias sin dejar decaer su cultura dentro de estos grandes cambios de la actualidad.

Laurent Cornaz (1994) concibe la transmisión como “esa filigrana que vincula a los hombres, más allá de la muerte, más allá del nacer [...] es aquello que liga sin que lo sepan a los hombres y a las generaciones, y actúa subterráneamente sobre la conducta humana” (pp. 17-18). En esta línea, Régis Debray (1997) desarrolló una teoría general de la transmisión cultural al introducir el concepto de mediología, según el cual no es posible la transmisión sin un vehículo que la sustente. En su perspectiva, los retransmisores —aquellos que median entre el mensaje y su recepción— desempeñan un papel central en la producción y circulación del sentido. Para Debray, la transmisión se refiere al proceso inherente e inconsciente de inculcación de valores, conocimientos y prácticas culturales que opera de manera difusa dentro de una comunidad, a menudo a través de la mera convivencia, la observación y la participación en rituales cotidianos. No es un acto intencional de enseñanza en el sentido formal. Así, en el caso del Pueblo Inga la palabra oral se presenta como el vehículo primario y más eficaz de dicha transmisión, en tanto constituye “el medio por el cual el sujeto se apropia, se vincula con el Otro primordial y con la cultura” (Morales Barrera, 2019).

En este contexto, la transmisión cultural no siempre requiere una enseñanza explícita o intencional. A diferencia de la educación, que implica un acto consciente y estructurado de impartir conocimientos con objetivos pedagógicos definidos, la transmisión puede operar de manera más sutil. Como señala Philippe Meirieu (1998), el vínculo transgeneracional a menudo se garantiza por un proceso de “impregnación”. Esto significa que la cultura se transmite sin una planificación consciente o una acción sistemática, simplemente a

través de la convivencia y la exposición a los elementos culturales compartidos.

Meirieu (1998) advierte que, si no existen elementos significativos que se puedan compartir en el seno familiar, la transmisión cultural puede colapsar o “inmolarse”. Un ejemplo claro de esta carencia son los adolescentes desarraigados, sin conexión con una memoria histórica colectiva y privados del acceso a la palabra como medio simbólico de vinculación. Estos jóvenes a menudo se orientan exclusivamente a la gratificación inmediata de sus impulsos más primarios. Esta situación ilustra los peligros de una ruptura en el lazo transgeneracional y la consecuente fragilización de los procesos de subjetivación. La transmisión cultural no solo configura identidades, sino que también estructura la inserción simbólica del individuo en la comunidad. Cuando faltan mediaciones simbólicas sólidas, el sujeto queda expuesto a una experiencia del presente pero desprovista de continuidad y de horizonte.

De este modo, la transmisión se configura como un proceso dinámico y constitutivo a través del cual una cultura no sólo se perpetúa, sino que también se transforma a lo largo del tiempo. Este proceso produce, en el plano social, una identidad cultural compartida, mientras que, en el plano individual, incide en la estructuración del sujeto en su dimensión inconsciente. La transmisión adquiere consistencia al inscribirse en una experiencia subjetiva que no es meramente racional o consciente, sino profundamente afectiva y simbólica. En este marco, la articulación entre generaciones se convierte en un eje fundamental del entramado cultural, al establecer un vínculo que, como señala Debray (1997), conecta “a los vivos con los muertos” (p. 117), es decir, con aquellos saberes, valores y representaciones que configuran la memoria colectiva.

Esta operación simbólica exige, además, la existencia de espacios propios —familiares, sociales, institucionales— que permitan la elaboración y resignificación de lo transmitido, de acuerdo con las condiciones específicas de cada época y contexto. Dichos espacios no solo alojan la herencia cultural, sino que también permiten su reinterpretación, haciendo posible la continuidad transformadora que caracteriza toda cultura viva.

La tradición oral constituye un pilar fundamental en la transmisión del conocimiento ancestral en las comunidades Inga y Kamëntšá. A través de la palabra hablada, los mayores y sabedores, quienes encarnan la sabiduría ancestral, transfieren de generación en generación, conocimientos, valores, prácticas y la cosmovisión propia de cada pueblo (Muchavisoy, 1997; Pérez Orozco, 2018, Pérez Benavides, 2021). Esta tradición oral no es estática, sino que se recrea y adapta en el tiempo, manteniendo viva la memoria colectiva y la identidad cultural de la comunidad, de las familias y de cada persona (aunque ellos a sí mismo nunca se ven de forma individual, siempre en grupo). La tradición oral configura la sabiduría popular y es un componente vital para el mantenimiento y significación de las costumbres, actuando como base cultural de gran importancia comunicativa, política e identitaria del pueblo.

Los saberes indígenas ofrecen una comprensión del mundo notablemente más amplia que la occidental. En estas cosmovisiones, la conexión entre el ser humano y la naturaleza —conocida como *nukanchipa alpa mama* en la lengua inga— es profunda y sagrada. Es importante recordar que el inga o ingano, como señala Landaburu (citado por Muyuy, 2019), pertenece a la gran familia lingüística del quechua. Esta relación intrínseca con el entorno natural se extiende a lo espiritual, abarcando dimensiones que van más allá

de lo meramente observable. Un ejemplo palpable de esta integración se manifiesta en elementos culturales como el chumbe inga, tal como lo describen Aldana Barahona y Sánchez Carballo (2021).

También conocido como fajas en diversos colores, que llevan impreso en su geografía, una diversidad de figuras geométricas es un lenguaje gráfico donde las tejedoras cuentan la cotidianidad de la vida; utilizadas por las abuelas para sujetar el vientre de las mujeres que están en gestación, cargar el canasto, enchumbar a los bebés. (Mayuy Chasoy, 2019, p. 63).

Es un artefacto cultural y mental que condensa parte esencial del conocimiento ancestral. El chumbe, más allá de su función textil, actúa como un dispositivo de transmisión simbólica, donde el tejido de figuras geométricas representa narrativas, saberes espirituales y memorias colectivas. Así, la elaboración y el aprendizaje del chumbe permiten a las nuevas generaciones Inga interiorizar valores, historias y principios fundamentales de su cosmovisión, reforzando la continuidad cultural mediante prácticas sensibles y materiales.

La transmisión cultural del conocimiento ancestral se realiza principalmente a través de la oralidad, la observación y la participación en las prácticas cotidianas y rituales de la comunidad (Pérez Orozco, 2018; Pérez Benavides, 2021). Los niños y jóvenes aprenden de los mayores a través del ejemplo, la conversación y la vivencia directa en el territorio. Bravo Osorio (2021) resalta el principio de “saber vivir allí” como una base para la transmisión cultural Inga. Este principio expresa una ética de vida en la cual el conocimiento no se adquiere de manera abstracta, sino a través de la convivencia respetuosa con el territorio, los seres espirituales y la comunidad y el vivir en comunidad. La transmisión de saberes, en este sentido, está íntimamente ligada a las experiencias de vida, los rituales, las prácticas agrícolas y las relaciones intergeneracionales, configurando un aprendizaje entrelazado con el territorio.

La importancia del territorio en la transmisión de saberes propios el trabajo de Chamorro Becerra, Marmolejo-Avenia e Insuasty-Portilla (2020), muestra que la transmisión cultural no se limita a espacios formales de educación, sino que se realiza en el caminar, en la observación de la naturaleza, en el diálogo y en las prácticas cotidianas de cada persona, de cada joven, de cada niño, demostrando que el aprendizaje indígena es dinámico, relacional o multidiverso. En este marco, el territorio no es únicamente un espacio físico, sino un entramado simbólico, espiritual y afectivo que articula la vida individual y colectiva de la comunidad Inga. Es allí donde los saberes ancestrales cobran sentido, se practican y se renuevan en la cotidianidad: al sembrar la chagra, al recorrer los caminos, al escuchar los relatos de los mayores, y al participar en las celebraciones comunitarias. El territorio es un libro vivo que se recorre con los sentidos, con el cuerpo y con la memoria.

Chamorro Becerra, Marmolejo-Avenia e Insuasty-Portilla (2020), señalan que aprender en el territorio implica una experiencia multidiversa, relacional y situada, donde la sabiduría se encarna en el hacer y en el convivir. En este sentido, la transmisión cultural no puede desvincularse del lugar que la sostiene: es el territorio el que nutre, resguarda y posibilita la continuidad de los saberes, aun en medio de los desafíos contemporáneos. La dimensión territorial es el cimiento de prácticas culturales esenciales, como la medicina tradicional indígena. Esta medicina se nutre de una relación profunda con las plantas, los elementos naturales y los saberes ancestrales transmitidos por los mayores. Un ejemplo claro de esta resiliencia se observa en las estrategias de los mayores Inga-Kamentsa para preservar y adaptar sus conocimientos en entornos urbanos.

Según Garzón-Forero (2019), esto se manifiesta en la “medicina indígena empaquetada”, un concepto que demuestra cómo, incluso

en situaciones de desplazamiento o migración, los saberes culturales persisten y se transforman para ajustarse a nuevas realidades. La práctica médica tradicional, por lo tanto, sigue siendo un vehículo crucial para la transmisión de valores, técnicas de sanación y cosmovisiones propias, asegurando la preservación de la identidad cultural más allá de los territorios ancestrales. La medicina tradicional constituye una de las expresiones más profundas del conocimiento ancestral del pueblo Inga. Enraizada en el territorio y transmitida por generaciones mediante la palabra, la observación y la práctica, esta medicina no se limita al uso instrumental de plantas, sino que implica una comprensión holística de la vida, la salud y la enfermedad, articulando cuerpo, espíritu, comunidad y naturaleza (Pérez Orozco, 2018; Morales Barrera, 2019).

El territorio, como espacio simbólico y vivo, es también el “botiquín natural” donde se encuentran las plantas sagradas y los elementos con los que los sabedores ejercen su labor de cuidado y sanación (Chamorro Becerra, Marmolejo-Avenia y Insuasty-Portilla, 2020). En este contexto, el conocimiento medicinal se transmite no de manera explícita o sistemática, sino a través de una pedagogía de la participación, del acompañamiento y del sentir, en la que el vínculo con los mayores, con el entorno y con los seres espirituales es esencial (Meirieu, 1998; Pérez Benavides, 2021). Esta práctica no es estática ni ajena a las transformaciones sociales: se adapta creativamente a los desafíos contemporáneos, sin perder su esencia simbólica ni su valor cultural. Así, la medicina tradicional se mantiene como un pilar central para la vida comunitaria, la transmisión intergeneracional de saberes.

La preservación de la tradición y los saberes ancestrales es un pilar fundamental para mantener la identidad cultural de las comunida-

des Inga y Kamëntsá. La memoria histórica colectiva, transmitida de forma oral y materializada en prácticas culturales como las ceremonias y el tejido del chumbe, es crucial. Este legado reafirma su identidad como pueblos con una rica historia y un valioso patrimonio ancestral (Aldana Barahona y Sánchez Carballo, 2021; Pérez Orozco, 2018; Pérez Benavides, 2021).

Puede decirse que, la tradición, la transmisión y la preservación del conocimiento ancestral están intrínsecamente ligadas a la identidad cultural de las comunidades Inga y Kamëntsá. A pesar de la interacción con la cultura occidental, o con los diferentes procesos de marginalización con los que han tenido que enfrentarse, estas comunidades mantienen vivas sus tradiciones a través de la oralidad, la práctica cultural y la apropiación crítica de nuevos espacios y herramientas, buscando asegurar la pervivencia de su pensamiento y su “saber vivir allí” (Bravo Osorio, 2021).

## **Metodología**

Para cumplir con el objetivo propuesto se adopta el paradigma histórico-hermenéutico, el cual permite abordar la interpretación de la realidad, identificando las dinámicas de la intersubjetividad en el proceso de transmisión cultural. Esta investigación tiene un enfoque etnográfico, ya que se busca generar resultados descriptivo-interpretativos que reflejan la profundidad y complejidad de los procesos de transmisión cultural en la comunidad Inga.

Como método de recolección de información detallada y rica sobre las experiencias personales de los miembros de la comunidad Inga, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Se realizaron diferentes entrevistas a Dailan Tisoy Jamioy, de 23 años, madre de familia de dos niñas de 8 y 3 años, Antonio Chasoy Flórez, de 28 años, Alguacil mayor del cabildo Inga en el municipio de Colón, Fernando

Narváez Agreda, de 42 años, miembro del pueblo Kamentsa. Estas entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial y virtual, dadas las restricciones de acceso físico y para facilitar la participación de integrantes de diversas partes de la comunidad.

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados del trabajo de campo, dando voz a las personas de las comunidades Inga y Kamëntsá que generosamente compartieron sus saberes, vivencias y reflexiones. Más que hablar sobre ellos, este trabajo busca hablar con ellos, permitiendo que sus palabras y relatos se escuchen con el respeto y la profundidad que merecen. En diálogos desarrollados en las diferentes entrevistas, se encontró que, en el Valle de Sibundoy, en el sur de Colombia, se encuentran las comunidades Inga y Kamëntsá, dos pueblos originarios que han experimentado una unión interétnica significativa en los últimos tiempos. Este proceso ha dado lugar a la formación de familias Inga-Kamëntsá, cuyos hijos ya se identifican con ambas identidades. Este fenómeno se ha producido en el marco de una serie de interacciones entre los pueblos, influenciadas por el mestizaje cultural y las dinámicas sociales contemporáneas.

La identidad cultural de los pueblos Inga y Kamëntsá ha sido moldeada no solo por sus propias tradiciones, sino también por el proceso de adaptación a las realidades del nuevo milenio. La unión interétnica ha permitido una sinergia cultural, que se refleja en la aprobación de nuevas formas de convivencia y cooperación. Aldana Barahona y Sánchez Carballo (2021), señalan que este tipo de integración ha sido fundamental para el fortalecimiento de la identidad colectiva y la preservación de los saberes ancestrales, y que, si bien ya no son los mismos tiempos, hay mucho que aún prevalece.

La estructura política de las comunidades Inga y Kamëntsá está organizada en torno a dos figuras clave: el Taíta Gobernador y el Taíta alcalde Mayor, que están vinculados a un proceso de transmisión en el cual, como lo menciona uno de nuestros entrevistados, “se hace un proceso de aprendizaje como alguacil menor, luego alguacil mayor, ahí alcalde menor y ya se llega a Taíta alcalde mayor y pues si la vida lo permite, pues ya se luego se llega a Taíta gobernador” (Chasoy Florez, 2025), ellos son quienes representan los pilares fundamentales de la gobernanza y la gestión comunitaria. Estos líderes tienen la responsabilidad de velar por los derechos de la comunidad, supervisando el cumplimiento de los estatutos del resguardo y la gestión de proyectos. Esta estructura de gobierno está estrechamente relacionada con la preservación de la identidad cultural y el fortalecimiento de la cohesión social dentro de la comunidad.

Este sistema jerárquico garantiza que quienes ocupen estos cargos sean verdaderos sabedores de la historia, las tradiciones y los valores culturales de la comunidad. Según Pérez Orozco (2018), esta formación política y cultural de los líderes indígenas es un proceso largo y exigente, que involucra la transmisión de conocimientos ancestrales y la práctica de los rituales espirituales que forman parte de la cosmovisión indígena. Esta estructura política no solo permite gestionar los asuntos de la comunidad, sino también preservar y promover las tradiciones culturales en un mundo globalizado.

La tradición oral es uno de los elementos clave en la transmisión de los saberes ancestrales en las comunidades Inga y Kamëntsá. La palabra hablada es el vehículo principal para la transmisión de conocimientos, valores y creencias entre generaciones (Pérez Orozco, 2018). Los mayores de la comunidad, conocidos como sabedores, son los encargados de mantener vivas estas tradiciones a través

de relatos, canciones, mitos y leyendas. Estos saberes abarcan una comprensión holística del mundo, en la que la naturaleza, el espíritu y la comunidad están profundamente interconectados. O como lo menciona Pérez Orozco (2018), esta cosmovisión indígena influye en cómo los pueblos Inga y Kamëntsá comprenden aspectos fundamentales de la vida, como el tiempo,

Mi bisabuela murió de 106 años, el bisabuelo murió de 100, la abuela de 95, tenemos el otro, la otra tía que está ahí en el 97 año y tenemos mayores así que todavía existen y todavía están con nosotros y es una alegría de tenerlos acá y escucharlos a ellos es muy importante toda esa sabiduría en esos 90 y tantos y 100 años, pues eso es un montón de cosas por dar a conocer y pues uno escucharlos sabe ser muy enriquecedor. (Chasoy Flórez, 2025).

A continuación, para acercarnos a la riqueza de sus experiencias, se ha optado por una organización en subcategorías temáticas, que no buscan fragmentar los saberes, sino acercarse con mayor sensibilidad a las múltiples formas en que se vive y se transmite el conocimiento ancestral. Estas subcategorías permiten sentir más de cerca la voz, la memoria y la experiencia de cada persona, reconociendo la singularidad de sus recorridos y, al mismo tiempo, los vínculos que tejen entre sí una memoria colectiva viva.

### **El espacio, los roles.**

Los saberes ancestrales no se transmiten en espacios neutros, sino en escenarios cargados de significado: la casa, la tulpá, la chagra; en estos espacios se configuran roles relacionales que se aprenden desde la práctica cotidiana y desde el vínculo con los otros. Como lo señala Restrepo (2013), el aprendizaje en contextos comunitarios indígenas está profundamente entrelazado con la vida cotidiana y el hacer. Esta categoría recoge cómo, desde edades tempranas, los

niños y jóvenes asumen responsabilidades —como ser huasicamas, cuidadores del hogar— y cómo, a través de esos roles, se aprende a observar, cuidar, sembrar, cocinar y convivir. Aquí, el espacio y el rol no son asignados arbitrariamente: son formas de aprender siendo, donde el conocimiento se incorpora a través de la experiencia situada.

Nosotros lo que nos llamábamos era el compañero o nosotros nos dejaban de huasicamas, dicen en Inga, ¿sí? Los huasicamas que son el cuidador de la casa, usted se queda de huasicama mientras yo me voy a tal parte a hacer tal trabajo. Y en esa uno va aprendiendo a aprender en la candela, a plantar una olla, a mirar la chagra, a cuidar los animales que hay en quizás en el hogar y eso es un aprendizaje, digamos, como cultural y ancestral del pueblo Inga y el pueblo kamentsa. (Chasoy Flórez, 2025).

### **La salud.**

Para los pueblos Inga y Kamëntsá, la salud no se concibe como la simple ausencia de enfermedad, sino como un equilibrio entre el cuerpo, el espíritu, el territorio y la comunidad. Esta visión integral coincide con lo planteado por Pérez Orozco (2018), quien afirma que los saberes ancestrales constituyen una forma de comprensión holística del mundo, donde lo físico, lo espiritual y lo colectivo están íntimamente conectados. Esta subcategoría reúne relatos que muestran cómo las parteras, las mamitas, y los sabedores han cuidado la vida desde prácticas tradicionales que también son espirituales. Nacer en casa, bajo el cuidado de las abuelas, y enterrar la placenta bajo la tulpa, son prácticas que transmiten no solo un saber médico, sino una cosmovisión profundamente enraizada en el territorio y los ciclos naturales de la vida.

Entonces anteriormente las mamitas, las parteras muy sabedoras y en su conocimiento y en su espiritualidad. En nuestra familia somos cinco

hermanos y ninguno nacimos en el hospital, todos nacimos en nuestro hogar en el ranchito que tenía mi abuela. Y que ¿Cuál es la costumbre del pueblo Inga-kamentsa? Que la placenta que votaba pues la madre gestante pues la entierran debajo de la tulpa. (Chasoy Flórez, 2025)

### **La enfermedad.**

La enfermedad, lejos de ser entendida como un fenómeno exclusivamente biológico, es una experiencia que activa el conocimiento ancestral, el uso de plantas medicinales, cantos, limpiezas y ceremonias. Walsh (2010) señala que los saberes indígenas no sólo ofrecen respuestas prácticas, sino también espirituales y culturales, frente a los desequilibrios del cuerpo y del alma. Esta subcategoría recoge experiencias donde la medicina ancestral se convierte en guía y contención espiritual, mostrando cómo el saber se transmite en momentos de fragilidad y sanación. Como afirma Pérez Benavides (2021), estas prácticas permiten sostener la memoria colectiva, pues cada curación es también un acto de transmisión cultural viva.

Los saberes ancestrales se expresan en diversas prácticas culturales como la agricultura (chagra), la medicina tradicional, el uso ritual de plantas como el yagé, entre otros. Estas prácticas no solo representan un conocimiento técnico, sino una herencia espiritual y cultural profundamente arraigada en la memoria de las comunidades.

La medicina ancestral es una práctica ancestral, cultural y milenaria que nos han dejado los abuelos, los mayores. En mi caso, en mi familia, desde mis bisabuelos se viene practicando esta medicina: el tatarabuelo, el bisabuelo, los abuelos, la abuela, mi señora madre, y pues yo voy tras ese camino también. Ellos nos van dejando esa herencia. Esa es una práctica milenaria. (Chasoy Flórez, 2025)

Esta transmisión intergeneracional evidencia cómo el saber ancestral se mantiene vivo a través de la experiencia, la memoria y la prác-

tica cotidiana, y no por medio de procesos formales de enseñanza.

El tejido, particularmente el chumbe, y las ceremonias son espacios fundamentales en los que se transmite la vida comunitaria y los saberes ancestrales. Lejos de ser prácticas aisladas, estos momentos rituales son escenarios en los que se aprende a compartir, a sembrar, a guiar, a orientar y a vivir en comunidad. Como afirma Chasoy Flórez (2025): “El tejido (chumbe) y las ceremonias rituales son espacios donde se aprende la vida cotidiana: del compartir, del sembrar, del guiar, del orientar y del aprender”.

Estos saberes constituyen la base de la identidad cultural de las comunidades Inga y Kamëntsá, y son esenciales para la preservación de su memoria colectiva (Pérez Benavides, 2021).

La transmisión de los saberes ancestrales se realiza de diversas maneras en las comunidades Inga y Kamëntsá, así como lo menciona Pérez Orozco (2018), los niños y jóvenes aprenden principalmente a través de la observación, la participación y la oralidad. Los mayores son los encargados de transmitir los conocimientos y las enseñanzas, pero también los jóvenes juegan un papel activo en este proceso, ya que participan en las prácticas culturales y rituales desde temprana edad. Cómo se logra evidenciar en una de sus prácticas según Tisoy Jamioy (2025):

Esta festividad tradicional ha sido erróneamente nombrada Carnaval del Perdón que en realidad es una Celebración Ancestral, Atun Puncha – (Lengua Inga) Betscnaté – (Lengua Kamentsá). El Atun Puncha también conocido como el Día Grande, celebrado alrededor de las fechas del 21 de marzo, esta es una celebración de los Pueblos Andino-Amazónico, en donde para estas comunidades se ve el inicio del calendario, o inicio de un año nuevo, y/o el inicio de nuevos tiempos – tiempo de florecimiento.

Esta celebración se realiza el día lunes antes del miércoles de ceniza de cada año. Y aquí también podemos ver toda esa incidencia que tuvo y sigue teniendo la iglesia y la religión en el valle de Sibundoy y en la cultura.

En este contexto, las comunidades Inga y Kamëntsá están inmersas en una sociedad cada vez más influenciada y cambiante por la cultura occidental. Esto ha generado procesos de apropiación y resignificación cultural, en los cuales las comunidades reinterpretan y adaptan (no cambian) los saberes ancestrales a la realidad del mundo moderno. A pesar de esta interacción, como lo menciona Garzón-Forero (2019), las comunidades Inga y Kamëntsá no han renunciado a su identidad cultural. Por el contrario, han logrado encontrar formas de articular y valorar los saberes indígenas en el contexto de una sociedad plural y diversa. Uno de los procesos más significativos en este sentido ha sido la apropiación de la escuela como un espacio para fortalecer la identidad cultural.

Aunque originalmente se vio como un mecanismo de aculturación, las comunidades han logrado reconfigurar la escuela como un espacio para promover el diálogo intercultural (aunque esto no siempre sea así). Según Pérez Orozco (2018), este enfoque permite que los estudiantes no solo aprendan saberes occidentales, sino que también reciban formación sobre sus propios conocimientos ancestrales, generando una educación intercultural que busca la armonización de ambos saberes, sin que uno prevalezca sobre el otro.

Es importante señalar que la enseñanza es un proceso intencional mediante el cual una persona (el docente) facilita la adquisición de conocimientos, habilidades o valores en otra (el estudiante), generalmente en un entorno institucionalizado. De acuerdo con Imbernón (2001), enseñar no es simplemente transmitir información, sino “provocar situaciones de aprendizaje, fomentar la comprensión y

facilitar la construcción del conocimiento por parte del alumno” (p. 34). Por su parte, Coll (2004) define la enseñanza como “el conjunto de acciones deliberadas destinadas a generar aprendizajes en otras personas”. Desde este enfoque, la enseñanza está mediada por metodologías, objetivos y contenidos planificados, que responden a estructuras académicas preestablecidas. Además, implica una asimetría de roles: quien enseña tiene el saber validado por una institución, y quien aprende es considerado receptor de ese saber. En contextos educativos formales, este proceso está regulado por políticas, currículo y estándares externos, lo que contrasta con otras formas de transmisión del conocimiento presentes en comunidades indígenas.

En contraste con la enseñanza formal, la transmisión de saberes en comunidades indígenas como los pueblos Inga y Kamëntsa se da de forma orgánica, situada y relacional. Transmitir no implica imponer, sino compartir experiencias vividas, prácticas cotidianas y significados culturales, en un marco de reciprocidad intergeneracional. Según Restrepo (2013), la transmisión de saberes es un proceso de continuidad cultural en el que se integran la oralidad, la observación, la participación y el rito como formas válidas de conocimiento. Esta transmisión no está mediada por estructuras rígidas, sino que ocurre en espacios significativos como la chagra, el fogón, los rituales o el tejido. Como señala Walsh (2010), los saberes ancestrales no se enseñan, se viven y se encarnan. En este sentido, la cultura no se aprende en términos escolares, sino que se hereda, se practica y se actualiza en la cotidianidad. La transmisión se convierte así en una forma de resistir la colonización epistemológica que ha subordinado otros modos de conocer.

Reconocer la diferencia entre enseñanza y transmisión permite

abrir un espacio de diálogo entre la educación formal y los procesos propios de conocimiento en comunidades indígenas como los pueblos Inga y Kamëntsá. Si bien la enseñanza responde a una lógica estructurada, planificada y jerárquica, la transmisión de saberes se inscribe en un orden relacional, comunitario y experiencial. Articular ambas formas de conocimiento no implica asimilar una a la otra, sino permitir que coexistan y se complementen. Como plantea Catherine Walsh (2010), una educación intercultural crítica no debe limitarse a incluir contenidos indígenas en el currículo occidental, sino que debe abrirse a otras formas de saber, de aprender y de estar en el mundo. En este sentido, la escuela puede transformarse en un espacio donde los saberes ancestrales sean reconocidos como conocimientos legítimos, no subordinados ni folklorizados, sino puestos en diálogo horizontal con esos saberes académicos. Esta articulación permitiría no solo fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas, sino también enriquecer las prácticas pedagógicas con otras epistemologías, otras lógicas del tiempo, del cuerpo, del cuidado y del territorio. De este modo, la educación dejaría de ser un instrumento de homogeneización para convertirse en un espacio de pluralidad, encuentro y resistencia.

Es importante mencionar estos espacios en los que se da la transmisión de saberes culturales al interior de la comunidad, según Pérez Orozco (2018) los escenarios de aprendizaje trascienden el aula tradicional, incluyendo el territorio ancestral, la chagra (huerta) y las mingas (trabajo comunitario).

La vivencia se manifiesta en la expansión de la experiencia del espacio desde el ámbito familiar (tulpa).

En la tulpa se hacen procesos de enseñanza, de orientación y de corrección y de evaluación en algunos espacios y procesos del hogar en este

caso donde los padres corrigen, orientan, ordenan al mismo tiempo y asignan tareas para el siguiente día o de lo que se hizo en el día también como una parte de evaluación. (Tisoy Jamioy, 2025), hasta el territorio ancestral y “el lugar de los otros”. La transmisión del conocimiento tradicional es a menudo personalizada, íntima y ligada a la construcción de la persona, no solo a la adquisición del saber (Pérez Orozco, 2018).

Podemos decir que estos hallazgos presentados muestran que la transmisión de los saberes ancestrales en las comunidades Inga - Kamëntsa es un proceso vital, dinámico y profundamente arraigado en la cotidianidad, la espiritualidad y la memoria colectiva. A través de los espacios significativos —como la tulpá, la chagra o las ceremonias, de las prácticas de cuidado y sanación, y de la organización comunitaria, los saberes se encarnan y se comparten de generación en generación, no como una enseñanza formal, sino como una forma de vida que se aprende haciendo, observando y participando. La voz de los sabedores, parteras, mayores y jóvenes revela una resistencia activa ante las lógicas de homogeneización cultural, y al mismo tiempo, una apertura creativa para resignificar sus conocimientos en diálogo con los desafíos del presente. Como bien señala Walsh (2010), una verdadera educación intercultural no debe domesticar ni subordinar estos saberes, sino permitir su existencia plena y su reconocimiento como formas legítimas y potentes de conocimiento. Así, este trabajo no sólo da cuenta de unas prácticas culturales vivas, sino que se suma al llamado por una educación que escuche, acoja y aprenda de la sabiduría de los pueblos que habitan este territorio.

## Discusión

La transmisión intergeneracional de saberes culturales constituye un pilar esencial para la pervivencia de la identidad de los pueblos

indígenas, en especial para comunidades como la Inga, que se han mantenido firmemente ancladas a su cosmovisión ancestral a pesar de los retos del mundo moderno. La oralidad, las prácticas comunitarias, son los mecanismos a través de los cuales los saberes ancestrales se mantienen vivos, permitiendo que las nuevas generaciones no solo reciban conocimientos prácticos sobre la vida cotidiana, como la agricultura, la medicina tradicional y los roles comunitarios, sino que también se nutran de una profunda conexión con la naturaleza, el cosmos y su historia cultural. Esto se refleja en las experiencias narradas por los mayores, quienes a través de sus relatos transmiten un conocimiento que va más allá de la información, abarcando también el sentido de pertenencia y la memoria colectiva.

En el caso de las comunidades Inga y Kamëntsá, los espacios comunitarios como la tulpá (fogón), las chagras (huertas), los cabildos (centros de gobierno) y las ceremonias tradicionales actúan como los principales escenarios de este proceso intergeneracional. Como sostienen diversos autores (Pérez Orozco, 2018; Pérez Benavides, 2021), estos lugares no solo sirven para compartir saberes prácticos, sino que también permiten la transmisión de valores, principios éticos y la cosmovisión indígena. En las mingas y otros trabajos comunitarios, por ejemplo, los jóvenes participan activamente bajo la guía de los mayores, aprendiendo no solo habilidades específicas, sino también la forma en que esas actividades se insertan dentro de una estructura más amplia de respeto hacia la naturaleza y la comunidad.

Es a través de estas interacciones que la identidad cultural se construye y se transmite, reforzando el sentido de pertenencia y la cohesión social dentro de la comunidad. Esta transmisión interge-

neracional de saberes no es un proceso pasivo o quieto, todo lo contrario; más bien, es una práctica activa que involucra tanto a los mayores, como a los niños y jóvenes, quienes, a pesar de los desafíos del contexto moderno, continúan jugando un papel fundamental en la perpetuación de su cultura. En este sentido, la transmisión no solo está vinculada a la oralidad o a la enseñanza directa, sino también a la vivencia en los espacios de interacción cotidiana, donde los jóvenes aprenden a través de la observación y la participación.

Sin embargo, este proceso de transmisión enfrenta una serie de tensiones y desafíos derivadas de las dinámicas sociales y culturales contemporáneas. La movilidad territorial, la migración hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades educativas (el caso de las universidades en las grandes ciudades, porque el Valle de Sibundoy no cuenta con una universidad) y laborales, y la creciente influencia de la cultura occidental son factores que alteran los mecanismos tradicionales de transmisión cultural. La pérdida de la lengua materna en favor del español, el contacto con nuevos modelos educativos y el consumo masivo de medios de comunicación globalizados contribuyen a una disonancia entre las generaciones más jóvenes y las mayores, dificultando el mantenimiento de las tradiciones vivas y su transmisión en contextos que no son totalmente indígenas.

Como se menciona en las entrevistas realizadas, la percepción de los jóvenes sobre su identidad y su vinculación con las tradiciones es compleja. Por un lado, existe un claro reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales, pero por otro, se observa una tendencia hacia la adopción de valores y prácticas modernas que se perciben como más acordes con las demandas del mundo urbano. Este proceso genera conflictos generacionales y pone en cuestión

la efectividad de los mecanismos tradicionales de transmisión, que dependen en gran medida de la participación de los jóvenes en las actividades comunitarias. El ejemplo de la celebración del Atun Pucha, que ha sido transformada en un evento intercultural con una clara carga simbólica, ilustra cómo los pueblos indígenas adaptan sus prácticas a los nuevos tiempos, mientras siguen luchando por mantener su autenticidad.

Este contexto plantea una cuestión crucial: ¿Cómo pueden las comunidades Inga adaptar sus prácticas tradicionales de transmisión de saberes sin perder su esencia cultural? El análisis de estas dinámicas debe ir más allá de la dicotomía entre tradición y modernidad. Como ha señalado Garzón-Forero (2019), las comunidades no están simplemente resistiendo el cambio, sino que están reconfigurando (no cambiando) sus prácticas de manera que les permitan mantener vivas sus tradiciones en un mundo que está en constante transformación.

Este proceso de resignificación cultural implica una interacción constante entre lo rural y lo urbano, entre lo tradicional y lo moderno. La escuela intercultural juega un papel fundamental en este sentido, al convertirse en un espacio en el que los jóvenes pueden acceder a saberes tanto formales como no formales como sugiere Pérez Orozco (2018), la educación intercultural permite que las nuevas generaciones se formen en un ambiente que promueve el diálogo entre culturas y la armonización de saberes, lo cual es esencial para garantizar que la identidad cultural indígena no se vea diluida por la aculturación. Este proceso educativo no solo debe enfocarse en la preservación de las lenguas y tradiciones, sino también en el fortalecimiento de la autonomía cultural, es decir, la capacidad de las comunidades para negociar su lugar en la sociedad contempo-

ránea sin renunciar a su integridad cultural.

Es necesario destacar que la participación de los mayores en la enseñanza de los jóvenes es fundamental para la revitalización de los saberes ancestrales. En este proceso, no solo se transmite el saber, sino también una profunda relación con la naturaleza, la espiritualidad y la cosmovisión indígena. Como se menciona en los testimonios de los entrevistados: “los sabedores o Taitas no solo son transmisores de conocimiento, sino también guías espirituales que ofrecen a los jóvenes un modelo de vida basado en la sabiduría ancestral, la armonía con la naturaleza y el respeto por los mayores” (Tisoy Jamioy, 2025).

La transmisión de saberes culturales en la comunidad Inga se manifiesta como un proceso dinámico que articula prácticas tradicionales, valores espirituales y conocimientos ancestrales adaptados a las condiciones actuales. Las entrevistas realizadas reflejan cómo las mujeres, particularmente las mamitas o “batas”, continúan ejerciendo roles fundamentales en la preservación y enseñanza de saberes relacionados con la medicina tradicional, el parto, el cuidado del cuerpo y el manejo del territorio. Por ejemplo, en cuanto al parto tradicional en el hogar y a la práctica de la sobandería, se evidencia una transmisión de técnicas de sanación que, como sugiere Garzón-Forero (2019), mantienen su vigencia aun en contextos donde el sistema biomédico moderno se ha expandido. Esta práctica

no solo implica habilidades físicas, sino también un profundo conocimiento espiritual y de la anatomía aprendida mediante la observación y la experiencia comunitaria, lo que constituye un claro ejemplo de lo que este autor denomina estrategias de resistencia y adaptación del saber médico indígena.

Entonces anteriormente las mamitas, las parteras, muy sabedoras y en su conocimiento y en su espiritualidad, en nuestra familia somos cinco hermanos, los cinco hermanos, ninguno nacimos en el hospital. Todos nacimos en nuestro ranchito que tenía mi abuela. Y que ¿Cuál es la costumbre del pueblo Inga-Kamentsa? Que la placenta que votaba pues la madre gestante, la entierran debajo de la tulpa, entonces nosotros nuestras placentas de cada uno de mis hermanos todas son enterradas en la tulpa, todos somos hijos de la ceniza, decía mi abuelita. y ahí ella la deja haciendo un secreto y ahora donde están todas las raíces nuestras enterradas, ahí es la chagra de las plantas medicinales donde mi abuela la creó y yo en esta época mientras estoy con vida la mantengo (Chasoy Flórez, 2025)

El proceso de enseñanza descrito, en el que las hijas aprenden de sus madres y abuelas a preparar remedios, atender lesiones o cuidar el cuerpo tras el parto, se vincula con lo que menciona Chamorro Becerra (2020) estos saberes se identifican como aprendizaje situado: no se trata de una enseñanza formalizada, sino de un proceso de acompañamiento cotidiano, donde el conocimiento surge del hacer, del caminar el territorio, de la observación atenta de la naturaleza y de la práctica ritual viva.

## Conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar los procesos de transmisión de saberes culturales intergeneracionales de la comunidad indígena inga al interior de los espacios comunitarios. Encontrando que

esta transmisión de saberes constituye un proceso vital que articula prácticas tradicionales, principios espirituales y un profundo vínculo con el territorio. Como lo muestran Aldana Barahona y Sánchez Carballo (2021), los artefactos culturales, como el chumbe o la tulpa, no solo son objetos materiales, sino dispositivos de memoria y conocimiento, esenciales para la continuidad cultural. De manera similar, las prácticas descritas en los testimonios —como la sobandería, la partería tradicional y la siembra de placentas en la tulpa— evidencian que el saber ancestral se preserva mediante gestos, rituales y espacios simbólicos que anclan la identidad Inga en su territorio y su espiritualidad.

La interacción directa con el entorno no debería tomarse a la ligera. A menudo pasamos por alto lo que nos rodea simplemente porque siempre ha estado allí. Sin embargo, nada permanece inmutable, todo cambia, se transforma. Como señalan Chamorro Becerra y Marmolejo (2020), la transmisión de saber resalta la importancia de construir el conocimiento a través de la experiencia directa con el territorio, mediante recorridos, observación y participación. Esta lógica se evidencia en los saberes recogidos, como en el caso de la medicina tradicional y el cuidado de la salud, que se transmiten en contextos familiares, comunitarios y cotidianos, fortaleciendo el vínculo entre conocimiento, práctica y territorio.

Estas reflexiones nos invitan a repensar, desde la academia, la relevancia de los procesos de transmisión cultural. Lejos de ser prácticas recientes, estos saberes ancestrales nos preceden por generaciones y, lo más significativo, es que continúan vigentes. Su permanencia y efectividad demuestran que funcionan, y quizá incluso contienen elementos valiosos que la educación formal aún no ha sabido integrar. Es urgente imaginar —y concretar— esa articulación entre el

conocimiento ancestral y la educación tradicional, de la que tanto se escribe, pero poco se materializa.

Repensar la educación que han recibido nuestras familias, la que recibimos y la que aún reciben las nuevas generaciones, es indispensable. Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, se aboga por reconocer el valor del saber indígena, por otorgarle el lugar que le corresponde, pero debe pasar de solo enunciar a hacer transformaciones reales donde el reconocimiento de los saberes tradicionales, desde una lógica de justicia epistémica, tienen el mismo valor que los saberes científicos impartidos en la escuela.

La escuela tradicional tiene mucho que aprender de las formas de transmisión cultural comunitaria. Apostar por una reestructuración educativa que dialogue con nuestras raíces, historia y cultura no solo es posible, sino necesario. Fomentar en niños y jóvenes el interés por conocer y respetar nuestras culturas originarias es un paso fundamental hacia una educación más inclusiva, significativa y transformadora.

## Referencias

- Aldana Barahona, G. M., & Sánchez Carballo, A. (2021). Tejer con la mente: el chumbe inga del Alto Putumayo colombiano como artefacto cultural y mental. *Estudios Atacameños*, 67, e3521. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2021-0007>
- Bravo Osorio, L. M. (2021). Saber vivir allí como principio de vida Inga. *Folios*, (53), 199-214. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10183>
- Chamorro Becerra, J., Marmolejo-Avenia, G.-A., & Insuasty-Portilla, E.-G. (2020). Una experiencia del recorrido territorial de una etnoeducadora inga. *La localización en el desarrollo*

- del pensamiento matemático. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 12(4), 6-22. <https://doi.org/10.22267/rela-tem.19124.31>
- Cornaz, L. (1994). *La escritura o lo trágico de la transmisión*. Editorial Psicoanalítica de la Letra, A. C.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Garzon-Forero, D. A. (2019). Estrategias de inserción de chamanes inga y kamsá en las urbes medianas y pequeñas del altiplano cundiboyacense: una propuesta desde la categoría de medicina indígena empaquetada. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(especial), 69-87. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8120>
- Martínez, A., & Pérez Benavides, A. C. (2022). Museología social en contextos étnicos: una reflexión sobre investigación colaborativa con los pueblos inga y kamëntsa del Valle del Sibundoy (Colombia). *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 17(3), e20210048. <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2021-0048>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Morales Barrera, M. (2019). La transmisión inconsciente en la cultura y la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 83-105. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.5>
- Moreno Galindo, L. N., Prado Hernández, M. C., & Medina Castillo, M. A. (2019). Dificultades en la escritura académica de seis estudiantes indígenas de la Universidad Externado de Colombia, estudiadas desde el pensamiento decolonial (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

- Pérez Benavides, A. C. (2021). Descolonizar el archivo y el museo: imágenes intervenidas y museología social con los pueblos inga, kamëntsá y arhuaco (Colombia). *Jangwa Pana*, 1(1), 67-99. <https://doi.org/10.21676/22184980.3521>
- Pérez Orozco, C. E. (2018). Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá) (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y práctica educativa: una aproximación desde la perspectiva constructivista. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 39–74). Alianza Editorial.
- Imbernón, F. (2001). La formación y el desarrollo profesional del profesorado.
- Mayuy Chasoy, M. (2019). Mecanismos y espacios de transmisión cultural endógenos y foráneos: Una aproximación a la noción de la educación propia. Universidad del Cauca.

## Capítulo 3

# Las plazas principales de los municipios y sus archivos como fuente de memoria histórica

Jorge Hernán Velásquez Restrepo

### Introducción

Para llegar a la identificación y reconstrucción de las plazas de los municipios, como parte del poblamiento de cualquier región es importante tener como referentes la forma como se fue desarrollando el poblamiento de las regiones en diferentes épocas, sus características socioeconómicas más relevantes y la forma como se fueron conformando las distintas manifestaciones y características de su identidad cultural.

Con el propósito de lograr lo anterior se considera el Territorio como punto de partida, así como el poblamiento que se fue dando en diferentes etapas a lo largo del tiempo. Se tomó como ejemplo el poblamiento del norte del actual Departamento del Quindío.

La región conocida en Colombia como Eje Cafetero, a la que pertenece el actual Departamento del Quindío hace parte de una más extensa que se conoce como Cauca Medio. Los ríos fueron las principales vías de comunicación de los seres vivos desde épocas ancestrales, cuando no existían los medios de comunicación y transporte que existen hoy en día.

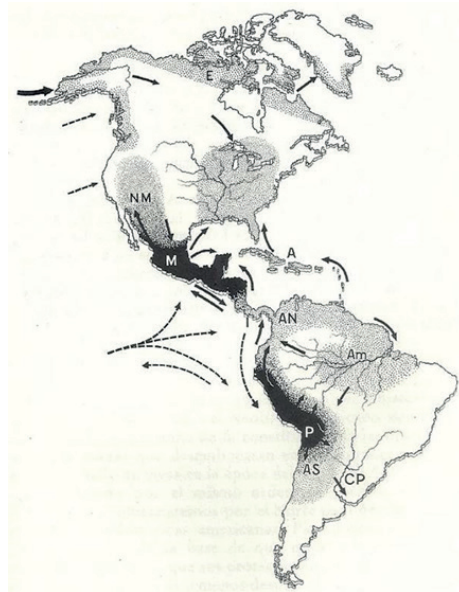
La Hoya del Quindío fue reconocida como una región especial desde la época de la colonia y tuvo fases de poblamiento y despoblamiento muy especiales que serán descritas como parte de la investigación que estamos presentando.

Los archivos históricos que actualmente existen en Cartago, Departamento del Valle del Cauca y Salento, Departamento del Quindío, lo mismo que los censos de población realizados en diferentes épocas del siglo XIX fueron vitales para reconstruir la forma como se inició el poblamiento de los primeros municipios del Departamento del Quindío: Salento, Filandia, Circasia, Calarcá y Armenia. Una vez fundados los municipios, e identificados sus primeros pobladores con sus características, se abre una fuente de posibilidades de investigación genealógica detallada que permite llegar hasta la identificación de los ancestros de las familias y los genearcas, que dieron origen a sus apellidos.

## **Territorio y poblamiento prehispánico**

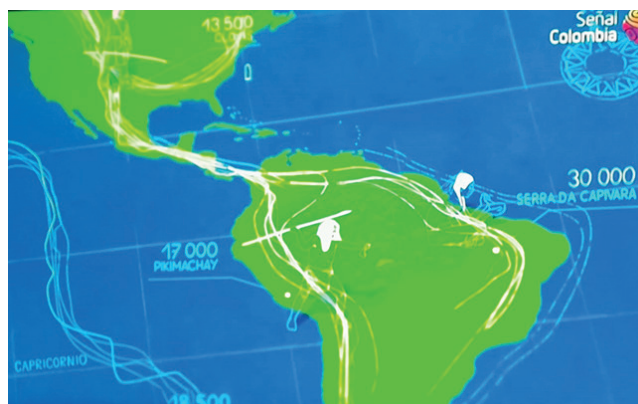
El poblamiento del territorio de América del Sur queda ilustrado en el siguiente mapa, de la página 478 del libro de Historia de España y América. Social y Económica. (Vives, Vicens, 1971)

El 14 de junio de 2025, en el canal oficial del gobierno de Colombia: Señal Colombia, se presentó el documental: "CHIRIBIQUETE. Un viaje a la memoria ancestral de América" (<https://YouTube.com/watch?v=eXwbunyYXxs>). En dicho documental participaron científicos muy destacados, entre los cuales se encuentran: el arqueólogo Fernando Montejo, Subdirector de Patrimonio del ICANH, Carlos Castaño Uribe, Director del Parque Nacional Chiribiquete y destacados antropólogos, arqueólogos y científicos de varias nacionalidades, de tal forma que lo presentado en dicho programa, aunque no hizo



**Mapa 1.** Áreas culturales americanas y la posible trayectoria de las influencias respectivas, según Miguel Covarrubias, donde: E, ártico (esquimales); NM, grupo del sudeste norteamericano (Nuevo Méjico y Arizona), M, grupo mejicano; A, íd. antillano; AN, íd. de los Andes del Norte; P, íd. De los Andes centrales (peruanos); AS, íd. de los Andes del Sur; AM, íd. Amazónico, CP, íd. de la cuenca de Paraná.

parte de esta presentación, es conveniente de que sea tenido en cuenta para investigaciones actuales y futuras, pues se han comprobado dataciones más antiguas en América del Sur que en América del Norte para el poblamiento de nuestro continente, lo cual podría ser indicativo de la validez de 19.500 años antes del presente para Chiribiquete, que es la conclusión provisional a la que habrían llegado Carlos Castaño y el científico Van Der Hamen cuando realizaron la primer investigación en la zona. A continuación, uno de los mapas con información relacionada con el documental:

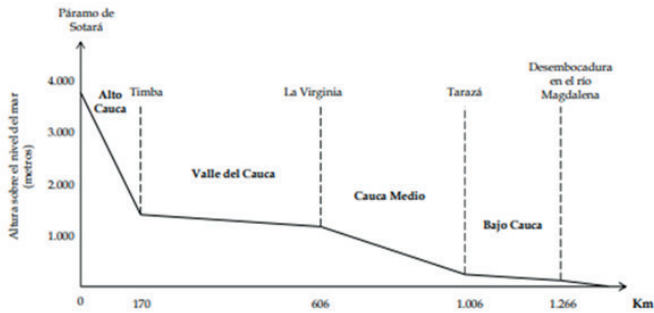


La anterior información resulta de suma importancia para confirmar teorías que han sido subestimadas anteriormente, como lo fue la “Teoría multiorígen del hombre americano” del científico Paul Rivett, que analiza varias alternativas, incluyendo una que no se presenta en el documental, pero que estaría en posibilidad de ser verificada próximamente con el análisis genético de Haplogrupos, que confirmaría la migración desde Polinesia, Melanesia, Nueva Guinéa, Papúa (Chile) y las costas del pacífico comprendidas desde Chile hasta Panamá, lo cual obviamente incluiría sociedades ancestrales muy importantes y antiguas de Chile, Perú, Ecuador, Colombia y Panamá.

Lo anterior es muy importante que sea analizado detenidamente, pues explicaría muchas de las incógnitas que aún se tienen sobre sociedades muy desarrolladas en el Valle del Cauca.

Se conoce como área arqueológica Quimbaya aquella región comprendida entre los municipios de Caloto, Valle del Cauca, (Cerca de Timba, Cauca, hasta Caucasía, al nororiente del departamento de Antioquia, (cerca de Tarazá, Antioquia), ambos puntos con una línea

imaginaria horizontal entre las cordilleras Occidental y Central.



Fuente: Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca - CVC (2008).

## Poblamiento del territorio del Cauca Medio y del Quindío



En el lecho del río Cauca, cerca del actual municipio de Toro, fueron halladas en el año de 1980, 20 piezas de un mastodonte de la variedad *Stegomastodon*, que se encuentran en el Museo Comunitario del Centro de Historia de Toro. Cerca del lugar del hallazgo fue encontrada una punta de proyectil, probablemente utilizada por los habitantes de esa época. Es uno de los vestigios más remotos de la coexistencia humana con los grandes mamíferos.

A continuación, se puede observar un mapa antiguo del suroccidente colombiano, en el cual se ha trazado una línea imaginaria para delimitar la región denominada como Cauca Medio:



**Mapa 2.** Mapa antiguo del suroccidente colombiano, tomado de la Biblioteca del Banco de la República en Cali, donde aparece el “Departamento del Ecuador”, íntimamente relacionado en la época con el Cauca Medio.

En el siguiente esquema ilustrativo de la topografía de la región se observan tanto los diferentes tipos de bosques que la conforman como la diversidad de las regiones aledañas, que van desde las

zonas costeras del Océano Pacífico y sus manglares, hasta el valle interandino del río Cauca y la presencia de nieves perpetuas de la Cordillera de los Andes o Cordillera Central.



**Figura 1.** con base en una imagen previa del Museo de Oro Calima del Banco de la República en Cali<sup>1</sup>.

Esta zona se encuentra en uno de los dos grandes corredores naturales del suroccidente de América del Sur, habiendo recibido el primer flujo migratorio entre el Pleistoceno Final y el Holoceno Temprano. La forma cómo actuaron sus pobladores con el medio permitieron que se lograra en dicha región una gran estabilidad ecológica hasta el final del Holoceno Medio, o sea alrededor del año 3.000 a.C. En efecto, existen vestigios en el Cauca Medio acerca del uso itinerante de sus suelos y las precauciones que tomaron sus habitantes para evitar la erosión, mediante el uso de terrazas, con drenajes adecuados que permitían un buen manejo del agua.

---

<sup>1</sup>. Más información, en: Velásquez Restrepo, Jorge Hernán. Notas e Imágenes Tomadas en el Museo de Oro Calima del Banco de la República (Velásquez Restrepo, Jorge Hernán, 2021)

Durante mucho tiempo permaneció la tesis de Reichel-Dolmatoff de aparición de la agricultura en Colombia en la Costa Caribe; pero, recientemente se han planteado hipótesis acerca de que el origen temprano de cultivo de plantas y el desarrollo de sistemas agrícolas muy básicos en Colombia pudo haberse dado en la región del Cauca Medio.

### **Colonizadores tempranos del territorio**

La mención a los restos paleontológicos del mastodonte del punto anterior corresponde con la etapa en la cual los habitantes del Cauca Medio eran cazadores recolectores.

Los siguientes vestigios de ocupación humana están relacionados con diferentes grupos étnicos que van desde los cazadores recolectores y grupos precerámicos hasta “sociedades complejas” que habitaron el territorio con anterioridad al siglo VII de nuestra era y hacen parte de varias áreas arqueológicas actuales: Iлама y Yotoco pertenecientes al área Calima, ubicada entre el río Cauca y la Cordillera Occidental; Bolo-Quebradaseca (Malagana), Quimbayas del periodo temprano y Darién-Urabá, entre el río Cauca y la actual Cordillera Central, anteriormente llamada “Andes de Quindío”.

Los grupos indígenas que encontraron los europeos al llegar al territorio en el siglo XVI fueron diferentes de los grupos anteriores, lo cual ha llegado a causar confusión en cuanto a su clasificación. A título de ejemplo, los que fueron llamados Quimbayas por los españoles son totalmente diferentes a los que hoy se conocen como Quimbayas del periodo temprano, razón por la cual deberían ser llamados “habitantes del Cauca Medio”. Las manifestaciones culturales de ambos periodos hoy son claramente diferenciables, haciendo necesario profundizar en investigaciones arqueológicas,

antropológicas e históricas y difundir dicho conocimiento dando a conocer los diferentes estadios de su evolución.

Las acciones de Conquista y Colonización del territorio llevaron al aniquilamiento de la población indígena en el territorio del actual Departamento del Quindío a mediados del siglo XVII, lo cual condujo a que dicho territorio volviera a constituirse en una tupida selva, con solo los caminos que la conectaban con el resto del país, entre ellos el Camino del Quindío, que conectaba la región con el centro del país hacia el oriente y hacia el sur con las ciudades de Popayán, Quito y el sur del continente.

Es así como, después de la segunda mitad del siglo XIX, fueron llegando nuevos pobladores, producto principalmente de la Colonización Antioqueña, emprendida desde Rionegro y Marinilla hacia el suroriente antioqueño. Decimos “principalmente”, pues también llegaron algunos pobladores de otras regiones como Valle del Cauca, Tolima y el altiplano cundiboyacense.

### **El Urbanismo. La Cuadrícula Española**

Desde el reinado del Rey Felipe II en España, y las “Leyes de Indias”, se han seguido normas en cuanto a la forma de organizar físicamente un asentamiento urbano o población. “Su vigencia es muy clara durante toda la mitad del siglo XIX, y ese es precisamente el caso que parece ocurrir en lo relacionado con la fundación de nuevas poblaciones, así no exista manifestación explícita del Estado por medio de leyes o decretos específicos” (Corradine, Alberto y Mora, Helga, 1984).

La primera ciudad fundada en América del Sur: Santa María la Antigua del Darién, fue fundada bajo el “ideal de la ciudad cuadrículada romana”, mezclado con la visión religiosa que daba centralidad a los

edificios de culto (CEHOPU 1989, 103-169). En el centro de la cuadrícula ya no se tendría una cruz formada por el decimanus maximus y el cardo maximus, sino la plaza principal, donde se posicionaba el espacio ideológico renacentista, con edificios de poder religioso, político, económico, militar y jurídico. (Sarcina, Alberto y Quintero, Carolina, 2018, p. 27)

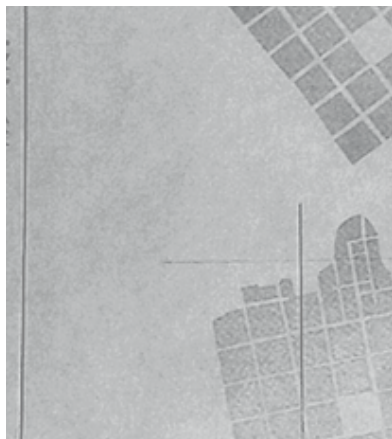
La forma en que se disponía la Plaza Principal de las nuevas aldeas o municipios obedecía a lo que se conoce como la “Cuadrícula Española”, desde donde salían las calles y vías de comunicación con otros centros habitados. “Así se presentan los casos de Manizales en 1849, Armenia en 1889, Agua de Dios en 1871, Armenia en 1889 y Sevilla en el Valle del Cauca en 1903.

El Código de Policía, que se expidió hacia 1842 es una muestra de lo anterior: “en el cual se reglamenta la construcción de edificaciones y de vías públicas en las poblaciones existentes, y señala para estas últimas 16 varas de ancho (aproximadamente 12,30 metros), así como el empleo de cuadras de 100 varas (80 metros) con una superficie de una fanegada, o sea 6400 metros cuadrados para edificar en ellas las viviendas. Se limita en esa norma el vuelo de las ventanas a un tercio de vara y se dictan otras normas menos importantes”.

Desde los primeros años de la República, el Gobierno adopta una medida de carácter sanitario que incide sobre el uso de la tierra y sobre la estructura urbana, sea ella nueva o preexistente: la creación de cementerios “públicos”, mediante los cuales se reemplazaba la costumbre de realizar entierros en el recinto de templos por el de la utilización de un terreno definido, ampliable, en caso de imperiosa necesidad.

“La cuadrícula” se formaba a partir de una plaza central cuadrada. Los poderes civiles y eclesiásticos están distribuidos en el marco de

esa plaza, alternando con las viviendas de los fundadores. Puede afirmarse que no se presenta diferencia alguna con las ciudades fundadas durante la Colonia y éstas realizadas después. A continuación, trazados de Aguadas y Salamina

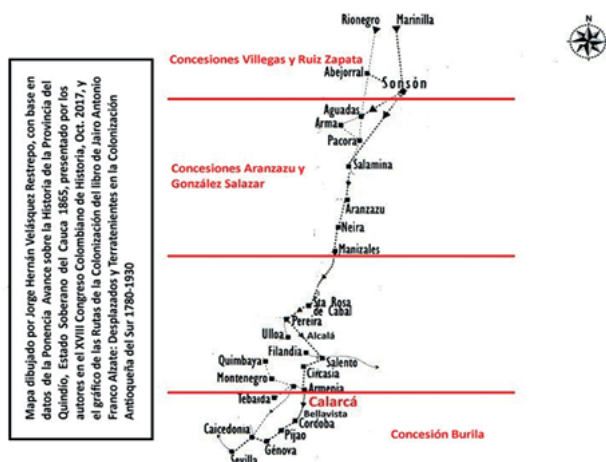


### **La Plaza Principal del municipio de Salento en 1865 y el origen de sus primeros pobladores**

Principalmente y como consecuencia de la colonización antioqueña emprendida hacia el sur desde Rionegro y Marinilla, se inició, en territorio del Estado Soberano del Cauca, el poblamiento de lo que hoy es el Departamento del Quindío, con sus doce municipios, todo lo cual estuvo muy influenciado por concesiones de tierras. (Velásquez Restrepo, Jorge Hernán y Mora Buitrago, Carlos Alberto, 2017)<sup>2</sup>

El anterior mapa fue levantado en el año de 1777 para acompañar el informe de Indios y Mestizos solicitado por Francisco Moreno y Escandón a todas las regiones del país y reposa en el Archivo General de la Nación. Los datos a la derecha del mapa fueron editados por Jorge Hernán Velásquez Restrepo, con el fin de hacerlos más legibles para esta ponencia, pero conservando intacto el documento original.

### RUTA PRINCIPAL DE LA COLONIZACIÓN ANTIOQUEÑA HACIA EL QUINDÍO, SEVILLA Y CAICEDONIA A PARTIR DE 1785



El primer asentamiento poblacional importante del actual municipio de Salento fue Boquía, a orillas del río Quindío, que nace en proximidades al Parque de los Nevados (Ruiz, Santa Isabel y Tolima) en la Cordillera Central, inicialmente denominada por los Peninsulares como Andes de Quindío, muy probablemente como una homología con la Cordillera de los Andes en el Continente europeo. Se registran vestigios de la existencia de Boquía, (paraje semiurbano que antecedió a Salento), en los Censos Poblacionales que se hacían frecuentemente en el país y figura como Aldea en 1846.

En el año de 1865, se fundó el municipio de Nueva Salento, el primero de los actuales doce municipios del hoy Departamento del Quindío. No obstante ser territorio caucano, sus fundadores fueron principalmente antioqueños, provenientes de los municipios de

<sup>1</sup>. Más información sobre la colonización antioqueña se puede obtener en (Parsons, James J., 1950)

Sonsón y Abejorral, entre otros municipios antioqueños, principalmente del suroriente, como se explica en el diagrama presentado y en los párrafos precedentes. (Velásquez Restrepo, Jorge Hernán y Mora Buitrago, Carlos Alberto, 2017)



**Poplamiento de Salento en el Siglo XIX. Personas que llegaron a Boquía.**

omado del Libro de Codificación Nacional 1843-1844. Tomo 10, Imprenta Nacional, Bogotá, 1928, Pag 65

No.	Nombre y Apellido	Nombre	Apellidos	Estado Civil
1	Alejo Molinos	Alejo	Molinos	Casado
2	Vicencia Toro	Vicencia	Toro	Casada
3	José Antonio Molinos Toro	José Antonio	Molinos Toro	Soltero
4	Joaquín Fernández Sánchez	Joaquín	Fernández Sánchez	Casado
5	Josefa Molinos Toro	Josefa	Molinos Toro	Casada
6	Francisco Molinos	Francisco	Molinos	Casado
7	Juana Ríos	Juana	Ríos	Casada
8	José María Valencia	José María	Valencia	Casado
9	María Trujillo	María	Trujillo	Casada
10	Celedonia Valencia Trujillo	Celedonia	Valencia Trujillo	Soltera
11	José María Estrada	José María	Estrada	Casado
12	Susana Calderón	Susana	Calderón	Casada
13	Juán Loaiza Galvis	Juán	Loaiza Galvis	Casado
14	Silveria López Ríos	Silveria	López Ríos	Casada
15	Antonio Gil Cano	Antonio	Gil Cano	Casado
16	Agustina Garcés Osorio	Agustina	Garcés Osorio	Casada
17	Sixto Arango	Sixto	Arango	Soltero
18	Juliana Salazar	Juliana	Salazar	Soltera
19	Concepción Salazar	Concepción	Salazar	Soltera
20	Salomé Grisales	Salomé	Grisales	Soltera

Las personas que aparecen resaltadas en amarillo abandonaron el sitio de Boquía y se fueron a explorar el Quindío probablemente en busca de oro, dentro de las acciones que se identificaban como

guaquería. (Boletín de Historia y Antigüedades, Volumen XV, #176, Pág. 467 (junio de 1.926). Las que están resaltadas en verde, decidieron quedarse, pues aparecen con sus familias en censos posteriores de la población de Salento 1865 y 1870.

La población fue afectada en varias ocasiones por crecientes del río Quindío, hasta que se hizo indispensable trasladar la población en el año 1851 a una zona alta en el costado occidental del río, llamada Barcinales, nombre debido a la existencia de un bosque de árboles llamados Barcinos, donde se había construido los bohíos de una Colonia Penal para alojar a los presos francos, que estaban privados de la libertad por diferentes motivos, entre ellos el no pago de impuestos o la falta de contribución a las guerras de la época, entre ellas la Guerra de los Supremos, que registra el movimiento de varias personas oriundas del Municipio de Sonsón, del Estado Soberano de Antioquia. Por un decreto gubernamental, se ofrecían “mejoras” (pequeños lotes de terreno) a presos francos de Antioquia, Cauca y Panamá que se dedicarán al mantenimiento del Camino del Quindío, que comunicaba la región con el centro del país: Ibagué y Bogotá, principalmente.

Según información proveniente de los archivos de Salento, quien hizo la demarcación de la Plaza Principal de Salento fue el señor José María Serna; y, el primer sacerdote fue Parménides Velasco. La primera casa la construyó quien fuera el primer Regidor de la Población, el señor Ignacio Buitrago; y, la segunda casa la construyó el señor Cruz Peña.

Para la identificación de los primeros propietarios de las casas que circundan la Plaza Principal de Salento, hoy Plaza de Bolívar, se dibujó en una cartulina un diagrama como el que se ilustra a continuación, en el cual se dibujó lo que sería la plaza, con las cuatro

cuadras de 80 metros que dan a la plaza y las cuatro esquinas de las manzanas que se asoman a ella; y se complementó con otras cuatro cartulinas en las que se anotaban los detalles de las casas y familias que habitaban las casas. Así, los detalles de los habitantes de las casas que dan a las esquinas de la plaza y las construcciones civiles y eclesiásticas que dan a ella, se anotaban en la cartulina principal y los detalles de las casas de las cuadras de 80 metros que dan a la plaza fueron anotados en 8 cartulinas adicionales, cada una correspondiente con las ocho manzanas de la población que daban contra la plaza principal: cuatro de esquina y cuatro de 80 metros por las calles y carreras que enmarcaban la plaza.

Para la identificación de cada casa con la familia originaria, se acudió al archivo de Salento, lo mismo que a monografías que se hubieran elaborado sobre el municipio (Barros Vélez, Enrique, “Salento. Reserva Cultural del Quindío”, a título de ejemplo); y a la memoria de sus habitantes, principalmente las personas de mayor edad, incluido el ancianato.

La identificación precisa de las casas, con sus respectivas familias, lo mismo que la nomenclatura de las calles y carreras se hizo con un grupo de personas del municipio y miembros de la Academia de Historia del Quindío. (Guevara Carvajal, Calina y Velásquez Restrepo, Jorge Hernán, 2019).

A las calles de la población se les fue adjudicando su nombre y nomenclatura. La Calle Real debió ser llamada así, por corresponder con el paso del Camino Real, que venía desde Boquía y continuaba hacia Toche. Fue la primera calle del actual departamento del Quindío con ese nombre; y, muy probablemente por esa razón, las demás calles principales de los municipios que se fundaron a continuación en lo que era su territorio tuvieron el mismo nombre.

En los archivos históricos no se ha encontrado una nomenclatura diferente. Debido a la poca expansión urbana del municipio hasta el tiempo presente, la nomenclatura de sus calles y carreras se conserva aún.



**Plaza de Salento, primera década del Siglo XX. (Guevara Carvajal, Calina y Velásquez Restrepo, Jorge Hernán, 2019)**

El territorio asignado al municipio de Nueva Salento en 1880 era superior al territorio que actualmente ocupa el actual Departamento del Quindío, con sus 12 municipios.



El territorio asignado a Nueva Salento, cuando fue fundado, era más grande que el que hoy ocupa el Departamento del Quindío, pues mientras fue caucano incluía los municipios de Alcalá y Ulloa, con los cuales se tienen correspondencias geográficas y culturales muy importantes. Dichos municipios le fueron segregados al territorio quindiano al consolidarse el departamento de Caldas entre los años de 1904 y 1910, como parte de las reformas político-administrativas llevadas a cabo en la presidencia del Dr. Rafael Reyes y cuando Salento, Filandia, Circasia, Calarcá y Armenia pasaron a ser parte del Departamento de Caldas el 31 de agosto de 1908, mediante el Decreto 916 del Gobierno nacional. (De Los Ríos Tobón, Ricardo, 2017)

Como en la mayoría de los municipios de la época, la plaza principal tuvo nombre diferente de Plaza de Bolívar. En este caso, dicha plaza se llamó antes de 1863 Plaza de Córdoba, en honor de José María Córdoba y cuando todo el énfasis de la colonización fue antioqueño; pero, a partir de 1863 se llamó Plaza de Mosquera, en honor de Tomás Cipriano de Mosquera, quien fuera el presidente del Estado Soberano del Cauca, gestor de la Constitución del 63 y presidente del País a partir de dicho año. La Plaza de Mosquera, era el sitio de encuentro obligado de la población, principalmente el día de mercado, que se realizaba todos los domingos. Además de esta plaza, hubo otra que debemos mencionar, como la plaza de Toros, ubicada en el marco de la plaza. a continuación de la Casa Consistorial.

Las casas y edificios circundantes a la Plaza de Bolívar fueron los siguientes:

CASA # 1: En el año de 1905 era un lote, propiedad de don Serafín Toro padre, casado con doña Betulia Jaramillo y posteriormente con doña Aminta Pinzón. Don Serafín además era propietario de casi toda la manzana. Don Serafín Toro y doña Aminta tenían un

almacén (hoy Café Quindío, casa # 20) de cacharrería y miscelánea en 1950 -1960. La casa, de un solo piso, que actualmente se puede apreciar, la construyó alrededor de 1952, don Arcesio Muñoz, que venía de otra población del Quindío (Pijao) y estaba casado con doña Laura Restrepo. Don Arcesio, tuvo una hija, Nuvia Muñoz Restrepo fue alcaldesa de Salento y trabajó como tesorera del municipio.

CASA # 2: Casa de don Bruno Arias López, (fundador), hijo de José Vicente Arias Orozco y Maria Josefa López Martínez (hija de uno de los fundadores de Sonsón, Bartolomé López Valencia), casado con doña Victoriana Ortiz Salazar. Uno de los hijos de don Bruno y doña Victoriana fue don Eulalio Arias Ortiz, quien firmó el censo de Salento de 1870. Anteriormente, miembros de la familia Arias habían participado en la fundación de Neira, (Gregorio y Juan Ramón Arias López, hermanos de don Bruno Arias); y, con posterioridad varios descendientes de esos Arias participaron en la fundación de Circasia (José María Arias Carvajal), Armenia (Juan de la Cruz Cardona Arias, hijo de don Prudencio Cardona Franco y doña Juliana Arias Carvajal); y Montenegro (con José María Arias Carvajal).

CASA # 3: Casa de Las Polonias, murieron solteras y eran beatas. Ultima dueña, Doña Rosita Rojas. Vive en el barrio Frailejones. En investigación.

CASA # 4: Casa de don Manuel Cardona y doña Doloritas Arias Carvajal. Don Manuel, hijo de don Catarino Cardona (casa # 9). Camilo Carvajal casado con Betulia Cardona Arias de Carvajal, descendiente de Manuel Cardona fallecido hace unos 27 años. La doctora Camila Carvajal, hija de don Camilo y doña Betulia fue notaría del pueblo. Hasta hace algunos años la casa todavía pertenecía a la familia Carvajal Arias. Fue vendida por repartición de herencia y hoy es un

café: Restaurante Casa Wilys.

CASA # 5: Casa modesta, con chambranas y negocio al público. Ahí vivió don Gustavo Arias y luego Jaime "Polvora". Había una zapatería y conectaba con un camino por su solar cultivado en café, mora y tomate de árbol, que conectaba con un prostíbulo hacia el barrio que hoy conocemos hacia frailejones, antiguo "barrio", era para disimular.

CASA # 6: Casa del señor Márquez y doña Mercedes Arbeláez, alrededor de 1905. Perteneció a Miguel Galvis (casa #20) 1955 o antes, abuelo del actual alcalde. Después lo adquirió don Hernando Molina y la señora Aseneth alrededor de los años 50, cuando don Hernando era conductor de volquetas y manejaba también un bulldozer. Finalmente, los Tafur con don Aquileo Tafur casado con Alba ya fallecidos, desde más de 45 años desde el 70's-73's, Oscar Tafur lleva allí más de 89 años.

CASA # 7: Casa de don Pedro Marín y doña Carmelina. Hace 60 años vivieron don Silvio Martinez (fallecido) y Romelia Velásquez y tuvieron 4 hijos Jorge Enrique "chuzo", Andrés "esposo de pueblo", garra y una hija.

CASA # 8: Casa de don Cornelio Marín (fundador), que en el censo de 1864 quedó registrado con 79 años, casado con doña Hermenegilda Vallejo y 4 hijos. Posteriormente vivieron don Hernando Henao y doña Argemira Marín, hija de don Pedro Marín, el de la casa 7.

CASA # 9: Casa de don Catarino Cardona, probablemente ancestro de don Manuel Cardona (casa # 4), casado con Doloritas Arias, Betulia Cardona, casada con Carlos Carvajal, hija de don Manuel y doña Doloritas. Con ellos vivía una señora Paulina que barría la iglesia y les daba a los niños bananas para que le ayudarán. Posteriores pro-

pietarios Nabor Orozco y Romelia Padilla (actual).

CASA # 10: Casa Consistorial operaron las oficinas de TELECOM con el teléfono de manivela y después con un mensajero de cartas o telegramas que le decían “Pajarito” y era muy rápido repartiendo los documentos, la telefónica o telégrafo con Melva Barco, el Cuerpo de Bomberos, la Registraduría, el CARE o de las ayudas de Estados Unidos con leche y mogollas, la Notaría, la oficina de Correos Nacionales con Daniel Ramírez (despachador), la Tesorería, el Concejo Municipal y la Alcaldía hasta lo que hoy es el archivo del municipio dirigido por el señor Cesar Toro. En 1940 el Teatro Andaluz, donde realizaban veladas entre los 40’s y 60’s. Salía un pregonero con un embudo a anunciar las películas.

El teatro era sin techo, pasaban películas de cine mudo y después mexicanas, películas de Torelito, Marisol y Cantinflas, anunciaban el inicio de la proyección siempre con el pasodoble “DOS NEGRO”. Había un grupo de teatro del pueblo llamado Tapetusa y traían artistas de la talla de Julio Jaramillo, el Caballero Gaucho y otros, hasta 1975 estuvo en funcionamiento. Debajo del teatro funcionó la “Plaza de Toros” desde 1905, Jaime Toro “buyuco” hacia las corralejas en la “plaza de toros” en los 50’s y funcionó aproximadamente en los años 70.

CASA # 11: Fue el Cuartel de policía y cárcel. En los bajos era la cárcel y los reos sacaban un espejo por las ventanas que daban al Teatro Andaluz para ver las proyecciones y el segundo piso era la Policía Nacional con los Gendarmes. De castigo a los jóvenes infractores del pueblo que estaban después de la hora permitida, el comandante de la policía los ponía a encerrar las escaleras de madera de la comandancia. Hoy, la casa es parte de la actual Alcaldía Municipal.

CASA # 12: Inicialmente fue una casa de maderas muy finas pintada de un azul muy especial, patio empedrado con fuente de propiedad de doña Betulia Arias (no Betulia Arias Carvajal). En los 60's vivió Javier Zapata Toro (tesorero del pueblo) casado con doña Luz María Henao (docente pensionada) hija de don Jaime Henao y nieta de Pedro Vicente Henao (casa # 15). En los bajos había dos locales, el primero fue la oficina del Tesoro o Recaudo de Impuestos y en el otro traían víveres como panela y plátano de Montenegro para vender allí en el granero de don Emeramo. Dicen que las maderas de la casa las dismantelaron para llevarlas a un pueblo en Antioquia. Hoy es la Comandancia de Policía.

CASA # 13: Casa de don Daniel Salazar 1910, maestro de escuela, probablemente descendiente de don Pascasio Salazar (éste era el dueño de casi el territorio llamado Barcinales, quien cedió el terreno para crear el primer asentamiento inicialmente llamado así, luego Nueva villa de Salento y hoy Salento). Luego, hubo una señora Rita Medina de Salazar, quien tuvo dos hijas Ligia Salazar Medina de 98 años y Rita Salazar Medina. La casa fue una armería en época de guerra junto a la casa #23, la de los Pava.

CASA # 14: Casa de doña Herminia Ríos, esposa de don Lolo Ríos. Luego fue casa de la familia Rueda Ríos. Miguel Arbeláez (casa #19) casado con Ligia xx de Arbeláez tuvo tienda de abarrotes aquí.

CASA # 15: Casa de don Vicente Henao, que vino de Sonsón. Su hijo Pedro Vicente Henao casado con doña Leonor Gómez, tuvo una botica en los bajos. Otros hijos de don Vicente fueron Héctor Vicente, que murió de 87 años, Alicia (Cuando nació, en su honor sembraron una palma de cera en el único lugar del parque que es independiente de ésta, frente a la alcaldía, pero la palma que hay hoy no es la original, ella recibió un balazo en la última toma guerrillera en los

90's. Se le debía decir Señorita Alicia Henao porque se ponía molesta si se le decía señora), murió de 97 años, Hernando (Piquillo), Jaime y Walter Henao único sobreviviente, se casó primero con Nuvia Arias "Capullito", tendrá 86 años de edad y es Liberal, pero Walter esta con su segunda compañera Bety Escandón Arbeláez quien en su época fue reina de Salento.

Allí vivió el Presbítero Nabor Montoya en los años 70's, esta fue una cuadra muy importante y la familia Henao era muy prestante. En esta casa pasaron personajes de niveles intelectuales y de poderes, el presbítero Montoya celebró la misa en latin y de espalda a los feligreses.

CASA # 16: Casa de don Emiliano González, quien murió en 1934. Sus hijos fueron Ruby, Maria Policarpa ("Pola"), Raul, Eriko, Honorio y Ramón González, casado con doña Isaura quienes vivieron en esa casa con su familia, sus hijos la vendieron hace poco; uno de ellos don Aldeur González quien todavía vive es el mayor conocedor de plantas medicinales del pueblo. Esta familia fue la primera en tener una casa con propiedad horizontal. También vivió allí Agapito Herrera, padre de Ethel y Minter Herrera. Ethel era la abuela de "maluco" Tavares.

En el primer piso estuvo el primer restaurante que existió en Salento y el primer asadero de pollos, se asaban 3 pollos para toda la semana, a la rueda solo le cabía un pollo. Era también el despachadero de taxis y si no llenaba cupo solo salía hasta el otro día. En los años 80's tenían un betamax con televisor a color y cobraban la entrada, alcanzaron a presentar Rambo 1.

CASA # 17: Era un lote, en el cual construyó don Antonio García que era recaudador de rentas y tabaco, la casa tenía escalera de tijera

que se podía levantar para los caballos, vacas o cuando llegaban las chusmas para darle tiempo a los que escapaban de ellos como escondite desde la guerra de los mil días. Primero en el local fue el café dólar y Don Miguel Ángel Arbeláez Herrera se desempeñó como administrador, después la discoteca Barriles. Ahí vivió también don Danilo Henao, hijo de don Pedro Vicente Henao (casa # 15), quien estaba casado con doña Alba Jaramillo

CASA # 18: Casa de don Narciso Arias, que trabajaba con maderas y era dueño de la finca La Rivera. Luego vivieron sus hijos Dioselina y Guillermo Arias. En los bajos funcionó la barbería de los Rochiles o los chichimocos... Dicen, que su apodo se debe a que emborrachaban a menudo con el Bayrum, Alucema y 7 Medallas.

CASA # 19: Casa donde vivió don Juan Aguirre en los años 70 y fue alcalde en 1967, casado con doña Inés Ocampo Arbeláez, prima de doña María Cielo Arbeláez Gutiérrez, o sea que era sobrina de don Miguel Ángel Arbeláez Herrera casado con Isaura Gutiérrez padres de Cielo Arbeláez. Ahora vive don Miguel Henao y doña Orlanda. En el cementerio existen dos tumbas con forma de troncos de árboles y en sus hojas están los nombres de su familia.

CASA # 20: Casa forrada en lámina, donde vivió don Miguel Galvis, casado con doña Julieta Ocampo Arbeláez, alrededor de los años 70, abuelo del actual alcalde Juan Miguel Galvis. Hoy está el cajero de Bancolombia.

CASA # 21: Era una casa de un piso, después del terremoto de 1922 ésta sufrió junto con la iglesia que antes de este episodio era de dos naves en su fachada. Alrededor de los años 70 vivió don Luis Arias y su esposa doña Anita Bernal. Su hijo don José Mardoqueo Arias vive actualmente y fue profesor pensionado del magisterio. En su

local del primer piso funcionó la Machaca, una discoteca que existió muchos años. En el Quindío existieron 4 machacas solo queda la de Pijao.

CASA # 22: Antiguamente era el lugar donde vendían tabaco, velas, aguardiente amarillo y compraban el oro de las minas como el Cóndor, la María y otros. Siempre la casa fue un local comercial. Actualmente pertenece la casa a la familia Araque y ha sido cafetería por décadas.

CASA # 23: Casa del General Daniel de la Pava y su descendiente don Luis de la Pava. Esta casa ahora está dividida en dos partes. Una la compró don Dalmiro Díaz casado con Dorey Henao Ocampo sobre la calle Real y hacia el parque el señor Horacio Bedoya casado con la Sra. Ludivia Bedoya Salazar son los que viven actualmente y alrededor de los años 70 tuvieron una fuente de soda, llamada La Fuente.

Al lado de la casa 23 está la Casa Cural y Despacho Parroquial.

CASA # 24: Casa de don Serafín Toro hijo y doña Aminta. Nunca fue de don Lolo Ríos. Posteriormente de don Pedro Pablo Rueda hijo de doña Leonor. Fue una funeraria en uno de sus locales. Hoy doña Luz Marina Rueda vive en la parte de atrás y funciona el restaurante Cocora's.

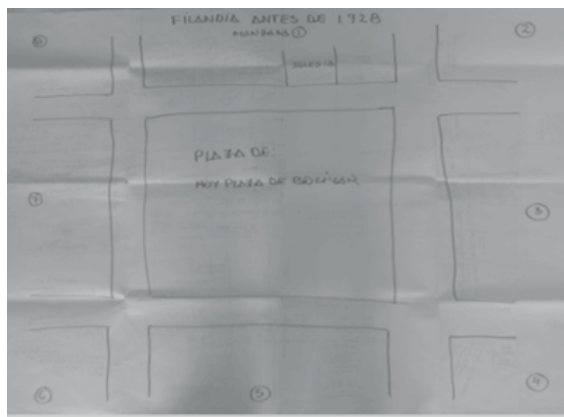
El detalle que se ha presentado anteriormente es para dar a conocer la información proporcionada por medio de la memoria de los habitantes del municipio sobre las familias tradicionales, lo cual ha sido complementado con datos obtenidos del archivo histórico de Salento.

## La Plaza Principal del municipio de Filandia, las casas alrededor de la plaza y las familias

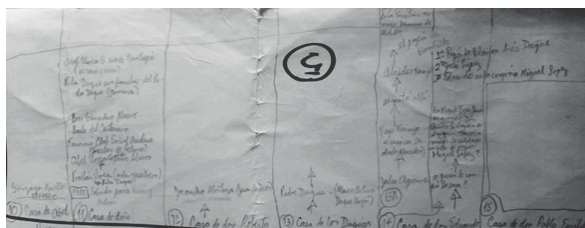
Filandia fue el segundo municipio que se trabajó dentro del propósito de recrear lo que fue el municipio después de 40 años de fundado. Fue realizado por el Centro Local de Historia de Filandia, en cabeza de su coordinador, don Héctor Uribe Saldarriaga, quien contó con la colaboración de tres miembros de la Academia de Historia del Quindío: Roberto Restrepo Ramírez, Carlos Alberto Mora Buitrago y Jorge Hernán Velásquez Restrepo. Buena parte de los resultados de este trabajo colectivo se presentan a continuación:



En la fotografía anterior, se observan las cartulinas donde se realizó el trabajo. Con camisa blanca, Héctor Uribe Saldarriaga y Jorge Hernán Velásquez Restrepo. Imagen del archivo personal de Jorge Hernán Velásquez Restrepo. El trabajo se inicia con una diagramación general en la cartulina que está sobre la mesa, en la cual se identifican y enumeran las 8 manzanas que dan a la plaza de Bolívar, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:



Acto seguido, se asigna una cartulina a cada manzana y se va consignando en ella la información correspondiente a los primeros propietarios de los predios, inicialmente lotes asignados a los fundadores, y los dueños posteriores y familias que las fueron habitando durante los primeros cuarenta años de existencia del municipio, tal como se observa a continuación con una de las manzanas: la manzana identificada con el número 5.



El recuento histórico sobre el municipio de Filandia, en el departamento del Quindío, se menciona en las crónicas del siglo XIX, escritas por viajeros nacionales y extranjeros, que comprenden las descripciones del camino o Paso del Quindío y los detalles etnográficos sobre los incipientes caseríos que encontraron a su paso.

A finales del siglo XIX, un supervisor de educación llamado Heliodoro Peña publica una obra, donde compendia datos interesantes sobre los distritos existentes en aquella época. Este es el relato de Peña (1892): “posee una plaza principal, con bastantes edificios, otras demarcadas y empezadas a poblar, componen la población que se extiende a unas 80 hectáreas de terreno. Hay una carnicería donde se degüellan por término medio 16 o 20 reses, mensualmente; una escuela pública, con 80 niños y una privada; un mercado semanal muy importante, establecido cuatro días después de la fundación”.

En estas fuentes consultadas, el tema de las plazas es destacado, como quiera que muestra una vez más cómo, desde el proceso de fundación, hasta los diez lustros de vida ciudadana, el sitio de concentración de sus habitantes es esta cuadrícula que irradia no sólo el reflejo del poder gubernamental y eclesiástico, representados en su Casa Consistorial y su templo, sino que es el espacio del mercado público y el escenario natural de las actividades sociales y culturales en todos los órdenes.

Varios aspectos deben destacarse en Filandia, para hacerlos visibles en un registro de sus primeros 50 años de vida. El primero es citado por el viajero y profesor suizo Ernst Rothlisberger cuando, en 1882 pasó por ese territorio, haciendo la primera mención de su incipiente plaza y su reciente iglesia, dejándonos con ello la marcada característica de la vida rural de aquellos pueblos del siglo XIX, que se concentraban en fiesta, en ceremonia religiosa o en mercado, alrededor de su plaza principal.

El segundo hecho, que también se protagoniza en su plaza, así como en la de Salento, tiene que ver con la exhibición rústica del Tesoro Quimbaya, en 1890. Este había sido un saqueo de guaque-

ría que trascendió admirablemente en la Colombia rural de fines del siglo XIX y que marcó la fama de Filandia a nivel internacional, porque una buena cantidad de piezas de oro prehispánicas fueron mostradas en esa plaza, luego llevadas a Bogotá y finalmente entregadas a España, en 1893.

La tercera situación protagónica de su plaza principal se da en el lapso de 10 años, entre 1895 y 1905, cuando se realizan muchos convites para construir el templo nuevo, que había remplazado a una primera capilla fundacional. Fue un desafío a la fuerza humana que representó el transporte de 22 árboles de barcino, pesados y difíciles de cargar, para constituir la estructura de una de las iglesias más singulares de Colombia. Mientras tanto, maderas preciosas y árboles corpulentos eran tomados del ambiente boscoso, para construir las primeras casas de 2 pisos de la plaza principal. De ellas sólo se conserva en integralidad, la de doña Irene López, su propietaria actual, que conserva el balcón tradicional más antiguo.

La antropología visual – esto es el reflejo de la vida cotidiana – nos muestra, en Filandia y el resto de los municipios del Quindío, unas plazas principales que eran terraplenes, con ausencia de vegetación, pero rebosadas de gente, especialmente en concurrencia de día de mercado. Las fotografías de los primeros años enseñan la humildad de sus templos – o más bien capillas – frente a una concentración de gente, cuyos atuendos, sombreros, ruanas y otros elementos nos muestran la época anterior a 1910.



Es precisamente en el primer centenario del grito de independencia, cuando el Concejo de muchos municipios comienza a legislar sobre nuevos trazados arquitectónicos o nominación de calles y plazas desde el sentido patriótico. Filandia, no obstante, continúa en la dinámica de poseer su plaza principal, sólo para el destino del mercado sabatino o dominguero. Así continúa hasta el cincuentenario – en 1928 – cuando una transformación se lleva a cabo para celebrar, es la refacción de su templo, en cuanto tiene que ver con la parte frontal.

Mientras tanto, desde 1910, varios sucesos ocurren. Ellos son la instalación de los toldos de base de madera y lona fina, cuya configuración también aparece en la mayoría de los municipios ya fundados y vecinos a ella. La plaza seguirá siendo el escenario de presentaciones desde la perspectiva del teatro y del cine mudo, por ejemplo, que marca un recordado espectáculo desde la segunda mitad de la década de 1920. Es en este año preciso -1920- cuando Filandia es sede de un congreso de concejales de la región y otra vez es la plaza principal el sitio donde se congrega el interés. Lo destacado de este suceso es que se convierte ello en uno de los gérmenes de la revolución silenciosa que muchos habitantes llevan ante la sumisión a una capital, Manizales, que poco los tiene en cuenta.

Llegado el año 1928, Filandia ya tiene dos plazas más. La de ferias, un amplio terraplén, a dos cuadras de la plaza principal, donde también se disponen toldos y donde existía, igual que en la otra, una fuente de agua. El parque viejo, donde hoy se encuentra el Hospital Metal.

Nadie olvida el empedrado tradicional de su plaza y de sus calles, que rememora la tradición española y que llamaba la atención por su simetría, porque la piedra era colocada a partir de líneas rectas centrales, lo que ofrecía un trabajo de perfección estética.

El centro local de la Historia de Filandia realizó un trabajo de recuperación de información oral sobre 27 inmuebles que se encuentran alrededor de la plaza principal, lo que arrojó los siguientes datos. Se partió en un recorrido, desde el actual templo principal, de izquierda a derecha. Los datos recuperados dan razón de su conocimiento popular, o sea la figuración de cada casa, de los referentes que tienen los pobladores sobre ellas y de sus ocupaciones o usos en los primeros 50 años del municipio:



1. Templo principal
2. Casa cural
3. Casa de Santiago López
4. Casa del Teatro Bengala o de los Restrepo
5. Casa de los Muriel
6. Casa de Primitiva y Pedro J. Marín.
7. Casa de los Salazar o Bar Ganadero
8. Casa de los Salazar o Casa de "Patás de Oso"
9. Casa de Laura Peláez
10. Antigua Escuela de Niñas Simón Bolívar

11. Casa de Abel Urrea Giraldo
12. Casa de Abel Urrea Giraldo y de María Montoya de Urrea
13. Casa de Juan de Dios Montoya
14. Casa de los “Mafafos” o del Padre Duque.
15. Casa de los Naranjo
16. Casa de Miguel López o de don Eduardo García
17. Casa de Pablo Emilio Martínez o Farmacia Bristol
18. Casa de los Pérez Cedeño o Residencias Bond
19. Casa Consistorial y Cárcel Municipal
20. Casa de las Peláez
21. Casa del viejo Ernesto Peláez o Teatro Peláez
22. Casa de Francisco Emilio Quintero o Café América
23. Casa de los Duque
24. Casa de Doña Irene López
25. Casa de don Gabriel Duque
26. Casa de don José Manuel Martínez
27. Casa de don José Duque o Familia Guinand

Presentamos algunas de las fotografías tomadas en el año 2019, cuando se hizo la investigación:

### **Las Plazas Principales de los municipios de Circasia, Calarcá y Armenia**

De la misma forma que se desarrolló el trabajo para los municipios de Salento y Filandia, se desarrolló también para Circasia, Calarcá y Armenia, siendo posible observar los resultados obtenidos y la metodología empleada con la muestra presentada con estos dos pri-

## El poder de la palabra



meros municipios. Si bien el detalle de los demás municipios hizo parte de la presentación realizada en Sibundoy en el marco del II

Seminario Internacional de Historia y Antropología Andino Amazónica, se omite en este texto por considerarlo innecesario.

Presentamos la foto de uno de los principales líderes de este trabajo, el antropólogo Roberto Restrepo Ramírez, quien posa para la foto al frente del afiche que recoge esta misma historia para el municipio de Armenia, elaborado por el arquitecto y artista quindiano Hernando Jiménez Sánchez.

## Conclusiones y recomendaciones

Tal como se puede observar en esta presentación, es posible reconstruir la historia de los municipios fundados o refundados en el siglo XIX, acudiendo a la memoria oral de sus habitantes y a la información contenida en los archivos de los municipios, lo cual se considera muy importante para la memoria histórica de los mismos y para la historia local y regional de los departamentos. Los Centros Locales de Historia de los municipios quindianos fueron el soporte fundamental para realizar el trabajo colectivo que se requiere.



El poder de la palabra

## Capítulo 4

# De la oralitura al ecosistema transmedia: estrategias de preservación de la memoria biocultural y resistencia en territorios andino-amazónicos

Rómulo Andrés Gallego Torres

### Introducción

La preservación de la memoria en territorios marcados por la hibridación cultural y el conflicto armado, como lo son los departamentos del Putumayo, Cauca y la zona andina colombiana, enfrenta el desafío contemporáneo de dialogar con nuevas generaciones inmersas en entornos digitales. La tradición oral, columna vertebral de la identidad en estas regiones, ha sido históricamente marginada por la primacía de la cultura letrada y los modelos pedagógicos eurocéntricos. Sin embargo, el concepto de “oralitura”, entendido como la fusión de la oralidad y la literatura que inscribe prácticas culturales y sociales, ofrece un punto de partida fértil para repensar cómo se transmiten los saberes. Este artículo propone una lectura innovadora de las Memorias del II Seminario Internacional de Historia, Antropología Andi-

no-Amazónica, no solo como un compendio académico, sino como un “universo narrativo” base para una estrategia transmedia de preservación cultural. Si, como sugiere Ralph Waldo Emerson, “la palabra es el instrumento más poderoso que tenemos para cambiar el mundo”, la expansión de esa palabra a través de múltiples medios y plataformas (transmedia) puede potenciar su capacidad de transformación social y construcción de paz. El objetivo de este estudio es analizar cómo las diversas ponencias y experiencias recogidas en el seminario —desde la botánica del Taita Pedro Juajibiiy hasta las resistencias escolares en El Plateado— configuran una red de relatos de resistencia que demandan una arquitectura narrativa participativa, capaz de conectar el pasado ancestral con el futuro digital de las comunidades.

## **Marco teórico: la transmedialidad en clave decolonial**

### **La oralitura como precursora transmedia**

La teoría transmedia, popularizada por Henry Jenkins, describe procesos donde elementos de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el fin de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. No obstante, en el contexto latinoamericano, y específicamente en las comunidades indígenas y campesinas, la narrativa siempre ha sido “transmedial” en un sentido orgánico: el relato no reside solo en la palabra hablada, sino que se expande al tejido (chumbe), al ritual, al territorio y a la danza. El concepto de oralitura desafía la noción eurocéntrica de literatura. En las comunidades Inga y Kamëntsá, por ejemplo, el chumbe (faja tejida) no es solo una prenda, sino un “artefacto cultural y mental”, un dispositivo de almacenamiento de información donde se “teje con la mente”. Este enfoque se alinea con lo que Scolari denomina

“narrativas transmedia de no ficción”, donde el objetivo no es el entretenimiento, sino la preservación de la memoria y la identidad.

### **Justicia Epistémica y Territorio**

La aplicación de estrategias transmedia en estos contextos debe regirse por principios de justicia epistémica. Como señala Ortega Noguera al analizar el conflicto en El Plateado, las historias locales a menudo son silenciadas en los registros oficiales. Una estrategia transmedia ética no extrae el conocimiento, sino que proporciona plataformas para que las comunidades narren su propia historia, evitando la apropiación indebida que sufrió, por ejemplo, el Taita Pedro Juajibiiy a manos de la academia occidental.

### **Metodología**

La investigación adopta un enfoque cualitativo-hermenéutico, basado en el análisis de contenido del documento Memorias del II Seminario Internacional de Historia, Antropología Andino-Amazónica (2025). Se seleccionaron seis ejes temáticos del texto fuente que funcionan como “nodos expansivos” para una propuesta teórica transmedia:

1. Pedagogía y oralidad rural.
2. Saberes ancestrales y botánica (Pueblo Inga/Kamëntsá).
3. Memoria espacial y archivos (Plazas y Territorio).
4. Política agraria y testimonio oral (Caso Idema).
5. Subjetivación política juvenil.
6. Conflicto armado y escuela.

El análisis busca identificar cómo estos relatos, actualmente en formato texto, poseen características de expandibilidad (capacidad de

crecer en otros medios) y profundidad (capacidad de revelar más detalles), cualidades esenciales de la narrativa transmedia.

## **Resultados y discusión: hacia una ecología de saberes transmedia**

### **El territorio como primera pantalla: geografías de la memoria**

La narrativa transmedia habitualmente se asocia a pantallas digitales, pero en el contexto andino-amazónico, el territorio es el soporte principal de la memoria. Velásquez Restrepo destaca cómo las plazas principales de los municipios y sus archivos son fuentes vivas de memoria histórica. La “cuadrícula española” no es solo urbanismo; es un texto que se reescribe con las prácticas sociales. Una estrategia transmedia situada implicaría “aumentar” estos espacios. Por ejemplo, la reconstrucción histórica del poblamiento del Quindío y la colonización antioqueña podría vincularse a códigos QR en las plazas de Salento o Filandia, que desplieguen los relatos orales de los fundadores recuperados en los archivos. Del mismo modo, en El Plateado, Cauca, donde el conflicto ha fragmentado el vínculo con la tierra, el territorio puede ser resignificado. La escuela, descrita por Ortega Noguera como espacio de resistencia, se convierte en un nodo narrativo donde los relatos de dolor se transforman en pedagogías de paz.

### **El sonido y la escucha profunda: paisajes sonoros como inmersión**

La recuperación de paisajes sonoros, abordada por Rivera Ruiz en el marco del programa “Sonidos para la Construcción de Paz”, representa una dimensión sensorial clave. El sonido no es un mero acompañamiento; es una forma de conocimiento. En contextos de guerra, el sonido ha sido usado como violencia (el ruido de los combates), pero también tiene un potencial sanador.

La integración de “paisajes sonoros” en una propuesta transmedia permite una inmersión que el texto escrito no logra. Capturar los sonidos de la chagra, los cantos rituales del Atun Puncha o el silencio de los páramos descritos en la obra de Luar Guerrero , permite “sentipensar con la Tierra”. Estos archivos sonoros, alojados en repositorios digitales pero activados en caminatas territoriales, constituyen una forma de memoria auditiva que preserva la identidad biocultural.

### **La botánica y la memoria biocultural: el caso del taita pedro**

La biografía del Taita Pedro Juajibioy es un ejemplo paradigmático de la necesidad de una narrativa que cruce fronteras. Su conocimiento sobre más de 520 especies medicinales y su colaboración con Harvard demuestran una red global de conocimiento. Sin embargo, la invisibilización de su autoría frente a figuras como Richard Evans Schultes resalta la urgencia de justicia narrativa.

Una aproximación transmedia a este legado no se limitaría a un libro. Implicaría la creación de herbarios digitales interactivos, documentos sobre los jardines botánicos restaurados y talleres presenciales de medicina tradicional. Como señala Bata Susana Margarita Juajibioy, las plantas no son mercancías, son espíritu; por tanto, cualquier extensión mediática debe respetar esta sacralidad, utilizando la tecnología para salvaguardar el saber, no para mercantilizarlo.

### **Subjetividades políticas y juventud: narrativas desde el aula**

El análisis de Bernal Sandoval sobre la subjetivación política juvenil en el Cauca revela que los jóvenes no son sujetos pasivos. En lugares como Toribío, la identidad Nasa y la resistencia comunitaria moldean una ciudadanía activa. En contraste, en contextos urbanos como Popayán o afrodescendientes como Guapi, las narrativas varían.

El relato autobiográfico, propuesto por Ochoa, se presenta como una metodología potente para que estos jóvenes se narren a sí mismos. Un proyecto transmedia educativo permitiría que los estudiantes de Argelia, afectados por el conflicto, conecten sus historias con los jóvenes de Sibundoy o Bogotá a través de plataformas digitales, creando una “multitud” que comparte experiencias de resistencia y re-existencia. Esto rompe el aislamiento de la escuela rural y la conecta con una red global de solidaridad.

### **Idema y la memoria institucional: el archivo oral**

La investigación de Montilla Sánchez sobre el Idema en Caquetá demuestra cómo una institución agraria se incrusta en la memoria afectiva de sus trabajadores. A través de la historia oral, se recuperan vivencias que humanizan la política agraria y el desarrollo. Este archivo oral es susceptible de convertirse en podcast o series documentales web que expliquen la historia económica de la región desde las voces de sus protagonistas, contrastando la visión macroeconómica con la microhistoria emocional de quienes vivieron la bonanza y la crisis.

### **Propuesta de arquitectura transmedia para la memoria andino-amazónica**

Basado en los hallazgos del seminario, se propone un modelo de Sistema de Memoria Transmedia compuesto por cuatro plataformas interconectadas:

La Plataforma Editorial (El Libro Madre): Las memorias escritas funcionan como la “nave nodriza”, proporcionando el rigor académico, las referencias teóricas y la estructura formal.

La Plataforma Sonora (El Paisaje Audible): Una serie de podcasts y mapas sonoros que recojan las ponencias sobre oralidades, los

testimonios del conflicto en Argelia y los sonidos de la naturaleza descritos en las obras artísticas.

La Plataforma Visual/Interactiva (El Territorio Virtual): Un museo virtual o sitio web que albergue las ilustraciones de Luar Guerrero Chindoy y fotografías de los artefactos culturales (chumbes, maíz) , permitiendo interactuar con la simbología del “Sara Warmi” (Mujer Maíz).

La Plataforma Experiencial (La Escuela y la Chagra): Talleres presenciales en las escuelas rurales y jardines botánicos, donde se practique la transmisión oral directa y se reactive el legado de los mayores, como el Taita Pedro.

Esta arquitectura respeta la lógica de la “espiral” del tiempo andino: el pasado no queda atrás, sino que convive con el presente y se proyecta al futuro a través de nuevos medios.

## Conclusiones

El análisis de las Memorias del II Seminario Internacional de Historia, Antropología Andino-Amazónica revela que la riqueza cultural y la complejidad histórica de la región desbordan el formato impreso tradicional. La violencia del conflicto armado, la profundidad de la cosmogonía indígena y las luchas campesinas requieren nuevos lenguajes para ser comprendidos y preservados.

La transmedialidad, lejos de ser una imposición tecnológica ajena, puede ser apropiada como una herramienta de descolonización. Al integrar la oralidad, el tejido, el sonido y la imagen en un ecosistema narrativo coherente, se valida el conocimiento situado y se combate el olvido. La escuela rural, el jardín botánico y la plaza pública emergen no solo como escenarios físicos, sino como interfaces de acceso a una memoria viva.

Finalmente, este enfoque confirma que la “palabra bonita” y la oralitura poseen la resiliencia necesaria para habitar tanto la maloca como la red digital, garantizando que las voces de taitas, abuelas, maestros y jóvenes sigan resonando como instrumentos de paz en un país que busca desesperadamente reconciliarse con su historia y su territorio.

## Referencias

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Ediciones Unaula.
- Freeman, M. (2016). *Historicising Transmedia Storytelling: Early Twentieth-Century Transmedia Storytelling*. Routledge.
- Ivars-Nicolas, B., & Zaragoza-Fuster, T. (2018). Lab de RTVE.es: Renovación del documental interactivo y transmedia en la televisión pública española. *El profesional de la información*, 27(5), 1111-1118.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Knopf. (Existe traducción: *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

## Capítulo 5

# Idema: Desarrollo y política agraria en el Caquetá, década 1980.

## Un estudio desde los testimonios orales

**Julieta Montilla Sánchez**

### Resumen

En esta investigación se buscó estudiar el funcionamiento del Idema, específicamente en la comercialización, como política agraria en el Caquetá y su relación con el desarrollo, con un énfasis en las experiencias de los actores que participaron en su implementación en la década en 1980. Se realizó con un enfoque cualitativo, empleando la historia oral como método, acompañada de la investigación documental. Los seis actores que participaron y a quienes se entrevistó fueron trabajadores de planta y por contrato del Instituto; a través de sus testimonios señalaron y describieron aspectos relevantes del Idema, y otros que fueron emergiendo en sus relatos, tales como sentimientos y añoranzas suscitadas en sus recuerdos, que permitieron mostrar la influencia de esta política en ellos.

Este documento muestra la oportunidad de emplear la oralidad tanto para el estudio de la historia regional y local, como para el estudio de las instituciones, vinculando las voces de los actores. Esto resultó esencial para preservar las memorias y las experiencias subjetivas que no suelen registrarse en documentos oficiales. A través de los relatos, se construyó una visión más rica y detallada de este fenómeno histórico, conectando el pasado con el presente, lo que contribuyó a la diversidad de perspectivas y promovió una comprensión más amplia de la historia.

**Palabras clave:** Idema, política agraria, desarrollo, testimonios orales, historia oral, experiencias.

## Abstract

This research sought to study the functioning of Idema, specifically in commercialization, as an agrarian policy in Caquetá and its relationship with development, with an emphasis on the experiences of the actors who participated in its implementation in the 1980s. It was conducted with a qualitative approach, using oral history as a method, accompanied by documentary research. The six actors who participated and who were interviewed were employees and contract workers of the Institute; through their testimonies they pointed out and described relevant aspects of Idema, and others emerging in their stories, such as feelings and longings aroused in their memories, which made it possible to show the influence of this policy on them.

This document shows the opportunity to use orality both for the study of regional and local history, as well as for the study of institutions, linking the voices of the actors. This proved essential to preserve memories and subjective experiences that are not usually recorded in official documents. Through the narratives, a richer and more detailed view of this historical phenomenon was constructed, connecting the past with the present, which contributed to the diversity of perspectives and promoted a broader understanding of history.

**Keywords:** Idema, Agrarian policy, Development, Oral Testimonies, Oral History, Experiences.

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi estudar o funcionamento do Idema, especificamente na comercialização, como uma política agrária em Caquetá e sua relação com o desenvolvimento, com ênfase nas experiências dos atores que participaram de sua implementação na década de 1980. A pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa, usando a história oral como método, acompanhada de pesquisa documental. Os seis atores que participaram e foram entrevistados eram funcionários e contratados do Instituto; por meio de seus depoimentos, apontaram e descreveram aspectos relevantes do Idema e outros que emergiram em seus relatos, como sentimentos e anseios despertados em suas memórias, o que permitiu mostrar a influência dessa política sobre eles.

Este trabalho mostra a oportunidade de usar a oralidade tanto para o estudo da história regional e local quanto para o estudo das instituições, relacionando as vozes dos atores. Isso foi essencial para preservar memórias e experiências subjetivas que geralmente não são registradas em documentos oficiais. Por meio das narrativas, foi construída uma visão mais rica e detalhada desse fenômeno histórico, conectando o passado com o presente, contribuindo para a diversidade de perspectivas e promovendo uma compreensão mais ampla da história.

**Palavras-chave:** Idema, política agrária, desenvolvimento, depoimentos orais, história oral, experiências.

## Introducción

El presente texto surgió como resultado de la investigación titulada “Idema: Desarrollo y política agraria en el Caquetá, década 1980. Un estudio desde los testimonios orales”, con la que se buscó reconstruir el funcionamiento del Instituto de Mercadeo Agropecuario como política agraria en el Caquetá y su relación con la idea económica y política del desarrollo, mediante el análisis de las experiencias de los actores que participaron en su implementación en la década mencionada. Este estudio nace de los intereses personales de la investigadora que afloraron al escuchar comentarios positivos y negativos sobre algo que, en Florencia, capital del departamento del Caquetá se llamaba “Idema”. Pensando qué significaba o representaba esto, emprendió la búsqueda de respuestas a sus interrogantes, respuestas sobre la institución a las que se les fueron uniendo conceptos como “política agraria” y su profunda, aunque poco visible, relación con lo que se denominó, luego de la segunda mitad del siglo XX, “desarrollo”.

Las páginas que siguen contienen no solo datos e información sobre la institución y sobre estos conceptos de grueso calibre como

“política agraria” y “desarrollo”, sino que, hacen referencia a las experiencias, recuerdos y manifestaciones de cariño de los participantes; expresiones que se conocieron y visibilizaron gracias a la decisión de no emplear solamente las fuentes documentales, sino también la oralidad para entender su funcionamiento, no solo desde un contexto internacional o nacional, sino, y sobre todo, desde un contexto local. Con este escenario y proceder metodológico se intentó estudiar el Idema a partir de los testimonios orales de los actores que participaron en su implementación en el departamento del Caquetá, empleando la entrevista como un diálogo tranquilo y mesurado que va y viene sobre lo dicho, y que permitió a los participantes activar la memoria e ir al recuerdo para traer sus experiencias, significados y vivencias del pasado al presente.

Entonces, de los ejercicios de consolidación teórica e interacción con los participantes y documentos resultó este texto que contiene tres apartados: en el primero se presenta un conjunto de elementos teóricos respecto al método que se empleó, donde se muestra la historia oral como el timón que dirigió la investigación; en el segundo apartado el lector encuentra los resultados del estudio realizado, enfocados en la función de comercialización de la institución como política sectorial, su relación con el desarrollo y en los significados, experiencias y añoranzas de los participantes; el último apartado responde a las reflexiones finales o conclusiones realizadas sobre los resultados hallados.

Todo este recorrido termina en la construcción de una imagen del Idema que no solo representa la infraestructura y un sistema administrativo y financiero para el sector agrario como una política producto de las orientaciones del y para el desarrollo, sino que representa también un tiempo de prosperidad en el departamento, una forma de

presencia del Estado en las regiones y un generador de sentimientos y significados que solo se pudieron conocer gracias al empleo de la historia oral en esta investigación, ya que permitió el acercamiento a las experiencias históricas de los sujetos participantes.

## Metodología

En esta investigación se configuró un escenario alternativo donde los protagonistas fueron, ya no los documentos escritos, sino las personas, los actores, como sujetos en la escena del conocimiento, quienes, a través de su testimonio, dieron cuenta por vía del relato de su vida en la institución sus vivencias, experiencias, sentimientos y significados (Rodríguez García et al., 2014), trayendo el pasado al presente a través de su voz. Este pasado donde operó el Idema se encuentra vivo en la memoria de las personas que permitieron su funcionamiento en el departamento del Caquetá en la década de los ochenta. Y como esta investigación giró en torno a la oralidad, se privilegió, sobre las evidencias escritas, el recuerdo y las voces (Rabêlo de Almeida, 2016) de aquellos que tuvieron experiencia en este contexto espacial y temporal determinados.

En este orden de ideas, conviene señalar que la historia oral se emplea aquí como un puente para llegar a los sujetos que fueron actores sociales en la configuración de la historia de la región; asimismo, se parte de la convicción según la cual, si no fuera por vía de alternativas como las de la historia oral, muchos de estos sujetos permanecerían invisibilizados, anónimos, sin voz (Llona, s/f; Robertini, 2019). Por eso, Basualdo Miranda et al., (2003) anuncia que, «Aunque habría que dejar claro, en este aspecto, que esos llamados “sin voz”, no lo son simplemente porque no hayan tenido nunca voz sino todo lo contrario. Nunca hemos tenido la intención de recurrir a ellos» (p. 166).

Por lo anterior, en esta investigación se tuvo desde su inicio la intención de recurrir a los testimonios vivos como fuente, no buscando describir el pasado de una manera objetiva, sino, más bien, comprenderlo, tomando en consideración la subjetividad de la investigadora, de los aspectos colectivos, sociales y sobre todo de la subjetividad de la experiencia humana. Así, desde este tipo de métodos, se tiene la oportunidad de escuchar a individuos, mujeres, obreros, campesinos o colectivos y reconocer el valor histórico de sus vivencias y recuerdos. Portelli (2016) resume muy bien lo dicho cuando señala:

A través de la historia oral no habla, como se solía afirmar en los años 60 y 70, “la clase”. No se trata de una afirmación carente de fundamento: narrar una huelga con las palabras de los obreros que la han hecho antes que con los informes de la policía o de los periódicos contribuye sin duda (aunque no de forma automática) a corregir las distorsiones implícitas de las fuentes institucionales y hegemónicas. Las fuentes orales son, por lo tanto, condición no suficiente, pero necesaria para la historia de las clases no hegemónicas; son tal vez menos esenciales para la historia de los grupos dominantes que, teniendo el dominio de la escritura, le han confiado a esta gran parte de la memoria que procuran conservar (p. 16).

Desde este proceder metodológico se toman estos testimonios vivos como fuente histórica, esto es, ya no lo “estrictamente relacionado con hechos y personas destacadas de la escena política o militar [sino que se involucra] también lo cotidiano y lo cultural, lo particular enmarcado en lo social” (Barela et al., 2009, p. 7) y su impacto sobre la vida de las personas. Esto se llevó a cabo a través del diálogo entre quien relata y quien escucha (Portelli, 2016), donde, por supuesto, resuena la voz del investigador, pero predomina y se le da protagonismo (se reivindica) a la voz de quien relata con su

testimonio la experiencia vivida, quien comparte su realidad, perspectivas y concepciones, aspectos con los cuales se reconstruyen los procesos sociohistóricos del pasado.

El testimonio oral se establece, entonces, como el centro de la investigación que se propone aquí y de la misma historia oral, poniendo claramente el énfasis en la palabra hablada<sup>3</sup> como fuente de gran importancia para reconstruir procesos desde la realidad de los sujetos sociales como actores participantes de una institución agraria en el Caquetá. Es pertinente afirmar en este punto que los testimonios orales «son huellas, índices que deben ser investigados. Si la foto dice “esto ha sido”, un testigo dice “yo estuve allí”» (Raina, 2018). Y a propósito de las fotografías, esta fue una estrategia que se empleó con los participantes, fuera del guion de entrevista, para activar o motivar la memoria. Mediante fotos y otros elementos como pines o recibos que aún conservaban de sus días como trabajadores en el Idema, se enriqueció el diálogo y se logró profundizar en las experiencias y significados que estos contenían.

Así, el testimonio vivo tiene la historia atravesada en la subjetividad de quien lo narra, que trae a la luz de hoy el recuerdo de su pasado como testigo, como alguien que tuvo la experiencia privilegiada de estar en un contexto o de vivir un fenómeno estudiado, y este es el caso de esta institución agraria. Por eso, Schwarzstein, (2002) dice:

La historia oral –al reflexionar sobre la naturaleza del proceso de recordar como elemento clave en la comprensión del significado subjetivo de las

---

<sup>3</sup> Aunque no es el centro de la discusión, cabe advertir que con “palabra hablada” no se excluye la posibilidad de que personas que tienen alguna discapacidad puedan participar en procesos de historia oral, por ejemplo, mediante el lenguaje de señas. “Palabra hablada” es una expresión que aquí puede usarse de manera muy amplia para referirse al testimonio vivo de personas capaces de contar su experiencia

experiencias humanas y al tratar de explicar la naturaleza de las memorias individuales y colectivas– permite la construcción de una modalidad innovadora y diferente de diálogo entre memoria e historia (p. 478).

Estos testigos son entonces, aquellos actores sociales que vivieron de primera mano los acontecimientos sobre los cuales se estudia (Benadiba, 2015); ellos son quienes, conservando la memoria viva, en vida se constituyen en fuentes orales cuya experiencia personal directa es tan valiosa porque no se puede hallar en ninguna otra fuente (Thompson, 1988). En tal sentido, la fuente oral se construye y se hace a partir de las iniciativas y aperturas investigativas del entrevistador y de la vivencia del testimoniante, ambos colaborando para que lo dicho no se desvíe de lo que se está estudiando (Benadiba, 2007). Desde este ángulo, los testigos recuerdan su pasado, sus experiencias, con el lente que aporta su propia subjetividad en el momento mismo de narrar lo sucedido y conforme a los auditorios ante quienes dan a conocer su relato<sup>4</sup>.

Basados en esta postura, se abordó el estudio de esta institución que representa una política sectorial en Colombia, específicamente en el Caquetá. Fue la historia oral el método que permitió acceder a nueva información y datos que no reposan en otras fuentes (por ejemplo, archivos), y documentar las experiencias de quienes tuvieron, además de una relación laboral, un “vínculo vital”, a partir del cual también plantean sus propias lecturas de los procesos sociales, económicos y políticos de la década de los ochenta. Los participantes hablaron de la institución desde las experiencias vi-

---

<sup>4</sup>. En esto radicó, por mucho tiempo y hasta el presente, la no aceptación de la oralidad en las categorías aceptables para la comunidad científica. Su desprecio de la oralidad de las fuentes orales, como lo afirma Portelli (2018), tiene que ver con el mismo método positivo de las ciencias sociales en las que se pretendía otorgarle al conocimiento social toda validez, rigurosidad, universalidad y objetividad posible.

vidas mientras trabajaron allí, con lo cual se logró una visión más completa y humana de la configuración del Idema y del contexto donde funcionó.

Aunque la principal fuente de información para este trabajo es la oral, estos testimonios se pusieron en diálogo con los documentos académicos y fuentes documentales que fueron utilizados en este texto como un marco de la institucionalidad (Clark, 2019) en la década de los ochenta, lo que ayudó a contextualizar las experiencias y recuerdos compartidos. Con la interacción de este conjunto de fuentes se obtuvo una visión multidimensional del pasado institucional. En esta relación, como se dijo, sobresalen las voces de los participantes, seis personas<sup>5</sup> que fueron trabajadores de planta y por contrato del Idema en la década de 1980, con quienes se construyó la investigación a través de entrevistas.

## Resultados y discusión

Este apartado, en un primer momento, parte de la descripción del contexto internacional de la segunda mitad del siglo XX y particularmente de los orígenes en este periodo de la idea de desarrollo y su relación con las políticas y reformas sectoriales de los países que, identificados por sus necesidades sociales y económicas, buscaban el progreso, como es el caso de Colombia y su canalización en el Idema como una institución que encarnaba estas orientaciones internacionales para el sector agrario. En un segundo momento, se muestra el funcionamiento de esta institución en el Caquetá, ense-

---

<sup>5</sup> Los primeros participantes son Mario Orrego y Justino Lara, administrador y coordinador de despensa, respectivamente; el tercer participante es Antonio Tovar, transportador; el cuarto es Nelson Neira, jefe de la cuadrilla de braceros; Arnulfo Floriano, guarda de seguridad y sindicalista, fue el quinto participante y el último fue Gilberto Bedón, contador de la institución

ñando de manera sucinta la aplicación de esta política en el departamento, ya que también se tratarán los relatos y experiencias que los participantes tuvieron en este contexto, empleando la historia oral para construir el pasado con los protagonistas (Pozzi, 2012), sin desconectarse de los dos conceptos clave, el desarrollo y la política agraria.

Este estudio del Instituto de Mercadeo Agropecuario – Idema – como política agraria en el Caquetá se enmarca en el contexto social, económico y político internacional de la segunda mitad del siglo XX, cuando, debido a la conmoción de la Segunda Guerra Mundial, se configura un nuevo orden geopolítico que no solo dividió física, sino políticamente los territorios del mundo. En este contexto, Estados Unidos, “ganador” de la guerra, se interesó en mostrarse como la “solución” a la tragedia, promoviendo la noción de desarrollo, que en este texto se entenderá como una importante estrategia de poder, que se originó no solo como un discurso, sino también como un mecanismo político que se reprodujo y se fijó en la realidad misma de las naciones (Losada Cubillos, 2023).

Al término de esta guerra se “descubre” en los países de América Latina, Asia y África la pobreza, lo que significó para los países del norte el establecer y prolongar su control sobre la economía y la política globales, estableciendo su atención, ya no en el discurso de la guerra, sino en las problemáticas sociales de estos países que configuraron una nueva organización territorial que se denominó “tercer mundo”, cuyas características esenciales fueron el abandono y la miseria, características que se propusieron erradicar a través del crecimiento económico y el desarrollo (Escobar, 2014) con la ayuda e intervención de los países económicamente estables.

Este aspecto social demandó, entonces, esta intervención de orden

político y económico mediante una serie de reformas y políticas que atendieran estos ámbitos de la población. Uno de los puntos más importantes, en el que se hará énfasis aquí, es el que tiene que ver con los sistemas de producción estrechamente relacionados con el acceso a la alimentación y la atención a lo rural. Al respecto, Escobar (2014) explica que para este tratamiento se tuvo la necesidad de emplear las instituciones (programas, conferencias, asesorías, entre otros), con el fin de extender o reproducir la idea de desarrollo. Este mecanismo lo denominó “desarrollo institucionalizado”. El mismo autor afirma:

La invención del desarrollo implicaba necesariamente la creación de un campo institucional desde el cual los discursos eran producidos, registrados, estabilizados, modificados y puestos en circulación [...] Ello no significa negar que en ocasiones el trabajo de estas instituciones ha beneficiado a las gentes. Significa, en cambio, subrayar que el trabajo de las instituciones de desarrollo no ha sido un esfuerzo inocente hecho en nombre de los pobres. Significa que el desarrollo ha tenido éxito en la medida en que ha sido capaz de integrar, administrar y controlar países y poblaciones en formas cada vez más detalladas y exhaustivas (Escobar, 2014, pp. 98–99).

El resultado de esto fue la creación de una serie de instituciones y programas para llevar el desarrollo, con asesoría de agentes extranjeros expertos en economía y ciencia política. Aquí es fundamental destacar figuras institucionales como la CEPAL y el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, que dispusieron los asesores, no solo en Colombia, sino en toda América Latina, para orientar a los gobiernos en la planificación del desarrollo y las reformas estructurales sectoriales (Bianchi, 2000), obteniendo como resultado que las economías de estos países siguieran avanzando, poniendo el accionar

sobre la industria y la agricultura comercial a cambio de la intervención y los grandes préstamos (Amézquita Zarate, 2011).

En Colombia, sobre este periodo, también se atendía muy al pie de la letra el contenido cepalino buscando acelerar el logro del desarrollo económico y social, a través de la asignación de recursos por préstamos, la creación de programas y la asesoría para construir reformas y políticas económicas. Producto de estas reformas en diversos sectores y específicamente en el agrario (Ley 2420, 1968; Ley 135, Reforma social agraria, 1961), encontramos que la agricultura contribuía al crecimiento del modelo de desarrollo aportando alimentos, materias primas, mano de obra, modificando la relación campo ciudad y las formas de producción.

Por esta razón, dichas reformas no serían autónomas, sino permeadas por políticas e intereses externos (Trujillo Cueto, 2014) que apuntaban, uno, al beneficio de estos países asesores y, dos, a que, aceptando este modelo económico, los países “en desarrollo” accedieran al mercado internacional a través del fomento de la economía y el consumo, así como de la elevación de los niveles de vida, a través del crédito para el agro, la vivienda y modificaciones en el uso de la tierra. A eso se sumaban la industrialización acelerada también por el crédito y la infraestructura, el fortalecimiento del Estado, la inversión extranjera, el flujo privado, la sustitución de importaciones de productos primarios, la división del trabajo centro-periferia y la atención del tema salarial (Naciones Unidas - Secretaría de la Comisión Económica para América Latina, 1949). Todo esto con el dinero que se dispuso con el fortalecimiento de la banca nacional, proveniente también de préstamos y créditos del Banco Mundial (Dubois & Yoldi, 2001).

La institucionalización fue entonces la forma aplicada de estas polí-

ticas y disposiciones llevadas a cabo en Colombia, ya que el mismo Decreto 2420 de 1968 afirmó las funciones de instituciones estatales<sup>6</sup> que estarían orientadas principalmente a la economía del área rural y sus comunidades, pero impulsadas, como se ha dicho, por la banca internacional por vía de la deuda. Y, además, esta inversión también se hizo evidente en muchos de los proyectos de infraestructura para la producción agraria, como las del Idema, financiada por el Banco Interamericano para el Desarrollo (Departamento Nacional de Planeación, 1980).

Esta entidad, el Banco Interamericano para el Desarrollo, sería la principal fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe y no solo financió los proyectos del Idema, sino los de otras instituciones del Estado como el Inderena<sup>7</sup>, Incora<sup>8</sup>, ICA<sup>8</sup>, Sena, Caja Agraria, entre otras instituciones para la gestión de obras públicas y proyectos productivos y de mejora del nivel de vida de los campesinos (Departamento Nacional de Planeación, 1969). Esto, ratifica la idea según la cual, para lograr la industrialización y el desarrollo agrícola que se proponía desde la ideología del desarrollo (Losada Cubillos, 2023), era necesario crear instituciones

---

<sup>6</sup> Como el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (Incora), la Caja de Crédito Agrario, Industrial y Minero y el Banco de la República; y creó el Consejo Superior de Agricultura, el Instituto de Desarrollo de los Recursos Naturales Renovables (Inderena), el Servicio Colombiano de Meteorología e Hidrología (hoy Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales - IDEAM) y el Idema.

<sup>7</sup> Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente, disuelta en 1993 con la creación del Ministerio del Medio Ambiente (Departamento Administrativo de la Función Pública, s.f.).

<sup>8</sup> Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, disuelta en 2003 (Departamento Administrativo de la Función Pública, s.f.).

<sup>9</sup> Instituto Colombiano Agropecuario.

adecuadas, desde el ámbito internacional hasta el regional y local con ideas y prácticas referidas al “rescate” de la pobreza y hambre de estos países que buscan el desarrollo como Colombia.

El Idema, como parte de estas instituciones creadas bajo la Ley 2420 de 1968. Por el cual se reestructura el Sector Agropecuario) y que se denominaba antes Instituto Nacional de Abastecimiento – INA –, encarnaría estas ideas del desarrollo, dado que dentro de sus funciones, por ejemplo, estaba el fomento del sector a través del crédito, la comercialización, la regulación de precios del mercado, el acceso a los alimentos, el otorgamiento de créditos a las cooperativas (Consejo Regional de Planificación, 1989) y el aseguramiento del mercadeo de la producción (Barón, 1988), así “como [la coordinación de] la acción del Estado, que incluye, además, soporte tecnológico y cursos para los asistentes técnicos, hacia los cultivadores en todo el país” (Ministerio de Agricultura, 1988, p. 5).

Aquí se hace necesario enseñar lo dicho por J. Lara (2023) frente a las funciones del Idema:

Pues el Idema en esta región compraba siempre maíz y arroz, porque era lo único que producía a lo último, en la parte última fue solamente el maíz. [...] El Idema inicialmente lo crearon como una institución como regulador de precios básicos de la canasta familiar. Beneficiar a los campesinos, tanto en su venta del producto al Idema, como en la compra de los productos básicos de la canasta familiar. Entonces, ese era el rol del Idema que tenía en esa época.

A la vez, esta institución asumía las características propias de la política agraria, siendo esta la forma en que la idea de desarrollo se sostendría, según lo planteado por Escobar (2014). Y, dentro del contexto estudiado Balcázar Vanegas (1983) dice que esta política

debía estar diseñada para gestionar el régimen agrario apuntando a su estímulo y modernización desde la organización de un sistema de financiación, proyectos de infraestructura, a la investigación y la transmisión de tecnología, la asistencia técnica a los productores, así como el mercadeo y la comercialización de productos agrícolas, el control de los precios de consumo y la rentabilidad para los productores.

Después de este contexto, que muestra brevemente la relación entre el desarrollo, la política agraria y su aplicación en instituciones como el Idema, se hace necesario presentar las voces de los actores, aquellos que permitieron el funcionamiento del Instituto en el Caquetá y para quienes, más que una política o la idea de desarrollo, su implementación en el país junto con la dinamización de las actividades de producción en el cumplimiento de sus funciones, tuvo un impacto visible en la vida de ellos, como se mostrará en distintos relatos, a continuación.

En el departamento del Caquetá como en el resto del país, el Idema se encargaba de la comercialización de productos agrícolas, la regulación de precios y el acceso a la alimentación con la venta a precios bajos de productos de la canasta básica familiar; aunque también tenía el monopolio de las importaciones y las exportaciones hasta la apertura económica, según cuenta en la entrevista M. Orrego (2023), quien también dice que esta fue la razón por la cual esta y otras instituciones del Estado desaparecieron. Aquí, entonces, los relatos se fijarán en esta primera función, la comercialización con la compra de cosechas y venta de productos de la canasta básica familiar, ya que los participantes hicieron parte de este proceso y lo conocieron de primera mano.

En este segundo momento, se muestra el funcionamiento de esta

institución en el Caquetá, enseñando la aplicación de esta política sectorial en el departamento, centrada en la comercialización como respuesta a las necesidades de regulación y promoción de la producción agrícola y su proceso de transformación de la economía agraria desde la segunda década del siglo XX (Vergara Vergara, 2024), cuya misión estaba ligada a regular, estabilizar y garantizar precios sustentables tanto a los productores como a los consumidores, así como generar una estrategia de alimentación y nutrición. Seguidamente, se hará énfasis en las experiencias y significados de los participantes con respecto a esta institución.

Los precios de sustentación que se empleaban en el proceso de compra; serían el precio mínimo fijado por el Estado y los que se comprometía a comprar a los agricultores toda la producción de un determinado cultivo (Departamento Nacional de Planeación, 1981). El Idema con esta labor, desde su creación hasta su liquidación, tuvo el monopolio de la agricultura, afirmaba J. Lara (2023), pues compraba, acopiaba y mandaba a las despensas del país toda la producción de un departamento (M. Orrego, 2023) conectado la economía local con la del resto del país. En este proceso, se entiende que el Idema hizo presencia en todos los municipios del Caquetá<sup>10</sup> y se conoce inclusive que compraban cargas de maíz que procedían de La Tagua<sup>11</sup>; asimismo, según comenta N. Neira (2024), los puntos de compra se ubicaban cerca a las comunidades campesinas<sup>12</sup> y les favorecía con los precios, lo que evidentemente hacía que las compras fueran mayoritarias. J. Lara recuerda que en una ocasión escuchó un reporte de compra de alrededor de 60 mil toneladas entre maíz y arroz<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup>Actualmente, el departamento del Caquetá cuenta con 16 municipios; para el periodo de la investigación, Solita no había sido elevado a municipio, lo que ocurrió en 1996 (Gobernación del Caquetá, 2020).

Pasando al punto de la comercialización, pero aún en relación con lo anterior, hay que señalar que el Idema asumió la tarea del Banco Mundial y de las Naciones Unidas al aplicar las estrategias de planificación alimentaria y nutricional y del desarrollo rural, ya que, durante los setenta y los ochenta los programas masivos en países del tercer mundo, financiados principalmente por el Banco Mundial y los gobiernos buscaban el desarrollo para sus países (Escobar, 2014). Esta venta de productos básicos de la canasta familiar se realizaba a través de las llamadas despensas o tiendas del Idema. Los granos que se secaban y trillaban eran pesados y empacados en la misma planta de silos, en bolsas de 5 kilos con sellos de la institución (J. Lara, 2023); los demás productos eran traídos del interior del país o importados y distribuidos, enviándolos a las despensas en los municipios y en sus zonas rurales, de modo que las comunidades tuvieran acceso a los alimentos de calidad y a precios bajos (A. Floriano, 2024).

Las estrategias de venta fueron, según los relatos, las despensas y los supermercados, el punto de venta móvil que llevaba los productos en un vehículo a las áreas rurales de Florencia, tiendas administradas por las cooperativas de campesinos; y como los ríos fueron la principal vía de comunicación en esta década estudiada, se emplearon medios de transporte fluvial, los que, además de surtir las despensas, dejaban los productos para ser acercados a Florencia en camiones. Y por eso, una de las estrategias de venta que más llamó

---

<sup>11</sup>Centro poblado, jurisdicción del municipio de Puerto Leguizamó, Putumayo, ubicada a orillas del río Caquetá.

<sup>12</sup>Solo en el Caquetá los lugares más productivos que se destacaron en los testimonios fueron: San Antonio de Getuchá, ocasionalmente Solano, Curillo, Puerto Rico y Cartagena del Chairá, misma producción que demandó la construcción de centros de acopio en estos últimos tres municipios (J. Lara, 2023).

<sup>13</sup>Aunque los principales productos eran maíz y arroz, en los relatos se habló también de ajonjolí y frijol en menor cantidad, y plátano de manera más abundante.

<sup>14</sup>El programa de la lancha tienda en el Caquetá tuvo una duración de 8 años (M. Orrego, 2023).

la atención en esta investigación fue el empleo de una embarcación, que se llamó lancha tienda<sup>14</sup>, para la venta de productos de la canasta familiar a las comunidades ribereñas y por los relatos de los entrevistados se entiende que estos pobladores del departamento y sus límites eran tenidos en cuenta y cobijados por la política del Instituto, atendiendo zonas apartadas del país.

Hasta aquí se mostraron las estrategias que el Idema empleó en el Caquetá y a nivel nacional para poner en circulación los alimentos no perecederos facilitando el abastecimiento de víveres y bienes de consumo básico a los habitantes de zonas marginales y no marginales urbanas y rurales, siendo los almacenes y los supermercados con ventas minoristas en las llamadas despensas y en convenio con las cooperativas, el uso de un vehículo llamado venta móvil y la lancha tienda, estrategias que solo el Idema llevaba a cabo (Departamento Nacional de Planeación, 1996). Y, luego de conocer una parte del funcionamiento del Idema en el Caquetá a través de los recuerdos y las voces de los participantes, se hace casi obligatorio enseñar también cuáles son las apreciaciones que ellos tenían sobre esta institución.

Es conveniente conocer la institución, pero lo es más conocer qué significaba para ellos, tal como se propone desde la historia oral al tratar la subjetividad del testimonio vivo del testigo que tuvo la experiencia de un contexto y/o fenómeno histórico determinado (Camacho Sandoval, 2021). El ocuparse de la subjetividad de los grupos de individuos que comparten un contexto del pasado, que relatan sus vidas en el presente y que “lo hacen en su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos” (Barela et al., 2009, p. 13) es tratarles como sujetos únicos que han recibido la influencia del contexto social (familia, trabajo, barrio, cultura, traba-

jo), lo que configura no solo su accionar, sino también su memoria, de donde provienen de manera selectiva los recuerdos que, al ser compartidos, se convierten en fuentes históricas.

Así, para los participantes, esta institución, que operó en el Caquetá algo más de 25 años, trajo progreso al departamento al ser garante de la producción agrícola, principalmente, generando empleo en condiciones óptimas y favorables, pues ellos mismos decían que ninguna otra empresa del Estado daba garantías a sus trabajadores tan estables como el Idema (G. Bedón, 2024), garantías como salarios por encima de los establecidos por otras empresas, permisos remunerados por nacimiento de hijos, por matrimonio, por fallecimiento de un familiar, pago de horas extras muy bien remuneradas, apoyo para educación, garantías de pensión, para compra de vehículo, entre otros (M. Orrego, 2023). Pero uno de los aspectos que más recuerdan y en el que todos los participantes coincidieron es que esta institución les dio la oportunidad de conseguir su vivienda propia, punto que más resaltaron en medio de las entrevistas. Ellos expresaban:

El Idema va prestando lo social, favoreciendo a las comunidades. A mí el Idema me dio una casa en cinco años, se la pagué al Idema. [...] Si a los nombrados y uno la pagaba con las cesantías y era rapidito que la pagaba, o sea que le debemos mucho al Idema, toda la vida (J. Lara, 2023).

Yo quise mucho al Idema, cómo no lo iba a querer si ahí subsistía mi familia, eduqué mi familia, me dio para eso y para el sustento diario, esta casita [...] Ah, ¿sabe que teníamos en la convención? Los préstamos para vivienda, una magnífica oportunidad, a mí me prestaron 500 mil pesos y compré la casa por 500 y pues obviamente se pagó, me la iban descontando por monedas, por mensualidades, por descuento, por nómina (A. Floriano, 2024).

Además de los logros materiales, hacen énfasis en la mejora de la calidad de vida suya y de sus familias, de la educación que les pudieron brindar gracias a estas garantías mencionadas, destacando así que las instituciones del Estado, en este caso del sector agrario, y con alcances a nivel nacional e internacional, tienen un impacto en la subjetividad de los actores que las configuran y que permiten su funcionamiento. Este impacto está marcado por el contexto espacial y temporal, pero también por las experiencias vividas, lo que genera en ellos sentimientos de aprecio y consideración. En la entrevista se hacen manifestaciones como las siguientes:

El Idema para mí fue una gran institución que le debo la mitad de mi pensión, me dio la oportunidad de trabajar con él. Esta casa, bueno, prácticamente se la debo al Idema. La educación de mi familia, de mis hijos. Mucho, todo, todo, prácticamente porque yo cuando entré al Idema estaba apenas comenzando a abrir rumbo y el Idema me dio esta oportunidad y me siento afortunado, y para qué, me capacitó o nos capacitó totalmente, me ayudó a ser mejor persona [...] Nos dio la oportunidad de servirle a los demás, a las comunidades, como le decía yo, uno allá en los pueblos era alguien (M. Orrego, 2023).

Otro aspecto para resaltar fueron los aprendizajes que lograron en el desempeño de sus funciones, la experiencia laboral que les permitió el Idema y que ellos agradecen porque, mencionan, les abrió puertas en otras actividades laborales (G. Bedón 2024 & J. Lara, 2023). Estos aprendizajes, que, según los participantes, hicieron que hoy, en el tiempo presente, pudieran tener reconocimiento y una estabilidad económica mucho mayor. Un ejemplo claro es N. Neira, quien inició siendo bracero en el Instituto Nacional de Abastecimiento – INA – y luego se desempeñó como jefe de cuadrillas de braceros en el Idema, aprendió todo lo relacionado con el maíz,

su humedad, clases, características, todo lo cual le llevó a ser reconocido en Florencia como un gran experto en el tema. Él menciona lo siguiente:

Yo también ya pensaba de otra manera y ya había aprendido a distinguir los maíces, qué eran y cómo eran y yo dije: “No, yo voy a abrir mi camino”, ¿me entiende? Entonces yo me retiré del Idema y ya tenía unos ahorritos y me fui a comprar maíz. Seguí con mi actividad del maíz hasta hoy, mire, ahí estoy. No me ha dado plata harta, pero he educado a los hijos y ahí estoy, tengo mi pensión. No con el gobierno, sino porque yo mismo me la labré (N. Neira, 2024).

A. Tovar también agradece a la Institución la oportunidad de ejercer su labor. Él menciona que conducir fue una de sus pasiones y la experiencia que adquirió en el departamento trayendo y llevando toneladas de maíz y arroz a la planta de silos o de los municipios en las condiciones de las vías casi que impenetrables, le permitió seguir ejerciendo en lo que más le gustaba por mucho tiempo más. Así hablaba en la entrevista sobre uno de sus mejores recuerdos:

A mí me gustó mucho manejar en el Idema y me ha anhelado mucho el carro grande, todo eso era como un paseo y eso cómo no se le va a olvidar a uno y recuerdo bien y me gusta. Es bueno subirse uno y manejar una mula y así mismo un carro grande, se siente bien, orgulloso uno manejar un carro de esos; y muy bueno el trabajo en un carro de esos y ese fue un plante que nos dio la casa y el carro, yo soñaba con eso, con un carro (A. Tovar, 2024).

Es así como la historia oral muestra otras miradas no consideradas ni visibilizadas desde otras metodologías. La historia oral permitió conocer el significado que le dan al Idema los participantes y lo que representó para llegar a disfrutar de lo que hoy gozan. El Instituto configuró para

ellos la estabilidad en sus vidas y la de sus familias y les permitió alcanzar logros económicos; además, estas experiencias perviven hasta hoy porque todos ellos entraron siendo muy jóvenes a la institución, entre los 20 y 24 años de edad, e, independientemente del tipo de vinculación laboral que tuvieron, de planta o por contrato, lograron configurar una identidad y referencias que los acompañaron en sus nuevos empleos luego de que el Idema fuera liquidado.

Y vale la pena mostrar textualmente lo que expresa J. Lara (2023):

Resulta que todas esas capacitaciones, toda esa formación que tuve a través del Idema que era más que todo trabajar con la parte social con la gente me sirvió muchísimo para el último trabajo que tuve, que fue que me enganché con la personería municipal de aquí de Florencia. Entonces, todas esas capacitaciones, todo lo que aprendí del Idema, todo lo que me dio el Idema me sirvió como complemento y yo, para qué, estoy muy agradecido con el Idema.

## Conclusiones

En este camino, las fuentes documentales se emplearon como un marco de partida especialmente para el contexto socio-histórico y para el estudio de la institución, como lo dice Clark (2019), aunque dando la relevancia suficiente a la historia oral como metodología que primó en esta investigación, mediante la cual se logró conservar la idea central de estudiar el Idema, su funcionamiento y de destacar otras percepciones y miradas que dan un panorama amplio de la institución, pero sin salir del contexto local de su implementación como política agraria. Estas son percepciones valiosas que fueron relatadas y miradas que fueron trazadas por los seis participantes de esta investigación quienes, como testigos directos, ofrecieron experiencias personales, vivencias y relatos que se lograron a través

del diálogo proporcionado por la historia oral.

Con estos alcances, se conoce no solo lo que ya está escrito en la norma y demás fuentes: que cumplió en la región las funciones para las cuales fue creada, promovió el crecimiento de la producción agropecuaria, mediante la protección comercial de la producción nacional, los precios de sustentación y la garantía de compra de las cosechas a los productores, su mercadeo y comercialización; sino también, se exigió revelar el contexto desde donde se construyeron todos los recuerdos y experiencias que se conservan para que, a través de su conocimiento se pueda entender de manera un tanto más completa el pasado (Barela et al., 2009). Esto amplía la comprensión de la política agraria desde el contexto. En este sentido, su estudio no puede ser comprendido de manera aislada, sino como parte de un proceso histórico más amplio que refleja las dinámicas de poder, los intereses económicos y las transformaciones sociales desde los impactos a nivel local.

El Idema fue y es más que los silos que quedan después de más de 50 años de presencia en el departamento, que están a la vista de todos los florencianos. El Idema representa, como se pudo saber a través de la historia oral, una política agraria producto de las orientaciones para el desarrollo, pero también un periodo de prosperidad en el departamento; era en parte una presencia más “real” del Estado en las regiones y un generador de sentimientos expresados en una frase como: “yo quise mucho al Idema. ¿Cómo no lo iba a querer? Si ahí subsistía mi familia, eduqué mi familia, me dio para eso y para el sustento diario, esta casita” (A. Floriano, 2024), lo que se pudo saber gracias al empleo de la historia oral como medio para conocer la experiencia histórica de sujetos concretos. Así, se configura una invitación a seguir estudiando hechos o eventos en la historia de las regiones y de las instituciones a través de la historia oral.

## Referencias

- Agrosavia. (s.f.). Corporación colombiana de investigación agropecuaria. <https://www.agrosavia.co/que-hacemos>
- Amézquita Zarate, P. (2011). La institucionalidad Llerista: Una palanca de desarrollo. *Revista de la Maestría en Derecho Económico*, 7(7), 101–122.
- Balcázar Vanegas, A. (1983). Marco histórico para el análisis de la política agraria. *Cuadernos de economía*, 63–78.
- Barela, L., Miguez, M., & Garcia Conde, L. (2009). Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla (4a ed.). Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico.
- Barón, M. (1988). Programación de eventos de transferencia de tecnología para el plan regional del cultivo del maíz. Instituto Colombiano Agropecuario; Archivo Central de la Gobernación del Caquetá.
- Basualdo Miranda, H. R., Gómez, G. Y., Ferrer, R. del V., & Miranda, G. R. (2003). El testimonio oral. *Cuadernos del CILHA*, 4–5, 164–175.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Maipue.
- Benadiba, L. (2015). Historia oral: Reconstruir historias únicas desde la diversidad. *Confluências Culturais*, 4(2), 90–99.
- Bianchi, A. (2000). La CEPAL en los años setenta y ochenta. En *La CEPAL en sus 50 años. Notas de un seminario conmemorativo*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/b7007521-f3e5-4640-b46b-b58a6563bc55>
- Camacho Sandoval, S. (2021). Escuchar a los que no fueron escuchados. El uso de la historia oral en un estudio sobre

- jóvenes rebeldes sesenteros. En *La historia oral: Usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (pp. 215–240). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://rediech.org/wp-content/uploads/2022/11/HistO-ral00-completoWeb.pdf>
- Clark, A. P. (2019). Oral History as Institutional Biography. *The Public Historian*, 41(3), 72–90. <https://doi.org/10.1525/tph.2019.41.3.72>
- Consejo Regional de Planificación. (1989). Política del sector agropecuario. Archivo Central de la Gobernación del Caquetá.
- Decreto 2420 de 1968 [República de Colombia]. Por el cual se reestructura el Sector. Agropecuario. 24 de septiembre de 1968. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1817976>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (s.f.). Entidades liquidadas. República de Colombia. [https://www1.funcionpublica.gov.co/documents/418537/7869206/Entidades\\_liquidadas.pdf](https://www1.funcionpublica.gov.co/documents/418537/7869206/Entidades_liquidadas.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación. (1969). Garantía del gobierno nacional para respaldar la financiación que concede el Banco Interamericano de Desarrollo, a través de dos préstamos, al Instituto de Mercadeo Agropecuario (Idema). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/331.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (1980). Programa de financiamiento externo con el Banco Internamericano de Desarrollo, 1980-1982. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/1631.pdf>

- Departamento Nacional de Planeación. (1981). Lineamientos de política para el funcionamiento del Idema. República de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/1832.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (1996). Ajuste institucional a la política de comercialización agropecuaria. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Ministerio de Hacienda y Crédito Público. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2884.pdf>
- Dubois, A., & Yoldi, P. (2001). La financiación del desarrollo: Flujos privados y ayuda oficial al desarrollo (1a ed.). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/71/La\\_financiacion\\_del\\_desarrollo.\\_manual\\_3.\\_castellano.pdf?1488539213](https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/71/La_financiacion_del_desarrollo._manual_3._castellano.pdf?1488539213)
- Escobar, A. (2007). La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo (1a ed.). El perro y la rana.
- Escobar, A. (2014). La invención del desarrollo. Editorial UC.
- Fedesarrollo. (s.f.). Fedesarrollo. Centro de Investigación económica y social. <https://fedesarrollo.org.co/nosotros>
- Gobernación del Caquetá. (2020, enero 17). Solita. <https://www.caqueta.gov.co/territorios/solita>
- Lara, J. (2023, noviembre 27). Entrevista a Justino Lara (J. Montilla) [Comunicación personal].
- Llona, M. (s/f). Historia oral: La exploración de las identidades a través de la historia de vida. En *Entreverse. Teoría y metodología práctica de las fuentes orales*. Universidad del País Vasco.

- Losada Cubillos, J. J. (2023). Desarrollo, despolitización y colonialidad en América Latina: Estudio sobre la matriz ontológica colonial. Universidad Católica de Lovaina.
- Ministerio de Agricultura. (1988). Boletín de prensa N° 22. Archivo Central de la Gobernación del Caquetá.
- Montilla, J. (2025). Idema: Desarrollo y política agraria en el Caquetá, década 1980. Un estudio desde los testimonios orales [Maestría en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/entities/publication/887abdad-2c62-48ef-b0e5-d8a1ba94d20b>
- Naciones Unidas - Secretaría de la Comisión Económica para América Latina. (1949). Estudio Económico de América Latina 1949. Naciones Unidas - Departamento de Asuntos Económicos.
- Peña Ardila, M. (1984). Sección 3: Funciones administrativas y comerciales del administrador de despensa. La administración de una despensa. Módulo de capacitación para administradores de despensa. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura - Instituto de Mercaderos Agropecuario. <https://repositorio.iica.int/handle/11324/16262>
- Decreto 2420 (1968). Por el cual se reestructura el sector agropecuario, Pub. L. No. República de Colombia <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66758>
- Portelli, A. (2016). Historias orales: Narración, imaginación y diálogo. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Rosario: Prohistoria

Ediciones.

- Portelli, A. (2018). Lo que hace diferente a la historia oral. Recuerdos que llevan a teorías. En D. Badanes (Ed.), *Historia oral de los medios. Una experiencia pedagógica de investigación* (pp. 35–56). Universidad Nacional de Quilmes.
- Pozzi, P. (2012). Esencia y práctica de la historia oral. *Revista Tempo e Argumento*, 4(1), 61–70.
- Rabêlo de Almeida, J. (2016). Introdução. En *História oral e movimentos social. Narrativas públicas* (pp. 7–12). Letra e voz.
- Raina, A. (2018). Entre memorias e historia: Lucha, amistad y terror en Santa Fe, 1974. En P. Flier (Ed.), *Historias detrás de las memorias: Un ejercicio colectivo de historia oral*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/101>
- Reforma social agraria, Pub. L. No. Ley 135 (1961). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=74153>
- Robertini, C. (2019). Historia oral y memoria del trabajo. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11556/pp.11556.pdf>
- Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M., & Navas Sánchez, A. M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 3, 193–200. <https://doi.org/10.30827/Digibug.32326>
- Schwarzstein, D. (2002). Memoria e historia. *Instituto de Desarrollo Económico Y Social IDES*, 42, 471–482.

- Shopes, L. (2002). Oral History and the Study of Communities: Problems, Paradoxes, and Possibilities. *The Journal of American History*, 89(2), 588–598. <https://doi.org/10.2307/3092177>
- Sitton, T., Mehaffy, G. L., & Ozroluke, D. (1989). *Historia oral. Una guía para profesores y otras personas*. (R. R. Reyes Mazzoni, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado* (J. Domingo, Trad.). Artes gráficas Soler S.A.
- Trujillo Cueto, I. P. (2014). Reformas agrarias en Colombia: Experiencias desalentadoras y una nueva iniciativa en el marco de los Acuerdos de Paz en la Habana. *Ensayos de Economía*, 24(45), 35–60.
- Vergara Vergara, W. (2024). *Del IDEMA a la ANA: Importancia y Evolución de las Políticas de Comercialización Agropecuaria en Colombia*. Universidad de La Salle. [https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/adab3844-7014-4e9e-a0c6-97da33147e73/20240510\\_Del+IDEMA+a+la+ANA\\_Wilson-Vergara.pdf?MOD=AJPERES&CVID=oZvKBQF](https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/adab3844-7014-4e9e-a0c6-97da33147e73/20240510_Del+IDEMA+a+la+ANA_Wilson-Vergara.pdf?MOD=AJPERES&CVID=oZvKBQF)

El poder de la palabra

## Capítulo 7

# La configuración de la subjetivación política juvenil en el Cauca: Un análisis desde la reconstrucción de narrativas y la influencia etnocultural

Felipe Andrés Bernal Sandoval

### Resumen

Este artículo explora el complejo proceso de subjetivación política de los jóvenes en el departamento del Cauca, Colombia, a través de la reconstrucción de sus narrativas contextualizadas en las instituciones educativas. Se analiza cómo las diferencias étnicas y culturales en territorios específicos – Popayán (mestizo-urbano), Toribío (indígena Nasa) y Guapi (afrodescendiente) – influyen en la configuración de la ciudadanía juvenil. Basado en un estudio que emplea metodologías mixtas, este trabajo argumenta que la subjetivación política no es un proceso homogéneo, sino que emerge de las interacciones situadas, las luchas históricas y las expresiones culturales propias de cada contexto, desafiando las concepciones tradicionales y estandarizadas de ciudadanía. Se propone una reconceptualización de la formación política que valore la diversidad y la heterogeneidad de las prácticas ciudadanas juveniles.

**Palabras Clave:** Subjetivación política, ciudadanía juvenil, narrativas, diferencias étnicas, diversidad cultural, Cauca, Colombia, teoría social.

## Abstract

This article explores the complex process of political subjectivation of young people in the department of Cauca, Colombia, through the reconstruction of their narratives contextualized in educational institutions. It analyzes how ethnic and cultural differences in specific territories - Popayán (mestizo-urban), Toribío (Nasa Indigenous) and Guapi (Afro-descendant) - influence the configuration of youth citizenship. Based on a study that employs mixed methodologies, this paper argues that political subjectivation is not a homogeneous process, but emerges from situated interactions, historical struggles, and cultural expressions specific to each context, challenging traditional and standardized conceptions of citizenship. A reconceptualization of political formation that values the diversity and heterogeneity of youth citizenship practices is proposed.

**Key words:** Political subjectivation, youth citizenship, narratives, ethnic differences, cultural diversity, Cauca, Colombia, social theory.

## Resumo

Este artigo explora o complexo processo de subjetivação política dos jovens no departamento de Cauca, Colômbia, por meio da reconstrução de suas narrativas contextualizadas em instituições educacionais. Ele analisa como as diferenças étnicas e culturais em territórios específicos - Popayán (mestiço-urbano), Toribío (indígena Nasa) e Guapi (afrodescendente) - influenciam a configuração da cidadania dos jovens. Com base em um estudo que emprega metodologias mistas, este artigo argumenta que a subjetivação política não é um processo homogêneo, mas emerge de interações situadas, lutas históricas e expressões culturais específicas de cada contexto, desafiando concepções tradicionais e padronizadas de cidadania. Propõe-se

uma reconceitualização da formação política que valorize a diversidade e a heterogeneidade das práticas de cidadania dos jovens.

**Palavras-chave:** Subjetivação política, cidadania juvenil, narrativas, diferenças étnicas, diversidade cultural, Cauca, Colômbia, teoria social.

## **Introducción: hacia una ciudadanía juvenil diferenciada**

La noción de ciudadanía, tradicionalmente enmarcada en paradigmas liberales y normativos, a menudo ha invisibilizado las diversas formas en que los jóvenes se posicionan y actúan políticamente.

En Colombia, y particularmente en regiones como el departamento del Cauca, la complejidad sociohistórica y la diversidad etnocultural demandan una aproximación más cercana a la subjetivación política juvenil. Este artículo, fundamentado en una investigación doctoral sobre la ciudadanía juvenil en instituciones educativas del Cauca (Bernal, 2024), busca desentrañar cómo este proceso se configura a partir de las narrativas de los propios jóvenes, destacando la profunda influencia de sus contextos étnicos y culturales específicos.

El concepto de ciudadanía trasciende su aparente neutralidad para revelar una dimensión constitutiva de las sociedades modernas: la adscripción a una comunidad política inherente a la formación de los estados nacionales. Desde una perspectiva crítica, la ciudadanía se erige como un dispositivo fundamental en la producción de subjetividad capitalista, orquestando la inserción de los individuos en un entramado de relaciones de poder.

En este contexto, el proceso de formación política en el ámbito escolar no es un mero ejercicio pedagógico, sino que obedece a la lógica de normalización y articulación de individuos dentro de estructuras jerárquicas preestablecidas. Estos sistemas de sumisión y valores operan de manera velada, disimulados bajo constructos

ideológicos como el ideal del “mejor ciudadano” o la “buena persona para la sociedad”. Dicha disimulación impide una aprehensión crítica de las relaciones de dominación subyacentes, perpetuando un modelo de ciudadanía que prioriza la adaptación y la reproducción del statu quo por encima de la autonomía y la participación crítica. Este análisis, por tanto, interpela la noción hegemónica de ciudadanía, desvelando su instrumentalización en la configuración de subjetividades funcionales a los intereses del capital. En este sentido, la investigación se distancia de una visión universalista de la ciudadanía para centrarse en la multiplicidad de significados y prácticas que emergen de las interacciones sociales y los contextos materiales y semióticos particulares.

La escuela, en su rol de institución disciplinaria, opera bajo la premisa de moldear ciudadanos gobernables. Este propósito se encuentra enmarcado en la Ley 115 de 1994, la cual estipula en su Artículo 92 que la educación debe promover “la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos”. Esta directriz legal establece un marco de normalización para el ejercicio ciudadano, anclándolo en las virtudes morales inherentes al ideal democrático-republicano.

La formación ciudadana en Colombia, concebida como el desarrollo de estudiantes participativos, informados, pluralistas y tolerantes, asume implícitamente la aceptación y el consenso general sobre las condiciones de posibilidad que ofrece la sociedad, siguiendo el modelo clásico del estado de derecho (Ojeda, 2020, p. 126). Sin embargo, la propuesta formativa actual, basada en el desarrollo de competencias ciudadanas, reduce la complejidad de los conflictos sociales al ámbito de las decisiones morales. Esta perspectiva invisibiliza y excluye la influencia de las desigualdades sociales y la exclusión política en la génesis y perpetuación de dichos conflictos.

## De la ciudadanía estandarizada a las subjetividades situadas

La comprensión de la subjetivación política juvenil en el Cauca se enmarca en una crítica a las concepciones estandarizadas de ciudadanía. Adoptamos una perspectiva que reconoce la ciudadanía como un elemento fundamental en la producción de subjetividad, pero que, al mismo tiempo, busca trascender la regulación impuesta por ideales de desarrollo normativos. Se retoma la noción de la política como el “estar juntos y los unos con los otros de los diversos” de Hannah Arendt (2018, p. 121), subrayando la importancia de reconocer la heterogeneidad en la formación política. La investigación se alinea con la idea de “conocimientos situados” de Donna Haraway (1995), que postula que el conocimiento se crea a partir de conexiones parciales entre posiciones materiales y semióticas, lo que implica que desde diferentes posiciones de sujeto se viven diferentes realidades. Esta perspectiva evita el relativismo al anclar las posiciones en sus circunstancias semiótico-materiales, limitadas, en este caso, por el proceso de formación política y ciudadana escolar.

Otro elemento para tener en cuenta es la propuesta cosmopolítica de Isabelle Stengers (2014) ofrece una distinción crucial: el cosmos no se refiere a un universo singular o a un mundo específico preconcebido por una tradición particular. Lejos de ser un proyecto que pretende englobar todos los mundos existentes, el “cosmos” dentro del término “cosmopolítica” encarna lo desconocido y lo divergente de estos múltiples mundos. Stengers argumenta que no hay una trascendencia que exija a lo que difiere reconocerse como una manifestación particular de un punto de convergencia universal.

Por lo tanto, la cosmopolítica no es un programa para seguir; es más bien un sentido de autorregulación dentro de un mundo compartido. Reconoce la existencia de una ecología de prácticas políticas

que han sido invisibilizadas precisamente por no encajar dentro de los marcos reconocidos por las tradiciones dominantes. En esta “ecología de las prácticas” (Stengers, 2003), diferentes prácticas — cada una creadora de mundos distintos— coexisten en relaciones que pueden compararse con las de especies que comparten un ecosistema específico. En esencia, Stengers nos invita a considerar la coexistencia y la interconexión de diversas realidades sin intentar subsumirlas bajo una única visión.

Asimismo, se incorpora la conceptualización de la “multitud” de Hardt y Negri (2002), donde los movimientos juveniles, al reconfigurar el espacio y crear nuevas territorialidades, se convierten en sujetos activos que gestionan su subjetividad política. Esta “multitud” representa una fuerza única de ciudadanía que transforma su pasión en una forma de vida compartida, un contraste directo con la “homologación cultural” que el poder busca imponer.

En la expresión de indignación nuestra existencia misma se rebela. De esta suerte, la indignación incluye una cierta cantidad de violencia. Esto atañe estrechamente al hecho que mencionábamos anteriormente, de que la resistencia al poder, la expresión de libertad contra la violencia del poder implica siempre una dimensión de fuerza. (Hardt & Negri, 2011, p. 243)

Las acciones colectivas se transforman en multitud al resignificar y reapropiarse del espacio, constituyendo sujetos activos y libres en un proceso ininterrumpido de subjetivación política. Los movimientos juveniles encarnan precisamente esta dinámica, configurándose como una multitud: la expresión del poder singular de una nueva ciudadanía. A través de sus movilizaciones, estos colectivos transforman su pasión en una forma de vida compartida, construyendo así una potencia común.

La multitud representa un actor social emergente que desafía las lógicas de representación tradicionales. Se manifiesta como una variedad de subjetividades que se expresan libremente, conformando una comunidad de seres libres que, mediante la cooperación, articulan sus singularidades en una fuerza cohesiva. Los movimientos juveniles, al reconfigurar el espacio y generar nuevas territorialidades, se convierten en esta multitud. En sus movimientos nómadas, los jóvenes demuestran ser una fuerza única de ciudadanía que gestiona su subjetividad política y transforma su compromiso en una potencia colectiva.

### **Metodología del estudio**

La investigación empleó un diseño metodológico mixto secuencial Tipo VIII (Rocco et al., 2003), con etapas cuantitativas y cualitativas que se fortalecen mutuamente. Las fases incluyeron: Revisión documental sistematizada sobre ciudadanía juvenil a nivel nacional e internacional. Aplicación del Cuestionario de Prácticas Ciudadanas en Jóvenes (PRACIJ) (Bernal, 2025) para identificar actitudes y prácticas. Grupos focales para comprender las dinámicas de relacionamiento, el ejercicio de la ciudadanía y las asociaciones. Entrevistas a estudiantes y docentes, empleando la Teoría Fundamentada para comprender el significado de la ciudadanía en contextos particulares. El análisis se centró en tres municipios del departamento del Cauca: Popayán, Toribío y Guapi, elegidos por sus distintas composiciones etnoculturales, permitiendo un examen de las articulaciones de lo político en contextos específicos.

### **La subjetivación política en narrativas territoriales**

El estudio reveló cómo el proceso de subjetivación política se configura de manera distintiva en cada territorio, influenciado por las

particularidades sociohistóricas, étnicas y culturales. En la etapa de revisión documental sistematizada se encontró que la conceptualización tradicional de la ciudadanía juvenil a menudo se ha articulado en torno a tres dimensiones principales: 1. Estatus jurídico, centrado en la membresía a una comunidad política, que otorga derechos y asigna obligaciones, 2. Competencias y habilidades, como el conjunto de capacidades que posibilitan la participación cívica, y 3. Cualidades morales, como la adhesión a un modelo de virtud cívica.

No obstante, esta aproximación tiende a la descontextualización, ya que proyecta la experiencia juvenil hacia un “territorio del futuro”, ignorando sus sentimientos, conductas y vivencias en el presente. En este sentido, la subjetividad política situada emerge como una categoría fundamental y más pertinente. A través de ella, los jóvenes son reconocidos como constructores activos de su propia realidad. Esto les permite no solo cuestionar las condiciones que los rodean, sino también reconocer y ejercer su poder inherente para transformarlas. Al centrarse en la subjetividad política, se valida la agencia juvenil en el aquí y ahora, trascendiendo las limitaciones de un enfoque meramente prescriptivo o futuro-céntrico.

La aplicación del cuestionario, grupos focales y entrevistas en las diferentes ciudades permitieron hacer esta lectura situada de la subjetividad política de los jóvenes. Encontrando tres formas de vivir la ciudadanía, con múltiples formas posibles en cada lugar.

### **Popayán: Ciudadanía Bipolar entre Tradición y Emergencia**

En Popayán, una ciudad con una marcada tradición colonial y republicana, los jóvenes navegan, en lo que podría denominarse, una “ciudadanía bipolar”. Su subjetivación política se construye en la tensión entre la herencia histórica y las nuevas formas de expresión

que apropian y reclaman espacios. Las discusiones interseccionales en torno al género y la clase social son determinantes, y los jóvenes buscan su lugar en un futuro incierto. Las narrativas de estos jóvenes reflejan prejuicios y discriminaciones en espacios públicos y privados, internalizando un discurso de superioridad cultural que históricamente ha privilegiado lo europeo. A pesar de esto, se observan prácticas de resistencia y nuevas formas de manifestación que reinventan lo cotidiano.

Las formas de participación juvenil en Popayán se configuran como prácticas de intervención político-cultural que, lejos de buscar la integración, desafían y rompen el orden establecido. Estas expresiones se enmarcan en lo que se conoce como acción colectiva, un fenómeno liderado por jóvenes que, como señala Torres (2002), no pretenden “integrarse al sistema político, sino superarlo y replantearlo con nuevos valores y utopías éticas y políticas” (p. 18).

Si bien estos movimientos pueden incorporar formas tradicionales de protesta, su riqueza reside en la capacidad de complementarlas con una diversidad de recursos expresivos y comunicativos. Esto les permite generar un impacto más profundo y resonante en el ámbito público, trascendiendo las lógicas convencionales de participación y construyendo nuevas narrativas sobre lo posible en el panorama sociopolítico. En consonancia con los planteamientos de Haesbaert (2011) sobre el comportamiento ciudadano en los espacios urbanos, el proceso de subjetivación política no es lineal, sino que se caracteriza por la multiplicidad y la fragmentación. Esta perspectiva resulta fundamental para comprender la compleja construcción de las prácticas políticas de los jóvenes urbanos.

La multiplicidad se vincula directamente con la creciente complejidad de las relaciones sociales frente al Estado. Por su parte, la frag-

mentación alude a la manera en que las capacidades políticas de la ciudadanía son influenciadas y, en ocasiones, constreñidas por la lógica de planeación estatal. Este enfoque nos permite analizar cómo los jóvenes en contextos urbanos navegan y construyen su agencia política en un entramado de fuerzas diversas y a menudo contradictorias.

Los procesos de subjetivación política de los jóvenes en espacios urbanos como Popayán se configuran a partir de contradicciones intrínsecas en su aproximación a la política. Estas contradicciones emergen de la construcción de identidades políticas que operan bajo lógicas de oposición e imposición de ideales. Dicha dinámica, sin embargo, tiende a desconocer la manera en que los nuevos discursos han transformado significativamente las formas en que los jóvenes se relacionan y se comprenden como parte de una comunidad. Esta desconexión genera tensiones entre las estructuras políticas preestablecidas y las emergentes expresiones de participación juvenil, limitando la comprensión de su agencia y sus modos de articulación social.

### **Toribío: ciudadanía nasa y la resistencia comunitaria**

En el resguardo Tacueyó, Toribío, la configuración de la ciudadanía juvenil está intrínsecamente ligada a las luchas jurídicas y a la adopción de políticas de reconocimiento de la diversidad indígena. Los jóvenes Nasa participan activamente en estas luchas desde temprana edad, lo que es determinante en su proceso de subjetivación y en la asunción de lo colectivo y lo comunitario. Las narrativas de los jóvenes en Toribío están reguladas por una ritualidad que busca mantener el equilibrio y la armonía relacional, donde la identidad individual y colectiva se construye a partir de la lengua, la etnicidad, la religión y la historia política territorial. Aquí, la subjetivación

política se teje con la defensa del territorio y la pervivencia de sus costumbres, generando una ciudadanía profundamente arraigada en lo ancestral y lo comunitario.

El estudio realizado Barrera et al. (2016) sobre la movilización social en municipios críticos para el postconflicto describe a Toribío como un caso particular. Históricamente, este municipio ha presentado una movilización social de baja intensidad, lo que no implica su ausencia, sino una persistencia discreta a lo largo del tiempo. A pesar de la existencia de motivos legítimos para la movilización, las comunidades en Toribío enfrentan limitados recursos organizativos y carecen de las oportunidades políticas necesarias para articular y llevar a cabo acciones colectivas significativas en el ámbito público. Esta situación resalta la complejidad de la participación ciudadana en contextos de postconflicto, donde las estructuras y capacidades locales pueden restringir la expresión de demandas sociales.

Para el pueblo Nasa en general, y específicamente para el Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué (MJAU), la organización y la acción colectiva están intrínsecamente vinculadas al Plan de Vida y sus pilares fundamentales: Territorio, Autonomía y Cultura. Esto implica que toda actividad política debe ser comprendida dentro del contexto de su conexión indisoluble con la comunidad política Nasa. En esta estructura, los Mayores son las autoridades legítimamente elegidas por la comunidad. Por su parte, los jóvenes simbolizan la “semilla” del proceso político, con la misión de colaborar estrechamente con los Mayores en el desarrollo de los procesos políticos esenciales para el bienestar de la comunidad (Alvarado, Patiño y Loaiza, 2012, p. 27). Esta complementariedad generacional es vital para la pervivencia y fortalecimiento de su proyecto político y cultural.

Para comprender la ciudadanía de los jóvenes indígenas, resul-

ta crucial examinar la relación intrínseca entre estos grupos y los marcos institucionales. Este análisis permite dilucidar el papel que dichas interacciones juegan en la reproducción de condiciones que pueden facilitar o dificultar el ejercicio de sus derechos, así como la construcción de su sentido de pertenencia.

En el contexto específico de Toribío, los hallazgos revelan que el proceso de subjetivación política de los jóvenes está intrínsecamente ligado a la comunidad. Su reconocimiento y validación se fundamentan en su pertenencia a la comunidad y a sus reivindicaciones colectivas, lo que a menudo subsume lo individual dentro de lo comunal. En este sentido, la ciudadanía de los jóvenes Nasa en Toribío se configura a partir de una praxis de resistencia indígena. Las acciones de resistencia de estos jóvenes se cimentan en el concepto del “nosotros”, priorizando la formación, organización y protección colectiva de la vida. Este movimiento de resistencia se manifiesta a través de diversas actividades, tales como mingas juveniles, asambleas locales, redes estudiantiles, grupos juveniles y encuentros recreativos, todas ellas orientadas a fortalecer el tejido comunitario y la lucha por sus derechos.

Las dimensiones que configuran el proceso de subjetivación política de los jóvenes remiten a la noción de ciudadanía intercultural. Este enfoque es crucial, ya que permite reconsiderar las dinámicas de resistencia que emergen desde los territorios y las movilizaciones socioculturales de los pueblos indígenas. La ciudadanía intercultural se erige como un nuevo dominio epistémico, desafiando las narrativas hegemónicas, las actitudes discriminatorias y la marginación histórica de estas comunidades.

Para el pueblo Nasa, la vida en Uma Kiwe (Madre Tierra) se rige por normas intracomunitarias y una ritualidad que posibilita la transi-

ción armónica entre distintos estados de existencia. Esto crea una condición de equilibrio y armonía que, lejos de ser una utopía, es un horizonte constantemente presente, arraigado en la memoria y la sabiduría encarnada de los Mayores. No obstante, la formación ciudadana en el ámbito escolar se encuentra en una disyuntiva significativa: ¿debe responder a los requerimientos del Estado nacional o, por el contrario, priorizar y defender los saberes propios del Pueblo Nasa? La decisión, lamentablemente, a menudo parece responder más a los intereses de los directivos de turno que a un diálogo intercultural genuino.

### **Guapi: Ciudadanía Disponible y la Lucha Afrodescendiente**

En Guapi, la histórica opresión del pueblo negro moldea la forma en que los jóvenes conciben la ciudadanía, a menudo percibida como un ejercicio más individualista que comunitario. Sin embargo, su proceso de subjetivación se desarrolla en el marco de la lucha afrodescendiente por defender su territorio y sus costumbres, en un contexto de alta presencia de grupos al margen de la ley. Las narrativas de estos jóvenes evidencian una contradicción entre un discurso formal de inclusión e igualdad y las prácticas estatales que perpetúan diferenciaciones racializadas. La corrupción es un fenómeno normalizado, y priman los intereses individuales sobre los comunitarios, a pesar de los esfuerzos por construir un sentido de comunidad. La subjetivación política se manifiesta en la resiliencia individual y la búsqueda de agencia en un entorno desafiante.

De acuerdo con el estudio de Barrera et al. (2016) de las trayectorias de la movilización social en municipios críticos para el postconflicto, Guapi fue catalogado como un municipio con movilización históricamente de baja intensidad y esporádica, lo que significa que se caracteriza por tener demandas sociales más vinculadas al ámbito

rural que al urbano. El aprestamiento social está relacionado con el reconocimiento institucional de los territorios colectivos de las comunidades negras a través de los consejos comunitarios.

En contextos de exclusión histórica como el de Guapi, la mera supervivencia se convierte en un acto intrínseco de resistencia. Durante años, estos territorios han permanecido invisibilizados, lo que implica que cada acontecimiento que allí tiene lugar puede interpretarse como una manifestación de dicha resistencia.

El análisis de Howald (2022) introduce el concepto de “ciudadanía disponible” para examinar cómo la perspectiva predominantemente rural en los estudios afrocolombianos ha subestimado el rol de los jóvenes en el desarrollo de culturas urbanas. La autora destaca una tensión fundamental entre las identidades étnicas, raciales, familiares y culturales, y una ciudadanía de tipo liberal. En este escenario de tensión, los jóvenes afro, a través de sus prácticas, ejercen presión para modificar los términos de esta relación. Específicamente, desafían la noción liberal de espacio público al percibir los espacios de sus barrios como un contexto comunitario propicio para la acción juvenil.

La “ciudadanía disponible” se traduce en una fragmentación e individualización de las relaciones de los jóvenes con el Estado, forzándolos a adoptar una postura burocrática y pasiva. No obstante, esta situación los ha impulsado a desarrollar una estrategia adaptativa para navegar entre diversas normativas: “las políticas públicas juveniles, las legislaciones y políticas étnico-territoriales, las políticas antirracistas y el marco normativo para la atención a las víctimas del conflicto armado” (Howald, 2022, p. 169). Esta capacidad de adaptación refleja una agencia política compleja en un entorno institucional desafiante.

En el contexto abordado, la ciudadanía se encuentra intrínsecamente ligada al color de piel y a la discriminación que de esta característica física se deriva. La formación de la ciudadanía afrodescendiente debe, por tanto, explorar en profundidad temas de identidad, pertenencia comunitaria y solidaridad entre las poblaciones afrodescendientes. Si bien la escuela opera como un legitimador de la ciudadanía tradicional, es imperativo que fortalezca sus procesos para integrar elementos de comunalidad, contrarrestando la tendencia actual hacia la individualización. Esto permitiría una formación más inclusiva y contextualizada que reconozca las particularidades históricas y sociales de las comunidades afrodescendientes.

En diversas regiones de América Latina, las narrativas nacionales han girado en torno al concepto de mestizaje. Este término describe la supuesta mezcla de poblaciones europeas, indígenas y africanas, con el fin de crear nuevas culturas y sociedades mestizas. Aunque superficialmente el mestizaje podría parecer un símbolo de igualdad, en la práctica ha funcionado como una ideología que gestiona y reproduce diferencias en sociedades que se rigen por un ethos liberal. Es decir, bajo la apariencia de integración, el mestizaje a menudo ha contribuido a perpetuar jerarquías y desigualdades raciales, invisibilizando o subordinando las identidades y aportes específicos de los grupos afrodescendientes e indígenas.

### **La influencia de las diferencias étnicas y culturales en la subjetivación**

Las diferencias étnicas y culturales emergen como factores centrales en la configuración de la subjetivación política juvenil en el Cauca. En Popayán, la coexistencia de una identidad urbana mestiza con una herencia colonial genera una subjetividad fragmentada que oscila entre la asimilación y la resistencia cultural, expresándose en nuevas formas de acción colectiva. En Toribío, la cosmovi-

sión indígena Nasa y la defensa de la autonomía territorial son el pilar de una subjetivación política colectiva y comunitaria, donde la identidad étnica es inextricable del ejercicio ciudadano. En Guapi, la experiencia histórica de la diáspora africana y la opresión racial forjan una subjetividad política que, aunque a veces individualista debido a las limitaciones estructurales, se ancla en la reivindicación de derechos territoriales y la afirmación cultural en un contexto de violencia. Estas diferencias demuestran que la formación política y ciudadana debe trascender la estandarización para reconocer la diversidad y heterogeneidad del mundo juvenil. La política se convierte en un espacio donde los jóvenes, desde sus “posiciones de sujeto” particulares, viven y construyen diferentes realidades.

## **Conclusiones y proyecciones**

En los tres casos analizados, el sistema educativo estatal implementa un modelo de evaluación homogéneo, fundamentado en la noción de “ciudadanía mundial”. Esta, más que un concepto o un campo de estudio, opera como una estrategia educativa diseñada para fomentar la idea de ser “ciudadanos del mundo”. Sin embargo, esta aproximación es deficiente al no abordar las desigualdades, injusticias, conflictos sociales y violencias que subyacen a la economía globalizada. De igual forma, omite una crítica a los impactos ambientales y socioculturales de la globalización, promoviendo, en cambio, modelos de individuos y sociedades competitivos, individualistas y con una racionalidad instrumental. Esto, en última instancia, dificulta la construcción de comunidades solidarias capaces de enfrentar la desigualdad, la marginación y la opresión.

Este contraste nos lleva a proponer la adopción de una ciudadanía cosmopolítica como contrapunto a la ciudadanía global que prevalece en el sistema educativo. Tal como lo plantea Claudia Mosquera

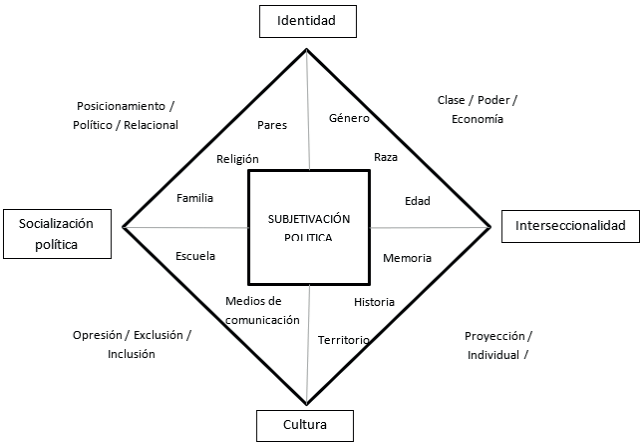
Rosero-Labbé (2009), es crucial desarrollar formas de ciudadanía diferenciadas que se basen en el vínculo con el territorio y el reconocimiento cultural. Este enfoque propiciaría el surgimiento de organizaciones sociales, democráticas y plurales capaces de replantear la comprensión de la política y del espacio público.

El proceso de subjetivación política está intrínsecamente ligado a la conciencia social. En este sentido, la política, concebida como un conjunto de actividades humanas, posee una dimensión subjetiva que se entrelaza con el desarrollo de la conciencia social. Esta dimensión subjetiva está en constante interacción y formación por los significados que emergen de ámbitos sociales que, tradicionalmente, no son considerados políticos. Experiencias vividas en entornos como la familia, la escuela o espacios de interés personal (como el ocio o las redes de amistad) contribuyen de manera significativa a la configuración de la conciencia política de un individuo. Así, la política no se limita a las esferas formales de gobierno, sino que se nutre y moldea en la cotidianidad de la vida social.

El análisis de las narrativas de los jóvenes en el Cauca revela que el proceso de subjetivación política es un fenómeno dinámico, complejo y profundamente situado. No se trata de una trayectoria lineal o universal, sino de una multiplicidad de significados históricamente sedimentados que emergen de diversos espacios sociales. Es fundamental reconocer la importancia de las experiencias diarias que promueven opciones políticas divergentes, generando rupturas, vías de escape, resistencias y discrepancias. Estas acciones creativas rechazan la repetición automática de formas de vida hegemónicas y homogenizantes. De este modo, abordar el análisis del proceso de subjetivación en los jóvenes implica desvelar la capacidad de los individuos para dar sentido a su existencia a través de la narrativa.

Este proceso no es predeterminado, sino que se construye y fluye conforme a la historia personal de cada individuo.

La narrativa se revela como una forma de resistencia al poder, evidenciando cómo se pueden identificar resistencias cotidianas y formas ocultas de disidencia que conforman una esfera de infra-política. Estos actos de micro-resistencia no buscan transformar radicalmente el orden establecido, pero poseen un potencial desestabilizador. Se trata de prácticas que, a menudo, sin una conciencia política explícita, se manifiestan como tácticas, antidisciplinas y microlibertades. Según De Certeau (1996), estas representan una forma de desobediencia silenciosa frente al sistema establecido, permitiendo a los oprimidos aprovechar los resquicios del sistema para aliviar su opresión.



**Figura 1.** Enfoque narrativo del proceso subjetivación política. Nota: Fuente, Bernal (2024, p. 217)

El enfoque narrativo del proceso de subjetivación política (Figura 1) postula la aceptación de un universo narrativo en constante construcción. Esto implica comprender la subjetivación como la elabo-

ración de relatos sobre la propia identidad, un movimiento dentro de un ámbito simbólico-conceptual donde convergen diversas matrices de reivindicación de las diferencias. Este proceso se articula fundamentalmente en torno a cuatro ejes interconectados:

**Identidad:** La construcción y reconfiguración de quién se es, tanto a nivel individual como colectivo.

**Interseccionalidad:** El reconocimiento de cómo múltiples categorías sociales y políticas (como raza, género, clase) se cruzan y crean experiencias únicas de opresión y privilegio.

**Cultura:** El papel de los sistemas de valores, creencias y prácticas compartidas en la conformación de la subjetividad política.

**Socialización Política:** Los procesos mediante los cuales los individuos adquieren conocimientos, actitudes y valores relacionados con el sistema político y su propio rol dentro de él.

Las narrativas de subjetivación política se construyen tanto a nivel individual como colectivo, con aspectos que predominan en cada contexto. A pesar de la aparente cercanía geográfica, los tres territorios analizados en este estudio —Popayán, Toribío y Guapi— exhiben variaciones significativas en la construcción de estas narrativas. Esta diversidad subraya cómo las particularidades sociogeográficas y culturales inciden directamente en la configuración de la subjetividad política juvenil en cada contexto.

Por su parte la formación para la ciudadanía en Colombia ha tendido a una figura totalizadora, pero es precisamente en la diversidad donde se revela la riqueza y complejidad del ser joven en el Cauca. Se concluye que la escuela, lejos de buscar la estandarización de la ciudadanía, debe convertirse en un espacio que promueva la discusión desde diferentes ópticas, fomentando una “ciudadanía

abigarrada” que reconozca la diversidad de los despliegues, interconexiones, relaciones, tramas y dinámicas que constituyen la subjetivación política. La verdadera participación surge de la invención de un “sujeto imprevisible que hoy día ocupa la calle”, un movimiento que nace de la democracia misma y que se alimenta de la capacidad de los jóvenes para reconfigurar el espacio y convertirse en “multitud”.

Este estudio contribuye a la teoría social al ofrecer una comprensión más profunda de cómo la subjetivación política se moldea en la intersección de lo individual y lo colectivo, lo cultural y lo estructural, en un contexto de alta diversidad como el Cauca. Futuras investigaciones podrían explorar con mayor detalle las metodologías de reconstrucción narrativa en la investigación sobre ciudadanía juvenil, así como las implicaciones de estos hallazgos para el diseño de políticas públicas y currículos educativos que verdaderamente empoderen a los jóvenes en su diversidad.

## Referencias

- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 855-869. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323978006.pdf>
- Arendt, H. (2018) ¿Qué es la política? Partido de la Revolución Democrática
- Barrera, V. A., García, M. C., Coronado Delgado, S. A., Hoyos, C. & Guzmán, T. (2016). Tendencias de la movilización social en municipios críticos para el posconflicto: principales hallazgos. CINEP/ Programa por la Paz

Bernal, F. A. (2024). Ciudadanía juvenil en instituciones educativas del departamento del Cauca. El poder ha decidido que nosotros seamos todos iguales. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/69973>

Bernal, F. (2025). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de prácticas ciudadanas juveniles. *Educación y humanismo*, 27(48). pp 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.6730>

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer* (2ª ed.). México: Universidad Iberoamericana. Departamento de historia de estudios superiores de occidente.

Haraway, D. (1995). "Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En D. Haraway (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-345). Cátedra.

Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. Paidós.

Hardt, M., & Negri, A. (2011). *Commonwealth: el proyecto de una revolución en común*. Akal.

Howald, C. (2022). Ciudadanía, ¿por qué no? Prácticas políticas de juventudes afrocolombianas en Quibdó". *Perspectivas Afro* 2/1, 153-174. <https://doi.org/10.32997/pa-2022-4120>

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*.

Mosquera Rosero-Labbé, C. (2009). *Los Bicentenarios de las Independencias y la ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Cen-

tro de Estudios. En: Mosquera, C. & León, R. (Eds.), Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991. (pp 1-64). Centro de Estudios Sociales – CES. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/los-bicentenarios-de-las-independencias-y-la-ciudadania-diferenciada-etnico-racial-negra>

Ojeda, C. (2020). El sujeto político en formación: entre la subjetivación política de la formación ciudadana, el malestar social y la participación política dentro del ambiente escolar. *Revista INTEREDU*, 2(7), 115-143. <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/2571>

Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems [Tomando el siguiente paso: Métodos mixtos de investigación en sistemas organizacionales]. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>

Stengers, I. (2003). *Cosmopolitics I. The Science Wars*, University of Minnesota Press, Minneapolis

Stengers, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Revista Pléyade*, 14, 17-41

Torres, A. (2002). Las lógicas de la acción colectiva. Aportes para ampliar la comprensión de la acción colectiva. En *Cuadernos de Sociología* (pp. 33-62). Publicaciones Universidad Santo Tomas. [https://www.academia.edu/35351871/Las\\_l%C3%B3gicas\\_de\\_la\\_acci%C3%B3n\\_colectiva](https://www.academia.edu/35351871/Las_l%C3%B3gicas_de_la_acci%C3%B3n_colectiva)

## Capítulo 8

# Pensando el conflicto armado desde la escuela. Afectaciones del conflicto armado en escuelas del municipio de Argelia, Cauca

**Lesli Marcela Ortega Noguera**

### Resumen

El corregimiento de El Plateado (Argelia, Cauca) ha sido profundamente marcado por el conflicto armado colombiano, debido a su ubicación estratégica para el narcotráfico y la presencia de grupos armados. Esta situación ha generado desplazamientos masivos, fragmentando el vínculo de la comunidad con su territorio. Este capítulo analiza los impactos del conflicto en la educación local y resalta los procesos de resistencia y resiliencia impulsados por la comunidad a través de cabildos indígenas, organizaciones de derechos humanos y acciones de memoria histórica. A partir de relatos orales, se reconstruyen vivencias que revelan una memoria anclada en la lucha por la tierra y los derechos humanos, mostrando una historia que, aunque silenciada en los registros oficiales, sigue viva en las voces de sus habitantes. La memoria se convierte en una herramienta para que las nuevas generaciones comprendan el pasado y contribuyan a evitar su repetición. En este contexto, la escuela

emerge como un espacio vital de resistencia, esperanza y reconstrucción, donde, pese a la adversidad, se cultivan aprendizajes que fortalecen la paz, la identidad y el desarrollo comunitario. La educación se presenta como una herramienta clave para romper los ciclos de violencia y exclusión que históricamente han afectado a esta región.

**Palabras clave:** Cauca, Conflicto armado, Docentes, Escuela, Violencia

## **Abstract**

The village of El Plateado (Argelia, Cauca) has been deeply marked by the Colombian armed conflict, due to its strategic location for drug trafficking and the presence of armed groups. This situation has generated massive displacements, fragmenting the community's link with its territory. This chapter analyzes the impacts of the conflict on local education and highlights the processes of resistance and resilience promoted by the community through Indigenous councils, human rights organizations, and historical memory actions. Based on oral accounts, experiences are reconstructed that reveal a memory anchored in the struggle for land and human rights, showing a history that, although silenced in official records, is still alive in the voices of its inhabitants. Memory becomes a tool for new generations to understand the past and contribute to avoid its repetition. In this context, school emerges as a vital space of resistance, hope, and reconstruction, where, despite adversity, learning is cultivated to strengthen peace, identity, and community development. Education is presented as a key tool to break the cycles of violence and exclusion that have historically affected this region.

**Key words:** Cauca, Armed Conflict, Teachers, School, Violence

## Resumo

O vilarejo de El Plateado (Argelia, Cauca) foi profundamente marcado pelo conflito armado colombiano, devido à sua localização estratégica para o tráfico de drogas e à presença de grupos armados. Essa situação gerou deslocamentos em massa, fragmentando o vínculo da comunidade com seu território. Este capítulo analisa os impactos do conflito na educação local e destaca os processos de resistência e resiliência promovidos pela comunidade por meio de conselhos indígenas, organizações de direitos humanos e ações de memória histórica. Com base em relatos orais, ele reconstrói experiências que revelam uma memória ancorada na luta pela terra e pelos direitos humanos, mostrando uma história que, embora silenciada nos registros oficiais, ainda está viva nas vozes de seus habitantes. A memória se torna uma ferramenta para que as novas gerações compreendam o passado e ajudem a evitar que ele se repita. Nesse contexto, a escola surge como um espaço vital para a resistência, a esperança e a reconstrução, onde, apesar da adversidade, é cultivado o aprendizado que fortalece a paz, a identidade e o desenvolvimento da comunidade. A educação é apresentada como uma ferramenta fundamental para romper os ciclos de violência e exclusão que historicamente afetaram essa região.

**Palavras-chave:** Cauca, Conflito armado, Profesores, Escuela, Violencia

## Introduction

Las escuelas en Colombia han sido profundamente impactadas por la violencia asociada al conflicto armado. En diversos contextos, esta afectación ha sido por enfrentamientos armados, por el uso como centro logístico por grupos armados, o como escenario de reclutamiento forzado, asesinatos y masacres, entre otras manifestaciones

de violencia (Romero, 2014). En este contexto de adversidad, numerosos docentes —particularmente en zonas rurales— han priorizado su función social y el compromiso ético con sus estudiantes. A pesar de las condiciones de abandono institucional y la soledad en la que desarrollan su labor, muchos de ellos han asumido riesgos significativos para su integridad física y emocional. No obstante, en varios territorios, se han logrado establecer sólidos marcos de cooperación entre el cuerpo docente y las comunidades, fortaleciendo redes de apoyo y resistencia que trascienden el aula y se convierten en pilares de cohesión social (Mateus, 2023).

El presente trabajo relata la experiencia que viven los docentes en zonas de conflicto armado en el corregimiento de El Plateado, municipio de Argelia (Cauca, Colombia), el cual ha estado enmarcado por una guerra asimétrica que se desarrolla en Colombia desde los años de 1960, y que se extiende hasta la actualidad, con raíces profundas en la historia del país, lo que lo convierte en un fenómeno complejo y con múltiples actores (Contreras, 2003). El conflicto armado en Colombia ha tenido un impacto significativo en la educación, especialmente en las áreas rurales más afectadas por la violencia. Diversos estudios han analizado esta problemática y sus hallazgos permiten debatir sobre los principales desafíos y posibles soluciones, teniendo en cuenta que se considera a la educación como un pilar fundamental para el desarrollo individual y social.

Mateus Molina (2022) señala como la violencia directa en la escuela ha sido contundente, citando datos de Rutas del Conflicto, se identificaron entre 1990 al 2020 un total de 331 casos de afectaciones como acantonamiento, pernoctaciones, tomas y ataques a instituciones educativas, por parte de diversos grupos armados (guerrilla, paramilitares y fuerzas militares). Dentro de las acciones destacan

53 (16 %) amenazas contra actores escolares, 117 (35 %) ataques contra escuelas, 141 (43 %) tomas contra las escuelas y 20 (6 %) uso de infraestructura escolar para operaciones (Rutas del conflicto, 2022 citado por Mateus Molina, 2022). Otra de las principales acciones violentas que han sufrido las escuelas en Colombia están asociadas al reclutamiento forzado, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) plantea la existencia de 16.879 registros de reclutamiento y utilización de niños, niñas y jóvenes entre 1960 al 2017.

Es importante resaltar que, en numerosos territorios del país, tanto las escuelas como las iglesias representan, en muchos casos, las únicas instituciones con presencia permanente. En este sentido, la escuela ha llegado a constituirse, con contadas excepciones, en la única institución del Estado que ha logrado mantenerse operativa frente a los embates de las múltiples violencias ejercidas por los grupos armados. Esta permanencia la ha convertido no solo en un espacio de aprendizaje, sino también en un referente comunitario de estabilidad, contención social y esperanza. Aloiso y Prada Nuñez (2019) analizaron el impacto devastador en el sistema educativo del Catatumbo. Donde la presencia de grupos armados ilegales, el desplazamiento forzado, la violencia y las amenazas constantes han generado un clima de miedo e inseguridad que ha obstaculizado el desarrollo normal de las actividades educativas. Álvarez Hernández (2018), señala que en estos espacios rurales aumenta exponencialmente la vulnerabilidad, asociada a factores como la pobreza, la exclusión social y la falta de oportunidades, incrementa significativamente el riesgo de abandono escolar. Las condiciones de pobreza extrema y marginalidad en las que viven muchas familias, sumado a los efectos del conflicto armado, han convertido la educación en un lujo inalcanzable para muchos de estos niños y jóvenes.

Álvarez Hernández (2018) encontró que “la exposición al conflicto se ha asociado con una disminución en la educación, en los niveles de desempeño académico que impactan la reprobación y la deserción escolar” (p. 2). Arias Gómez (2018) señala que “la educación puede tener efectos negativos, en la reproducción de estigmatizaciones y estereotipos” (p. 25) relacionados con el conflicto armado. Esto implica la necesidad de abordar el tema de manera cuidadosa y con precisión en los contenidos educativos.

En este sentido, el abandono escolar en contextos de conflicto armado y vulnerabilidad, como el Cauca, es una problemática compleja que requiere de soluciones integrales. En cuanto a las estrategias para combatir el abandono escolar en contextos de conflicto y vulnerabilidad, Arias Gómez (2018) propone la implementación de abordajes escolares que promuevan la convivencia pacífica, la resolución de conflictos de manera no violenta y el respeto por los derechos humanos.

Es necesario entonces aunar esfuerzos desde el Estado, las instituciones educativas, las organizaciones sociales y la comunidad en general para garantizar el acceso a una educación de calidad para niños, niñas y jóvenes, independientemente de su condición socioeconómica o del contexto en el que viven. La educación es la clave para romper el ciclo de violencia y construir un futuro más justo y pacífico. Atencio (2020) enfatiza en la necesidad de garantizar el acceso a una educación de calidad para las víctimas del conflicto armado, especialmente para las mujeres, quienes han sido particularmente afectadas. Las mujeres han enfrentado mayores obstáculos para acceder a la educación, lo que ha limitado sus oportunidades de desarrollo personal y profesional. Por esta razón, Atencio (2020) se enfoca en los derechos de las mujeres víctimas del conflicto ar-

mado colombiano, resaltando las dificultades adicionales que enfrentan para acceder y permanecer en el sistema educativo.

Martínez (2022) destaca el rol fundamental de la docencia rural en la construcción de paz en Colombia. Los docentes rurales, a pesar de las difíciles condiciones en las que trabajan, tienen la capacidad de transformar la educación en un instrumento para la promoción de valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto por la diversidad, finalmente, Martínez (2022) resalta la importancia de la “docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto”. (p. 2). Esto implica desarrollar estrategias educativas que contribuyan a la construcción de una paz duradera en las zonas más afectadas por la violencia.

Hay muchos autores que nos hablan de lo que es conflicto armado en Colombia, siendo muy pocos lo que se acercan al departamento del Cauca, destacando que la violencia que se vive en este lugar es un poco diferente, algunos de los autores como Arias, Martínez nos hablan un poco de cómo es la docencia rural, destacando que se deben construir espacios de paz, pero hablando con docentes que se enfrentan a una escuela rural en el Plateado es algo sorprendente, y justo ahí es donde notamos que todo lo que dice un artículo o un libro no es verdad, teniendo en cuenta que la violencia que se vive en cada departamento es diferente y la historia que cada docente del Plateado tiene es única para que la comunidad conozca.

### **El Plateado**

En las exuberantes montañas del departamento del Cauca (Colombia), se esconde una realidad lacerante: el Plateado, corregimiento del municipio de Argelia, que ha sido epicentro de graves afectaciones por parte del conflicto armado, dejando una profunda huella en su población. En los últimos años la comunidad se ha visto afectada

por la disputa territorial entre grupos armados ilegales, como son Los Patiños, La Segunda Marquetalia, las disidencias de las FARC-EP y el ELN. Estos enfrentamientos han generado un clima de violencia que ha cobrado la vida de inocentes, obligando al desplazamiento forzado de cientos de familias y negando el acceso a necesidades básicas como la educación y la salud.

El factor preponderante para la afectación sobre esta población ha sido el narcotráfico, siendo una zona donde proliferan los cultivos ilícitos, y una muy alta producción de cocaína. La ubicación estratégica facilita su transporte al Cañón del Micay y posteriormente, embarcada en lanchas hacia México.

Argelia es una comunidad compuesta principalmente por campesinos e indígenas, que claman por paz y tranquilidad en su territorio. Anhelan volver a cultivar sus tierras, a participar en sus tradiciones culturales y a vivir sin el temor constante de la violencia, lo que nos lleva a plantearnos como objetivo de este texto el análisis de las afectaciones a la educación en la comunidad de El Plateado municipio de Argelia, Cauca por las dinámicas del conflicto armado.

### **Escuela y conflicto armado**

En los últimos años diferentes estudios han resaltado el papel de la escuela no solo como víctimas del conflicto, sino también como espacios de resistencia y construcción de paz. Francisco Leal Buitrago (2016) y María Teresa Uribe (2018), comparten sus perspectivas de los impactos estructurales del conflicto en las instituciones educativas y las dificultades que enfrenta la educación.

En sus estudios sobre el conflicto armado y su incidencia en la sociedad colombiana Leal (2016) señala que la escuela en zona afectada por la violencia ha dejado de ser un lugar seguro y formativo para

niños y jóvenes. Debido a la presencia de grupos armados ilegales, los estudiantes y docentes son constantemente amenazados, lo que genera un ambiente de inseguridad que dificulta el desarrollo académico. Por otro lado, Uribe (2018) coincide en que las escuelas en zona de conflicto han sido gravemente afectadas y desbordadas por circunstancias de violencia, la autora describe como las escuelas se convierten en “espacios vulnerables” en los que la influencia de grupos armados es evidente.

En muchos casos las instituciones educativas se ven obligadas a interrumpir sus actividades, ya sea por presión de esos grupos o por desplazamiento forzado (Leal, 2016), esta situación provoca un “vacío institucional”, además, Uribe (2018) subraya que el conflicto armado impacta de manera desigual en las regiones, lo cual afecta de forma particular a la infraestructura educativa en zonas rurales, es por ello que estos dos autores coinciden en que la violencia y el conflicto no solo afectan el acceso a la educación, también alteran el rol que la escuela desempeña en la formación de valores y en la construcción de la paz.

Para Leal Buitrago (2016), el fortalecimiento de la escuela en estos contextos requiere una intervención estatal más comprometida, que no solo brinde recursos, también el desarrollo de programas de educación para la paz (Leal, 2016). Por otra parte, Uribe (2018) sostiene que la escuela debe ser un actor activo en la reconstrucción del tejido social, promoviendo valores de respeto y convivencia pacífica para contrarrestar la influencia de los grupos armados en la comunidad.

El impacto del conflicto en la educación colombiana es profundo, pero la implementación de políticas inclusivas y de protección podrían ayudar a las escuelas a convertirse en un espacio seguro y

formador para las nuevas generaciones que vean en la escuela una forma de transformar sus vidas y de que los miedos desaparezcan construyendo posibilidades de formar un futuro. Blandón y Castellano (2022), destacan que muchas de las intervenciones han tenido un enfoque asistencialista, sin abandonar de manera estructural las necesidades de las escuelas rurales, siendo necesario que los gobiernos fortalezcan las instituciones educativas en estos territorios, un aspecto relevante es la perspectiva de los propios estudiantes sobre su experiencia escolar en el conflicto. Páez Triviño (2021), documenta testimonios de jóvenes que ven la escuela como ese espacio de esperanza, en la investigación se muestra como los estudiantes asocian la escuela como afectos, pertenencia y, en algunos casos con miedo.

Frente a los beneficios de la educación en estos contextos de conflicto Fernández Arbeláez y Olaya López (2018), nos dicen que la educación es un instrumento clave para la inclusión y la repercusión de la identidad de las personas desplazadas, al tiempo que fomenta valores, normas y lenguaje que les permita edificar en un contexto social. Blandón y castellano (2022), comparten la misma idea siendo la escuela ese escenario de despojo, pero al mismo tiempo que resiste y promueve procesos de reconciliación y memoria histórica. Sin embargo, estas iniciativas han enfrentado limitaciones debido a la falta de recursos y al abandono estatal, especialmente en estos territorios rurales (Páez Triviño, 2021).

Fernández Arbeláez y Olaya López (2018), destacan que la consecuencia más grande del conflicto es que niños y jóvenes se ven obligados a dejar ese vínculo con la educación formal, la educación no debe verse exclusivamente como un espacio de enseñanza sino como un escenario de protección y reconstrucción social. Bonilla

(2016) resalta que la comunidad educativa debe asumir un rol protagónico en la formación de ciudadanos resilientes promoviendo valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Pero no como ha pasado en diferentes regiones donde la escuela ha tenido que aprender a sobrevivir y proteger sus estudiantes de la guerra.

Las acciones en contra o alrededor de las escuelas llevaron a que los currículos escolares se adaptaran a las dinámicas de la guerra. Las y los docentes tuvieron que enseñarles a niñas, niños y adolescentes cómo usar pupitres, paredes y salones, entre otras medidas de protección contra los ataques, pues la guerra se asentó como parte de la cotidianidad. (Comisión para el esclarecimiento de la verdad la convivencia y la no repetición, 2022, p.121)

Para Páez Triviño (2021) niños, niñas y adolescentes que habitan en zonas de conflicto han experimentado la escuela como un lugar de refugio, pero también de amenaza, debido a la presencia de grupos armados. Asumiendo en muchos casos el rol de refugios para las víctimas o incluso como cuarteles militares, afectando a la comunidad educativa (Blandón y Castellano, 2022).

Otro ejemplo de esa transformación de la escuela ante el conflicto es el desarrollado por la Institución Educativa Bachillerato Técnico Agrícola del municipio de Jambaló (Cauca), donde se construyó un búnker para proteger a los estudiantes, “este búnker tenía la capacidad de albergar 200 personas y servía como refugio en los momentos de enfrentamiento entre grupos armados” (Comisión para el esclarecimiento de la verdad la convivencia y la no repetición, 2022, p. 119).

Frente a los planes de estudio Cardona- Cardona y Sánchez- Agudelo (2021), nos hablan de que el ámbito escolar ha sido un escenario

en el que convergen distintas voces del conflicto, lo que plantea el desafío de enseñar una historia que no solo responda a una versión oficial, sino que incorpore múltiples perspectivas y experiencias. Es importante destacar que los autores señalan que existe una dicotomía entre quienes han vivido la violencia de manera directa y quienes, desde las ciudades y centros urbanos, han desarrollado una visión más distante e incluso indiferente.

La escuela no debe ser solo un espacio de enseñanza de conocimiento, sino también un lugar donde los jóvenes puedan expresar sus propias experiencias sobre el conflicto y contribuyan a una construcción de paz. En este sentido, es fundamental que los docentes reciban formación en pedagogía del conflicto y en metodología que promueve la reconciliación y el respeto por la diversidad (Yepes-Cardona y Giraldo- Gil, (2023). En esta línea la investigación de Meza Cueto et al. (2024), destaca que existen diferencias en la percepción de los mecanismos de construcción de paz entre los diferentes actores educativos, cabe destacar que es un medio para contrarrestar la transmisión intergeneracional del conflicto.

La escuela, entendida como un espacio de acogida, puede desempeñar un papel clave en la reconstrucción de la identidad de los estudiantes, de esta manera la educación para la paz ha sido un eje central para que, a través de programas adaptados y estrategias pedagógicas sensibles a la realidad del desplazamiento, las instituciones educativas han logrado generar ambientes que favorecen la integración y el sentido de pertenencia (Yepes- Cardona y Giraldo-Gil, 2023), juega también un papel importante en la mitigación de los efectos del conflicto y en la forma de ciudadanos comprometidos con la paz.

## **Metodología.**

Para conocer y comprender la incidencia del conflicto armado en las Instituciones educativas de El Plateado se llevó a cabo una investigación de nivel exploratorio. De tipo fenomenológico, que se centra en la educación como fenómeno afectado por la violencia. A través de narrativas testimoniales y entrevistas semiestructuradas, se recabó información acerca de las experiencias de los docentes, en sus puestos de trabajo y acerca de cómo los ha afectado en su vida personal y profesional.

Para esta investigación la población con la que se trabajó fue docentes del corregimiento El Plateado del municipio de Argelia (Cauca). Se trabajó con tres informantes que por seguridad solicitaron mantener el anonimato.

## **Resultados**

El Plateado es un corregimiento que corresponde al municipio de Argelia (Cauca), llegar a este lugar es complejo ya que se encuentra en una zona de violencia y conflicto armado, entrar es pasar por una serie de controles que las mismas guerrillas sostienen. Cada una de las zonas está dirigida por un grupo, algunos de ellos son la Carlos Patiño y la nueva Marquetalia, encargados de recoger la llamada “vacuna”, que sirve para su sostenimiento. En la zona son comunes los enfrentamientos entre los diferentes grupos, por el control de los cultivos ilícitos. Es por ello por lo que les brindan un carné a los habitantes que demuestra que se está autorizado para poder ingresar. La forma de acceder a este lugar es por un desvío que hay en “El Estrecho”, se encuentra ubicado por la vía principal que conduce de la ciudad de Pasto a Popayán, donde lo lleva hasta la cabecera municipal que es “Balboa”, de este lugar hasta Argelia se ven cultivos

de coca y la amapola, y de Argelia al Plateado, son solo cultivos de coca. Las cuales luego de su transformación en laboratorios se traslada al Cañón del Micay, el cual es un punto estratégico para la exportación a México y Estados Unidos, por medio de lanchas rápidas. Este fenómeno de la población viviendo de los cultivos, y bajo las leyes de los grupos armados sucede aproximadamente desde 1980.

En este contexto existen las escuelas públicas del municipio, 17 instituciones educativas con 81 sedes, de las cuales en El Plateado existe una institución con tres sedes. Los docentes al hablar de su experiencia con el conflicto armado en la zona comentan que:

Si, bien se experimentan enfrentamientos directos entre grupos armados, generando un ambiente de incertidumbre, poniendo barreras que nos hacen pensar constantemente en nuestras prácticas pedagógicas, de esta manera estando en alerta y poder minimizar los riesgos que se pueden presentar, es importante destacar que el aula genera ese ambiente seguro y de confianza, pero esos solo se habla de aplicar la norma y la ley porque en muchas zonas rurales solo hay acceso a un solo salón, conocido más como multigrado, donde los recursos son muy mínimos y los estudiantes tienen vista a todo lo que está pasando por el alrededor sin haber una atención directa. (Comunicación personal, 28-01-2025)

Es por esto por lo que las medidas de seguridad que se suponen se implementan desde la institucionalidad no son efectivas y solo responden a contingencias del momento, pero no son soluciones estructurales, por lo que los mismos docentes confían más en que la comunidad los cuide.

A la hora de los enfrentamientos, como la escuela tiene ventanas por todos los costados los niños lo que hacen es respaldarse bajo los pupitres que si bien sabemos no son tan seguros, esto me lleva a pensar que los estudiantes por más que quieran sentirse bien en

la escuela donde puedan jugar y generar esa paz, no los dejan ser felices porque viven con ese miedo de a qué hora van a ocurrir los enfrentamientos, llevándolos a esconderse en el monte generando más inseguridades para ellos. (Comunicación personal, 17-03-2025)

Una niña de la comunidad comenta que por la situación que se está viviendo en la zona la Secretaría de Educación implantó que las clases se deben dar de forma virtual, y que eso a ella no le gusta, por lo que no aprende y la está llevando a dejar sus estudios y dedicarse a trabajar para poder ayudar a la mamá.

Acceder a estas zonas no es nada fácil y más para los docentes, comentan que en una ocasión se acercaban a la plaza, llegó un grupo y les preguntó ¿a qué van?, ¿qué van a enseñar? y otras cosas. Un entrevistado comenta que la compañera no había querido responder y la asesinaron en frente de él. Luego le dieron la orden de no decir nada y que esto era una señal de que deberían tener mucho cuidado de la información que brindaban por fuera de la zona.

Frente a las iniciativas que han implementado para promover la paz y la reconciliación en el aula, un docente comenta que algunos de ellos estaban implementando la Cátedra de paz, como un proyecto de la institución, en donde buscan fomentar el diálogo, el respeto, la resolución de conflictos, realizar actividades culturales y proyectos comunitarios que promuevan la convivencia, apoyando a que se motiven los estudiantes y generen ese cambio que las “mamitas” quieren. Una de las entrevistadas cuenta que cuando los compañeros debían salir de la zona, ellos debían continuar como si nada, como parte de su compromiso porque además del conflicto armado se enfrentan a las dinámicas escolares normales y muchas veces los chicos no se dejan guiar.

Un chico se me acercó y me dijo que, si no me cansaba de trabajar por un sueldo miserable, que él en una semana sacaba lo de un

mes, y para él estudiar no le generaba grandes conocimientos, y eso me puso a pensar, porque es lo que piensan mucho de ellos. Que la vida fácil es lo mejor que les puede pasar, andar en camionetas, bien armados generando miedos, es el pan de cada día allá y el problema es que uno lleva al otro y así sucesivamente. (Comunicación personal, 17-03-2025)

La escuela influye de diferentes maneras en la vida de las personas, pero en estos lugares la escuela no es importantes porque se rigen por otros ideales donde prima el dinero y el poder fácil, y como lo comentó un profesor “no es una plata bien trabajada y así como llega así mismo se va”. Todo esto evidencia la falta de apoyo emocional o psicológico que reciben niños, niñas y jóvenes, acorde a las necesidades de cada contexto. A lo que comenta un profesor:

Es que el Cauca tiene zonas de conflicto y otras zonas no se ve el conflicto tan marcado, hay zonas que sí son difíciles, creo que a través de noticias uno se entera o a través del boca a boca uno se entera. En mi caso, en la verdad, la gente vive podría decirse que es un poco compleja de trabajar, porque se siente el estrés de la violencia y todos saben que, si se trabaja honestamente no hay conflictos entre vecinos, pues no hay problemas. El grupo armado que está ahí pues pone las reglas y eso hace que la gente de alguna manera se porte bien. Nadie nos ha brindado como una ayuda psicológica y la verdad pues si se la ha necesitado, pero sabemos que no la hay porque no es fácil llegar, y pondríamos en riesgo la vida de una persona más. (Comunicación personal, 15-02-2025)

Frente a los desafíos que enfrentan los docentes en zonas rurales del Cauca en términos de acceso a recursos educativos y tecnológicos, la situación es más compleja porque la escuela rural siempre carece de recursos, pero en esta zona los docentes están aún más limitados.

Yo les digo a los niños que yo me identifico con ellos porque yo fui niño en la década de los de los 80 y arrancando el 90 obviamente no había tecnología, había dos canales de televisión solamente. Yo pensaba era en jugar, en jugar, en jugar y no había nada de tecnología, las tareas tocaba ir a la biblioteca y tal y allá es más o menos eso. (Comunicación personal, 17-03-2025)

Pero los estudiantes quieren estar actualizados en cuanto a tecnología y vivir a la moda, lo que los acerca aún más a la búsqueda de dinero fácil.

Hoy en día toda la mayoría de los niños tienen acceso a internet, celulares y esto hace que la manera de vivir, de pensar de los niños del campo y en comparación con el pueblo y la ciudad sea muy diferente. (Comunicación personal, 28- 01-2025).

Situación similar pasa con la infraestructura de las sedes educativas, que han sido afectadas directamente por los enfrentamientos

en mi sede el techo del salón está muy deteriorado, el salón es muy pequeño para los grados porque en mi caso soy multigrado, tengo un solo salón desde preescolar a quinto, no tenemos una cancha para hacer deporte, no hay computadoras, no hay internet, necesitamos muchas cosas en la escuela y en cuanto a mi labor como docente y tratar de gestionar, pues desde acá desde la vereda es muy difícil y es muy complicado, pero más sin embargo, con los pocos recursos de gratuidad se proyecta este año hacerle unas mejoras a la sede. (Comunicación personal, 15-02-2025).

Muchas zonas rurales pasan por esas mismas circunstancias porque no les llegan las ayudas que reciben las escuelas urbanas, es una escuela donde en un salón a 28 o 30 niños de diferentes niveles educativos los atiende un solo docente.

entonces lo ayuda como a no mejorar tanto estas zonas que no son fáciles de llegar, cuando está lloviendo también es tenaz por las vías, por los derrumbes, sí siento que es en ese contexto no llegan como esas ayudas que la educación necesita para que sea educación moderna. Pues sí, eso es como el pan del día en la mayoría de las escuelas rurales, ¿no? Por ejemplo, ahora que estamos en temporada invernal hay unas zonas que se convierte la carretera en una pista, una pista de hielo por eso es que las motos fácilmente se resbalan. Cuando hay mucho verano igual las vías son difíciles. (Comunicación personal, 17-03-2025).

En ese contexto la Secretaría de Educación del Cauca, está haciendo esfuerzos para tener centros educativos en zonas de difícil acceso y zonas rojas. Implementado estrategias como el programa de restaurante escolar, la matrícula cero, sin embargo, se necesita mucho más.

La verdad es que faltan muchas estrategias de acción a las zonas rurales. Necesitamos que se invierta más dinero en las escuelas para que tengan todo lo necesario para que los niños aprendan bien. Se necesitan más recursos para mejorar la infraestructura, materiales educativos, tecnología, porque en verdad a nivel nacional creo yo que las escuelas rurales son las que menos inversión reciben y tienen muchas carencias y muchas necesidades. (Comunicación personal, 28-01-2025).

El conflicto que se ha vivido en esta zona del Cauca es muy complejo, siendo el territorio que más vale es El Plateado, por su acceso al Cañón del Micay, que lo hace un punto estratégico y por ende de disputas constantes. Existen muchos casos que ejemplifican cómo se ha visto afectada la población, como es el caso de Dilan Camilo, que a sus 10 años perdió la vida en una cancha de fútbol, por una

explosión de una bomba, o casos donde los niños no se dejan reclutar y son asesinados.

Este conflicto que se agudizó en 2025, con la operación Perseo que se ha llevado a cabo en esta zona, aumentando el número de enfrentamientos, restringiendo aún más las prácticas educativas, los niños reclaman volver a sus aulas, compartir y aprender.

Pero sabemos que la cosa puede cambiar en cualquier momento y siempre estamos pendientes. Pero repito, lo que yo puedo decir es por una opinión es que en la zona donde yo trabajo, hay cultivos ilícitos, que rodean mi salón de clase lo que hace que los niños no tengan una atención adecuada por lo que son muy visibles y ver pasar a los grupos armados genera miedos, mi deducción es que desde que haya cultivo ilícito, pues los grupos armados parece ser estar muy interesados en la disputa del territorio y se hace más que todo por la vacuna que reciben semanalmente moviendo de esta manera pues droga y por ende dinero, ahí es donde van a estar. (Comunicación personal, 15-02-2025).

La violencia que se ha visto enmarcada en El Plateado no es algo reciente ya son más de tres décadas, donde la comunidad se ve acorralada por los grupos armados que dominan las zonas, que no les importa cuántas personas se ven perjudicadas o que mueran en medio de los enfrentamientos para mantener el control.

La comunidad se encarga de sacar a las fuerzas armadas, no porque no quieran paz y quieran volver a tener la vida común como cualquier municipio rural, algo curioso es que si la comunidad no interviene salen estas fuerzas armadas y vuelven la guerrilla a amedrentar a la comunidad y a generar esa violencia, y algo curioso es que lo que dice el profe es verdad entran a sacar a los grupos armados, pero luego los abandonan, no llegan ninguna institución

estatal a brindarles la paz que se necesita. (Comunicación personal, 28-01-2015).

La violencia que se está viviendo en el departamento del Cauca, una parte del país olvidada donde aún no acaba la guerra y que, con la entrada de las fuerzas armadas de Colombia al Cañón del Micay, está afectando más municipios.

La comunidad nos habla que el narcotráfico ha afectado mucho la comunidad no solo con la violencia, también el daño ambiental y los daños que las personas que trabajan en ello sufren a diario.

Los daños que las personas con todos los agroquímicos que se introducen para el proceso de coca es devastador, teniendo en cuenta que los laboratorios contaminan de una forma impresionante el suelo, existen tres tipos de laboratorio uno que es el que se encarga de convertir la hoja de coca recién rapada en pasta a base de coca, donde muchos químicos son regados a fuentes hídricas o al mismo suelo, el segundo que es el que se encarga de limpiar la base de coca y el último es donde se empaca. (comunidad 15-02-2025)

El conflicto armado ha traído varios daños a las comunidades que están cerca al plateado municipio de Argelia, donde no solo la violencia y el desplazamiento se ven muy frecuentes las personas también sufren los daños ambientales.

El impacto que genera escuchar a la comunidad del plateado ha sido doloroso, llevando a una exclusión histórica, con cada acto de violencia que se presentaron y cómo se disputan el control por el territorio y cómo a pesar de los acuerdos de paz, sigue siendo el espacio de violencia, desplazamiento e invasiones a al espacio personal, y a pesar de todo lo que aún se puede evidenciar es como la comunidad sigue luchando, para que su territorio sea un espacio de lucha digna por la paz, la justicia y el reconocimiento.

## Conclusiones

Una de las principales conclusiones es que a pesar del acuerdo de paz que se firmó en el año 2016 con las FARC-EP, la violencia no ha cesado por completo en la zona. Grupos disidentes, el ELN y organizaciones criminales siguen operando en estas zonas que puede cambiar su estilo de vida, ofreciendo oportunidades, no favorables para la población, Afectando gravemente las escuelas, ya que la violencia no solo deja afectaciones en la infraestructura, sino que toman a los estudiantes como rehén y amenazan a los docentes, y es lo que lleva a romper los procesos.

Asimismo, se destaca el papel fundamental que desempeñan las instituciones educativas en la transformación del imaginario colectivo de las comunidades afectadas por el conflicto (Gómez y Lara, 2023). En contextos donde la guerra y la cultura de la violencia se han naturalizado como parte de la cotidianidad, la escuela emerge como un espacio estratégico para promover procesos de resignificación simbólica y construcción de una cultura de paz. Esta labor educativa, orientada hacia la reflexión crítica y la participación activa, tiene el potencial de generar iniciativas que impulsen el desarrollo y el progreso no solo a nivel local y regional, sino también en el ámbito nacional.

Por otro lado, diferentes autores nos hablan de una educación, que nos aporta en la residencia y la paz, pero la realidad que se vive en estas zonas rurales es muy compleja, ya que los docentes no siempre están preparados para lo que pasa fuera de sus aulas. Los textos escritos no siempre es lo que la realidad nos muestra, investigadores que escriben desde la lejanía no sienten lo mismo que estar en este lugar donde la guerrilla anda por las calles tranquilamente, vivir siempre con ese miedo a la incertidumbre de que puede pasar.

El conflicto armado nos da muchas enseñanzas para la vida una de ellas es a tener muy claro lo que se quiere y como nosotros mismos nos encargamos de construir nuestro propio futuro, donde no es fácil hacerle cambiar el pensamiento a jóvenes que quieren andar en camionetas, tener plata, pero no saben a lo que se van a enfrentar, y la importancia de lo que es tener una buena educación y de calidad

El rol del docente en las zonas rurales que conforman el Plateado ha sido una base fundamental para la población que habita estos lugares, llevando ese granito de paz que la gente busca, ayudando a los estudiantes a motivarse por seguir estudiando y que puedas en algún momento sacar a sus familias de esos lugares donde la violencia se ve constantemente, brindando así mismo a la reconstrucción del tejido social, porque eso es lo que representan el docente en estos lugares de incertidumbre, sembrar en cada estudiante la estabilidad y la confianza en ellos mismos.

Ayudemos a los niños, niñas y jóvenes en poder soñar con un futuro distinto al de las personas que aman, ya que en medio de este conflicto no solo se enseña, sino que también siembra las bases para una sociedad más justa.

## Referencias

- Aloiso, A., & Prada Nuñez, R. (2019). Conflicto armado y vulnerabilidad: determinantes del abandono escolar en la región del Catatumbo. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 14(2 (2019)), 222-231. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5891>
- Álvarez Hernández, J. A. (2018). Víctimas desplazadas por el conflicto y fracaso escolar: Evidencia empírica. Tesis de maestría. Universidad de los Andes <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/9beb7712-d337-426e->

9a38-2c0de2353641/content

- Arias Gómez, D. H. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y ciudad*, (34), 25-38. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1867/1786>
- Atencio Gómez, M. S. (2020). Los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado colombiano. *Revista Científica General José María Córdova*, 18(30), 401-415. [http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-65862020000200401](http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862020000200401)
- Barros, M. A., & Rojas, N. (2015). El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano. *El libre pensador*, 1-32. <https://librepensador.uexternado.edu.co/>
- Blandón, A & Castellano, M. (2022). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El ágora USB*, 22(2), 567-581. <https://doi.org/10.21500/16578031.6246>.
- Calderón Rojas, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano, CNMH. [https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una\\_guerra-sin-edad.pdf](https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf)
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. (2022) Hay futuro si hay verdad, Informe

- Final. Niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado. No es un mal menor. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>
- Delacruz, M., Meneses Cortez, A. S., Peña López, M. & Yela Samboni, D. (2021). Argelia territorio de constante lucha entre lo legal e ilegal con comunidades resilientes. Trabajo de grado. Politécnico Gran Colombiano. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6781>
- Fernández Arbeláez, O.L., & Olaya López, R. (2018). Análisis bibliométrico basado en la producción científica del papel de la escala desde el enfoque del conflicto armado en Colombia. AGLALA, 9(1), 41-61.
- Gómez, O. & Lara, L.M. (2023). La Escuela en medio del Conflicto Armado: Experiencia de la Institución Educativa el Chairá José María Córdoba de Cartagena del Chairá. Praxis, 19(1), 87-102.
- Leal Buitrago, F. (2016). Colombia: Fragmentación y conflicto armado. Editorial Universidad de los Andes.
- Martínez, J. (2022). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. LiminaR, 20(1).<https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.901>
- Mateus Molina, C. A. (2022). Violencia híbrida, una perspectiva desde la escuela en Colombia. Revista De Cultura De Paz, 6, 113–130. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v6.168>
- Mateus, C. (2023). Resistencia de las escuelas en Colombia: contribución a la paz en medio de la violencia. Revista Colombiana de Sociología, 46(2), 317-341. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n2/96255>

- Páez Triviño, Y. C. (2021). La escuela, un lugar de lugares: testimonio de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 177-200. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.379>
- Romero, F. (2014). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26(77), 57-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001>
- Uribe, M. T. (2018). *Violencia y construcción social en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Yepes- Cardona, S., & Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1- 25. <https://dx.doi.org/10.11600/rclsnj.21.2.5414>
- befc-3618f10dd6e0/content.

El poder de la palabra

# La experiencia de recuperar paisajes sonoros

Omar Fabian Rivera Ruiz

## Resumen:

El presente artículo establece la relación conceptual del Programa Sonidos para la Construcción de Paz del Ministerio de las Culturas, los Artes y los Saberes y la experiencia en el proceso de implementación por parte de la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia- UPTC, en los años 2024 y 2025, reconociendo la apuesta metodológica y teórica del programa en cinco departamentos del país.

**Palabras Claves:** Paisajes sonoros, Paz, Arte, sonoridades, territorios

## Abstract

This article establishes the conceptual framework of the Ministry of Culture, Arts, and Knowledge's Sounds for Peacebuilding Program and the experience of its implementation by the Pedagogical and Technological University of Colombia (UPTC) in 2024 and 2025. It recognizes the program's methodological and theoretical commitment in five departments across the country.

**Keywords:** Soundscapes, Peace, Art, sounds, territories

El Programa Sonidos para la Construcción de Paz, para el año 2024 plantea varios retos y procesos de investigación y sistematización,

que pretenden reconocer las experiencias, aprendizajes, saberes y producción de conocimiento, en los procesos de formación que se vienen implementando en los escenarios educativos y contextos, que tienen que ver con los territorios y su diversidad, las relaciones de género y la interculturalidad, que se presentan para la construcción de paz en las aulas y las comunidades educativas participantes.

El proceso de investigación que se propone se relaciona desde el enfoque metodológico de la sistematización de experiencias que esta influenciado desde la educación popular y comunitaria, siendo la reflexión sobre las vivencias y aprendizajes el eje central de las narrativas que surgen, tanto para los Niños, Niñas, Jóvenes y Adolescentes, Formadores artísticos y comunidad educativa en general.

En la propuesta investigativa de PSCP se proponen avances en forma de escalera, que se refleja desde la práctica y sus alcances, desde sus representaciones, percepciones y formas de apropiación de los sonidos, para reconocer sus entornos y territorios sonoros, estas formas de reconocimiento están presentes en la vida cotidiana, con formas de celebrar y reconocer emociones como la tristeza, la felicidad, el miedo, el duelo, el amor, la tolerancia y la fuerza para continuar.

El documento presenta una propuesta de pedagogía relacional que tiene en cuenta el componente Sentipensante en las comunidades, tal como lo plantea Arturo Escobar sobre la apropiación de un territorio simbólico que se relaciona con el arte y la cultura,

Esto se debe a dos motivos: el primero es que los saberes generados en las luchas territoriales brindan elementos fundamentales en la toma de conciencia de la profunda transición cultural y ecológica que enfrentamos en las crisis interrelacionadas del clima, la alimentación, la energía, la po-

breza, y los significados; y el segundo, que estos saberes están particularmente sintonizados con las necesidades de la Tierra. Tal como indica el título del artículo, aquellos que los producen sentipiensan con la Tierra (piensan y sienten con la Tierra); apuntan hacia aquel momento en que los seres humanos y el planeta podrán finalmente coexistir de manera recíprocamente enriquecedora. (Escobar. 2016. p. 14)

Teniendo en cuenta las narrativas, el territorio, las relaciones sociales entre los diferentes actores y la cultura, esta forma de reconocimiento se configura desde las pedagogías relacionales a través del sonido. Estas relaciones permiten establecer paisajes sonoros que según (Schafer 1977) que logran establecer desde las voces de la comunidad. “un sonido comunitario que es único y posee cualidades que lo hacen especialmente destacado o identificado por la gente en dicha comunidad”.

Los paisajes sonoros además del reconocimiento de las voces de los actores activan las identidades y la memoria social, teniendo en cuenta las tactilidades, sentidos y formas de reconocimiento del entorno del sonido, tal como lo plantea,

En El Paisaje Sonoro: Memoria e Identidad se plantean las bases y herramientas teóricas a partir de las cuales el investigador puede iniciar su trabajo, recuperando términos como “paisaje sonoro”, “objeto sonoro”, “sonido clave” y “marca sonora” y discutiendo acerca de cómo éstos impactan y construyen una identidad y memoria colectivas”. (Woodside, 2008, p. 3)

En el proceso metodológico para la recopilación de paisajes sonoros, se plantea el reconocimiento de los objetos sonoros, sonidos clave y marca sonora, entre otras posibilidades para la construcción de una memoria social territorial y comunitaria.

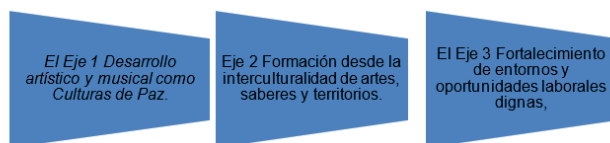
## Marco Conceptual

En el proceso investigativo PSCP, se fundamenta en varios referentes conceptuales, sobre el reconocimiento de paisajes sonoros, que evidencian expresiones, vivencias y formas de aprendizaje de las comunidades involucradas en la implementación del programa.

En estas formas de conceptualización se pretende articular los componentes establecidos para el funcionamiento del PSCP, se plantean seis enfoques que se denominan; Biocultural, Territorial, Diferencial e interseccional, Género, Intersectorial y Sistémico. Además, dos enfoques pedagógicos que se denominan Una musicalidad críticamente reflexiva, Psicosocial en perspectiva de experiencias artísticas

Abordar los enfoques establecidos anteriormente requieren un modelo investigativo que recoja las complejidades, apuestas, alcances y definiciones, que implican los enfoques que responden por las dinámicas y prácticas socioculturales que se relacionan con el arte y el poder de los sonidos en la configuración de identidades, narrativas y subjetividades que impacta los territorios en los ámbitos local institución educativa, municipal, departamental que aporte al reconocimiento de los ecosistemas sonoros del arte y la cultura para la implementación del PSCP.

En esta perspectiva el Programa establece tres ejes y cinco escenarios de implementación que están relacionados en la propuesta conceptual de los paisajes sonoros, como se puede evidenciar en las figuras 1 y 2.



**Figura 1.** Ejes PSCP - Fuente: Elaboración propia



**Figura 2.** Escenarios PSCP. Fuente: Elaboración propia

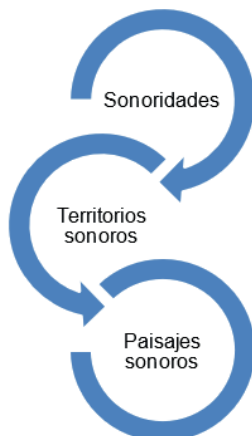
Teniendo en cuenta los componentes de la propuesta del Programa Sonidos para la Construcción de Paz, que agencia el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, se proponen tres conceptos que se refieren; Paisajes sonoros, Ecosistemas y territorios sonoros para el arte y la cultura.

### Categorías de análisis

Para alcanzar el análisis de la propuesta de investigación del PSCP, se proponen tres categorías de análisis que se refieren a los sonori-dades, territorios sonoros y paisajes sonoros.

Estas categorías se articulan con los ejes y escenarios propuestos por el PSCP, estableciendo interrelaciones e intersecciones entre las

configuraciones y huellas de aprendizaje que establece el programa en su recorrido y expresiones artísticas, que establecen identidades, subjetividades y formas de apropiación del conocimiento, establecido en cada una de las categorías a continuación.



**Figura 3.** Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia

## Sonoridades

Los sonidos están explicitados en la vida cotidiana de cada uno de los escenarios donde ocurre el Programa Sonidos para la Construcción de Paz, que reconocen sonidos naturales y artificiales que ocurren en los momentos pedagógicos que se refieren a las experiencias sonoras tanto de los formadores artísticos y los estudiantes, esta experimentación de las sonoridades activa los sentidos, en algunos casos, las memorias, los recursos y los sentidos que evocan, configuran e impulsan las sonoridades.

Estas activaciones en ocasiones generan significados en contextos donde el conflicto armado y diferentes expresiones de violencia han ocurrido, siendo los sonidos y las músicas, en dispositivos que

pueden llevar doble vía; una que se refiere a la música como proceso de persuasión y campo de batalla, que activa miedos y heridas asociadas a formas de sonidos intimidantes, como el sonido de los motores de automóviles o motocicletas, gritos, aullidos de animales, tal como lo plantea (Estévez 2016)

La guerra tiene una dimensión de violencia sonora que se construye en el mismo campo de batalla. Lo sonoro en la guerra opera como un aparato de persuasión para aterrorizar y amedrentar mediante ataques sensoriales ligados a lo audible. Se trata de un complejo de sonoridades determinadas por la densidad, la intensidad y el nivel de potencia de la energía sonora. Incluso textos como La Biblia contienen registros literarios de la violencia sonora en la guerra que describen el rol que ocupa la música y lo sonoro en estos ejercicios de poder. (Estévez. 2016. Pág. 29)

Y la otra posibilidad se refiere a las sonoridades como posibilidad de sanación del alma, en procesos que tienen que ver con la producción de sonidos antihegemónicos y que establecen paz, en la activación de los sentidos y la sensibilidad de las músicas que pueden evocar emociones y sentidos de transformación.

### **Territorios Sonoros**

El territorio y su relación con los sonidos establecen relaciones multiculturales desde la percepción y las representaciones que se generan a través de las memorias y formas de evocación que existe, entre los sonidos naturales, artificiales (realizados por máquinas) e imaginarios (Que se encuentran en la ensoñación. Tal como lo plantean los autores sobre las formas de configuración de espacios simbólicos que están presentes en la vida cotidiana de una comunidad,

Dejar que emerjan es dejar que el yo se envíe señales a sí mismo, es darse la posibilidad de acceder a esos territorios: podemos entender cosas de

nosotros mismos si damos cabida a la interpretación de nuestras evocaciones. Estas resonancias históricas desencadenadas por los sonidos, reavivando aglomerados de vivencias, nos modifican. (Freychet, A., Reyna, A., & Solomos, M. 2021. Pág. 51)

Estas formas de evocar y enunciar el pasado, desde la potencia de la música, las artes y las culturas para representar desde los sentidos las formas de reconocer la identidad, las tradiciones y los lazos familiares, que constituyen tejido social, que para el caso de PSCP, estas representaciones son olvidadas y sin significados para las nuevas generaciones que se trasladan a consumos musicales desterritorializados.

### **Paisajes Sonoros**

A partir de las sonoridades, los territorios sonoros, se incentivan habilidades que se derivan de la relación entre la música, los sonidos y las relaciones con el aprendizaje que alcanzan los NNJ, esto para incentivar los sentidos, la creatividad, el ritmo y las formas de reconocer estos sonidos de la naturaleza y el entorno.

Estas formas de relaciones de conocimiento entre la música y los sonidos en el contexto tradicional, establece la capacidad de reconocer los paisajes sonoros Woodside del territorio,

En El Paisaje Sonoro: Memoria e Identidad se plantean las bases y herramientas teóricas a partir de las cuales el investigador puede iniciar su trabajo, recuperando términos como “paisaje sonoro”, “objeto sonoro”, “sonido clave” y “marca sonora” y discutiendo acerca de cómo éstos impactan y construyen una identidad y memoria colectivas”. (Woodside, 2008, p. 3)

Esta forma de relación entre la memoria individual y las formas de conectarse con la memoria colectiva local, desde las representaciones de la naturaleza, como el sonido de las aves, los ríos, el viento y lo que se convierten en ruidos como, por ejemplo; el tráfico,

maquinarias, reproducción de músicas en alto volumen, entre otras permiten reconocer el territorio desde la música y las sonoridades.

En algunas experiencias artístico musicales los formadores inician los momentos pedagógicos desde la percepción y establecen la habilidad de reconocer los sonidos, para el aprendizaje musical, esta forma se deriva de la zona de aprendizaje próximo (Vigostky) aspecto que se deriva desde la concepción de lo popular, que tiene que ver con las músicas que se escuchan y representan recuerdos y sentimientos, que permiten una conexión con los procesos de sensibilización musical, en los que se desprenden experiencias artísticas con mayor complejidad y creatividad.

### **Estrategia Metodológica**

El documento es una apuesta metodológica de carácter cualitativo, que se sustenta en estrategia metodológica de análisis de contenidos, que permite el reconocimiento de la memoria social, a partir del análisis de las bitácoras realizadas por cada uno de los nodos que participaron en el PSCP. La metodología;

El Análisis de Contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc. y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas...), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión... (HOLSTI: 1968). En (Porta, L., & Silva, M. 2003. P. 8).

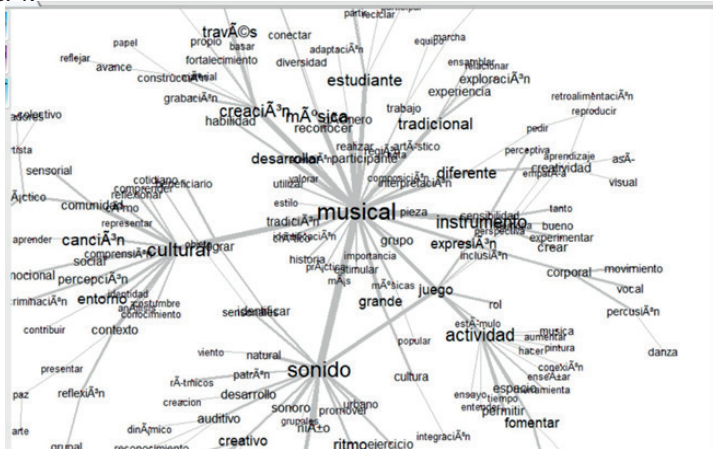
A partir las narrativas contenidas en las bitácoras colectivas, sistematizadas en una matriz de memoria social. Esta información fue procesada con el software IRAMUTEQ, el cual permitió identificar redes semánticas y sentidos construidos en torno a las categorías definidas durante el proceso de implementación del programa. A partir de este análisis, se exploraron las interacciones, aprendizajes y dinámicas de ejecución presentes en los 26 nodos territoriales ubicados en los departamentos de Boyacá, Casanare, Chocó, Meta y Tolima.

El balance se estructura en torno a dos grandes categorías: la generación de saberes y competencias en niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), y el aporte a la transformación social y la construcción de paz. Cada una de ellas presentan descripciones y análisis que permiten comprender la configuración de las experiencias vividas y las narrativas de memoria social que están presentes en los territorios intervenidos.

## **Discusión**

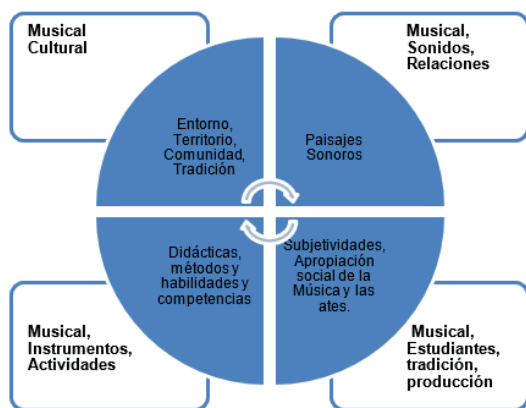
A partir del análisis de contenido semántico, se identificó un tejido de palabras y relaciones que construyen sentidos, lo cual permitió profundizar en los procesos de adquisición de competencias por parte de los niños, niñas y jóvenes (NNJ). Este análisis también permitió explorar posibles rutas de aprendizaje tanto para los formadores artísticos como para los estudiantes y comunidades que participaron en el programa en la Zona 1 - UPTC.

Del análisis se pueden establecer cuatro ejes de análisis: (1) Musical–Cultural, (2) Musical–Sonidos–Relaciones, (3) Musical–Instrumentos–Actividades y (4) Musical–Estudiantes–Tradición. Cada uno de estos ejes agrupa aspectos clave relacionados con el desarrollo de competencias y habilidades de los NNJ en el marco de la im-



Del análisis se pueden establecer cuatro ejes de análisis: (1) Musical-Cultural, (2) Musical-Sonidos-Relaciones, (3) Musical-Instrumentos-Actividades y (4) Musical-Estudiantes-Tradición. Cada uno de estos ejes agrupa aspectos clave relacionados con el desarrollo de competencias y habilidades de los NNJ en el marco de la implementación del programa Sonidos para la Construcción de Paz (PSCP).

201



**Figura 5.** Síntesis tejido semántico. Fuente: Elaboración propia

## Musical Cultural

Las relaciones con lo musical y la cultura, se evidencia con las formas de sentido en la importancia de la tradición en las artes y las expresiones musicales, que pretenden recuperar la historia y el sentido de lo comunitario, en el caso de las habilidades y competencias de los NNJ, se relacionan con la percepción sobre el entorno. Esta forma de relacionar la música y la cultura permite conectar el aprendizaje y las formas de apropiación que permite el arte.

Estas expresiones fomentan subjetividades y ciudadanías que profundizan sus aprendizajes en contextos, sin embargo, estas formas de aprender no se relacionan directamente con las formas de enseñanza tradicional o mayoritario, más bien, parecen convertirse en capacidades de emancipación como lo plantea Freire, siendo importante revisar las posibles formas de configuración de las músicas, las artes y las cultura, para superar y resistir la estructura educativa bancaria, que no se relaciona con los contextos y territorios.

El Programa Sonidos Para Construcción de Paz, es una forma de re-

conocer alternativas de enseñanza- aprendizaje, se articula con formas prácticas de aplicación del conocimiento y el reconocimiento de saberes que parecían estar en la vida cotidiana, pero confluyen como formas para construir la historia local y la experiencia artístico musical, como relatos y formas de encuentro diferentes al que se relaciona con el aula. Estas reflexiones permiten reconocer los aprendizajes colectivos y establece en las identidades un pilar de cohesión y transformación social desde las artes, las culturas y los saberes.

### **Musical, Sonidos, Relaciones**

A partir de los aprendizajes y formas de reflexión contextual de los momentos pedagógicos, se incentivan habilidades que se derivan de la relación entre la música, los sonidos y las relaciones con el aprendizaje que alcanzan los NNJ, esto para incentivar los sentidos, la creatividad, el ritmo y las formas de reconocer estos sonidos de la naturaleza y el entorno.

Estas formas de relaciones de conocimiento entre la música y los sonidos en el contexto tradicional, establece la capacidad de reconocer los paisajes sonoros (Woodside 2008) del territorio,

Esta forma de relación entre la memoria individual y las formas de conectarse con la memoria colectiva local, desde las representaciones de la naturaleza, como el sonido de las aves, los ríos, el viento y lo que se convierten en ruidos como, por ejemplo; el tráfico, maquinarias, reproducción de músicas en alto volumen, entre otras permiten reconocer el territorio desde la música y las sonoridades.

En algunas experiencias artístico musicales los formadores inician los momentos pedagógicos desde la percepción y establecen la habilidad de reconocer los sonidos, para el aprendizaje musical, esta

forma se deriva de la zona de aprendizaje próximo (Vigostky) aspecto que se deriva desde la concepción de lo popular, que tiene que ver con las músicas que se escuchan y representan recuerdos y sentimientos, que permiten una conexión con los procesos de sensibilización musical, en los que se desprenden experiencias artísticas con mayor complejidad y creatividad.

### **Musical, Instrumentos, Actividades**

A partir de estas formas de aprendizaje, que emergen de las percepciones y de la naturaleza representada en los paisajes sonoros, se establece una relación directa con el desarrollo de habilidades y competencias de los niños, niñas y jóvenes (NNJ) en los procesos vinculados a la práctica del conocimiento musical.

En esta relación se propone el desarrollo de la capacidad de los NNJ, para el manejo de instrumentos musicales desde conocimientos que se desprenden del aprendizaje por percepción de los paisajes sonoros, en algunos casos, flautas, guitarras, tambores o instrumentos realizados como ejercicio de lutería. Esta forma de aprendizaje relacionada con las expresiones musicales y las técnicas específicas como las notas, el pentagrama, entre otras herramientas de conocimiento.

Además de las técnicas del aprendizaje de la música se incentivan otras habilidades, como, por ejemplo; la expresión corporal, el movimiento, el juego, los roles, la danza y la interpretación que se evidencia en momentos pedagógicos de socialización y presentación ante la comunidad educativa y el entorno próximo.

### **Musical, Estudiantes, tradición.**

Este proceso permite considerar el desarrollo de las subjetividades y los relatos personales y colectivos que emergen a partir de las expresiones artísticas musicales. A través de estas experiencias, se ge-

neran espacios de reconocimiento y aceptación de prácticas creativas que propician la interacción y la reproducción cultural dentro de las comunidades.

Estableciendo procesos de apropiación social de las expresiones artísticas musicales, por parte de los NNJ, estableciendo capacidades instaladas o el reconocimiento de procesos en la cultura institucional y local con este tipo de expresiones como las bandas de paz, estudiantinas, grupos de música andina, chirimías, entre otras formas de cercanía y reproducción del conocimiento musical traducido en los momentos pedagógicos del PSCP.

Asimismo, se consolidan procesos de apropiación social de las expresiones artísticas musicales por parte de los niños, niñas y jóvenes (NNJ), lo que da lugar a capacidades instaladas o el reconocimiento de procesos en la cultura institucional y local. Este tipo de expresiones como las bandas de paz, estudiantinas, grupos de música andina, chirimías, entre otras, favorecen la cercanía y reproducción del conocimiento musical y su integración en los momentos pedagógicos del programa Sonidos para la Construcción de Paz (PSCP).

## Conclusiones

Los resultados del análisis de contenidos sobre la memoria social de las bitácoras y matrices relacionadas son un insumo relevante para reconocer las sonoridades, territorios y paisajes sonoros, desde las experiencias y las formas de enunciación que existe en cada experiencia en la multiplicidad de territorios que conformaban la implementación del PSCP, desde la UPTC y el Ministerios de las Culturas, las Artes y los Saberes.

Al registrar las formas de reconocimiento de las experiencias y las formas de representación de los artistas formadores e integrantes

del equipo base, establece la reflexión sobre las cuatro relaciones que presentamos en el primer nivel de análisis relacional.

## **Referencias**

Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur.

Estévez Trujillo, M. P. (2016). Estudios sonoros en y desde Latinoamérica: del régimen colonial de la sonoridad a las sonoridades de la sanación.

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Anuario digital de investigación educativa, (14).

Schafer, R. M. (2013). El paisaje sonoro y la afinación del mundo (pp. 19-31). Barcelona: Intermedio.

Woodside, J. (2008). La historicidad del paisaje sonoro y la música popular. Trans. Revista transcultural de música, (12).

## Capítulo 10

# El legado del Taita Pedro Juajibiiy: memoria viva del pueblo Kamentsa

**Bata Susana Margarita Juajibioy**

### Resumen

Este capítulo reconstruye la vida y el legado del Taita Pedro Juajibiiy (1924–2001), sabedor del pueblo Kamentsa en el Valle de Sibundoy, al sur de Colombia, cuya obra constituye un puente entre el conocimiento ancestral y las redes académicas. A partir de la narración testimonial de su familia, se abordan las principales etapas de su trayectoria: su infancia y formación junto a los misioneros capuchinos, el encuentro decisivo con el etnobotánico de Harvard Richard Evans Schultes y su dedicación permanente a las plantas medicinales como eje de la vida comunitaria.

Juajibiiy se consolidó como figura clave en la preservación y transmisión del conocimiento botánico tradicional, estableciendo jardines que albergaron más de 500 especies medicinales. Estos espacios no solo fueron centros de conservación, sino también lugares de diálogo intercultural, visitados por estudiantes e investigadores de Colombia y del extranjero. A pesar de su colaboración con instituciones académicas, como la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Harvard, mantuvo siempre una posición firme:

las plantas medicinales no debían tratarse como mercancías, sino como patrimonio espiritual y comunitario.

El capítulo también reflexiona sobre las tensiones en torno al reconocimiento. Mientras Schultes fue celebrado mundialmente como “padre de la etnobotánica”, gran parte de los conocimientos publicados provenían de las enseñanzas de Juajibiiy, cuyo nombre permaneció en la sombra. Esta situación ejemplifica los debates sobre justicia epistémica y la ética en la apropiación de los saberes indígenas.

La narración evoca igualmente la tragedia del año 2000, cuando una avalancha destruyó el jardín botánico de Llano Grande, y el fallecimiento de Juajibiiy en 2001, que simbolizó no solo la pérdida de una persona, sino también de un acervo invaluable que no alcanzó a documentarse por completo.

Al entrelazar memoria, testimonio y reflexión crítica, este capítulo subraya la importancia de valorar los sistemas de conocimiento indígena, reconocer su autoría y preservarlos como patrimonio biocultural. La vida del Taita Pedro Juajibiiy nos invita a repensar las relaciones interculturales, la colaboración científica y la defensa de la memoria como forma de resistencia.

**Palabras clave:** Memoria; saberes ancestrales; etnobotánica; Kamentsa; jardines botánicos; patrimonio biocultural.

## Abstract

This chapter reconstructs the life and legacy of Taita Pedro Juajibiiy (1924–2001), a Kamentsa elder from the Sibundoy Valley in southern Colombia, whose work bridges ancestral knowledge and academic networks. Through a testimonial narrative provided by his family, we explore the main stages of his trajectory: his child-

hood and education with the Capuchin missionaries, his formative encounter with Harvard ethnobotanist Richard Evans Schultes, and his lifelong dedication to medicinal plants as a central axis of community wellbeing.

Juajibiiy became a key figure in the preservation and dissemination of traditional botanical knowledge, establishing gardens that hosted more than five hundred species of medicinal plants. His gardens were not only spaces of conservation but also sites of intercultural dialogue, visited by students and researchers from Colombia and abroad. Although he engaged in collaboration with academic institutions, including the National University of Colombia and Harvard University, his position was always clear: medicinal plants should not be treated as commodities but as spiritual and communal heritage.

The chapter also reflects on the challenges of recognition. While Schultes was globally celebrated as the “father of ethnobotany,” much of the knowledge he published originated in the teachings of Juajibiiy, whose name often remained invisible in academic publications. This tension illustrates broader debates on epistemic justice and the ethics of knowledge appropriation in indigenous contexts.

The narrative further recounts the tragedy of the year 2000, when a landslide destroyed the Llano Grande botanical garden, and Juajibiiy’s passing in 2001, which symbolized not only the loss of a person but also of invaluable knowledge that had not been fully documented.

By intertwining memory, testimony, and critical reflection, this chapter underscores the importance of valuing indigenous knowledge systems, recognizing their authorship, and preserving them as

biocultural heritage. The life of Taita Pedro Juajibiiy invites us to rethink intercultural relations, scientific collaboration, and the defense of memory as a form of resistance.

**Keywords.** Memory; ancestral knowledge; ethnobotany; Kamentsa; botanical gardens; biocultural heritage.

## Resumo

Este capítulo reconstrói a vida e o legado do Taita Pedro Juajibiiy (1924–2001), sábio do povo Kamentsa no Vale de Sibundoy, no sul da Colômbia, cuja obra constitui uma ponte entre o conhecimento ancestral e as redes acadêmicas. A partir do relato testemunhal de sua família, são abordadas as principais etapas de sua trajetória: sua infância e formação junto aos missionários capuchinhos, o encontro decisivo com o etnobotânico de Harvard Richard Evans Schultes e sua dedicação permanente às plantas medicinais como eixo da vida comunitária.

Juajibiiy consolidou-se como figura central na preservação e transmissão do conhecimento botânico tradicional, estabelecendo jardins que chegaram a abrigar mais de 500 espécies medicinais. Esses espaços não foram apenas centros de conservação, mas também lugares de diálogo intercultural, visitados por estudantes e pesquisadores da Colômbia e do exterior. Apesar de sua colaboração com instituições acadêmicas, como a Universidade Nacional da Colômbia e a Universidade de Harvard, manteve sempre uma posição firme: as plantas medicinais não deviam ser tratadas como mercadorias, mas como patrimônio espiritual e comunitário.

O capítulo também reflete sobre as tensões em torno do reconhecimento. Enquanto Schultes foi celebrado mundialmente como “pai da etnobotânica”, grande parte dos conhecimentos publicados

provinha dos ensinamentos de Juajibiiy, cujo nome permaneceu na sombra. Essa situação exemplifica os debates sobre justiça epistêmica e a ética na apropriação dos saberes indígenas.

A narrativa evoca igualmente a tragédia do ano 2000, quando uma avalanche destruiu o jardim botânico de Llano Grande, e o falecimento de Juajibiiy em 2001, que simbolizou não apenas a perda de uma pessoa, mas também de um acervo inestimável que não chegou a ser completamente documentado.

Ao entrelaçar memória, testemunho e reflexão crítica, este capítulo sublinha a importância de valorizar os sistemas de conhecimento indígena, reconhecer sua autoria e preservá-los como patrimônio biocultural. A vida do Taita Pedro Juajibiiy nos convida a repensar as relações interculturais, a colaboração científica e a defesa da memória como forma de resistência.

**Palavras-chave.** Memória; saberes ancestrais; etnobotânica; Kamentsa; jardins botânicos; patrimônio biocultural.

## Introducción

El presente capítulo se inscribe en las memorias del II Seminario de Antropología Amazónica y Andina, con el propósito de recoger y proyectar la vida y obra del Taita Pedro Juajibiiy, hijo del Valle de Sibundoy y guardián incansable del conocimiento de las plantas medicinales. Su historia es también la de un pueblo que ha defendido su memoria frente a la presión de la modernidad, la colonización y las apropiaciones del saber ancestral.

La narración aquí presentada surge de la voz familiar, especialmente de su hija, quien ha compartido por primera vez esta biografía en un espacio académico. Como ella misma lo expresa: “Esta biografía por primera vez la damos a conocer, porque como familia nos dolió mu-

cho todo lo que pasó con mi padre” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

En este sentido, la escritura busca un equilibrio: honrar la memoria cálida de un padre y maestro, y al mismo tiempo situar su legado en debates contemporáneos sobre memoria, patrimonio biocultural y justicia epistémica.

## **Infancia y raíces familiares**

Pedro Juajibioy nació el 25 de diciembre de 1924, en el seno de una familia profundamente vinculada a la gobernanza del pueblo Kamentsa. Sus padres, Bautista Juajibioy y Concepción Chindoy, fueron autoridades del cabildo durante varias décadas, lo que marcó desde temprano su relación con el liderazgo comunitario.

Desde niño, mostró un interés singular por las plantas medicinales. Como recuerda su hija: “Despertó desde muy temprana edad el amor y el interés por las plantas medicinales... siempre le gustaba visitar a los padres capuchinos y se interesaba por llevarles las plantas básicas para sembrar en aquella época” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

Los capuchinos, impresionados por su habilidad para aprender a leer y escribir, le facilitaron estudios en el Seminario Mayor de Bogotá. Sin embargo, tras dos años y medio decidió regresar a Sibundoy, guiado por el amor y por la decisión de caminar su propio destino, lo que significó romper con tradiciones familiares y comunitarias.

Este gesto, como él mismo relataba, le costó una sanción de su padre: “Siendo gobernador, el abuelo castiga a mi papá porque decide retirarse del seminario, le da 20 látigos” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

Aun así, esa experiencia no lo apartó de su misión vital: fortalecer el conocimiento de las plantas y de la vida comunitaria.

## **Encuentro con la etnobotánica y redes académicas**

En uno de sus regresos a Bogotá, siendo apenas un joven de 16 años, conoció al investigador Richard Evans Schultes, con quien mantenía un vínculo largo y complejo. Esa relación abrió caminos de investigación, pero también dejó abiertas tensiones sobre la apropiación del saber indígena.

Como recuerda la narración familiar: “Cuando estuvo en Bogotá con algunos amigos, tuvo la oportunidad de conocer al investigador Mr. Evans Schultes... él regresa a su territorio, pero emprende viajes hacia el bajo Putumayo, continúa con el estudio de las plantas medicinales en el conocimiento empírico” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

A partir de allí, el Taita Pedro se convirtió en guía de expediciones, anfitrión de estudiantes y acompañante de múltiples investigadores nacionales e internacionales. En 1958 viajó a la Universidad de Harvard, donde permaneció tres años consolidando la clasificación de plantas medicinales y fortaleciendo los herbarios.

## **Jardines botánicos: sembrar memoria en la tierra**

De regreso a Sibundoy, Pedro Juajibioy emprendió la creación de jardines botánicos como espacios de conservación, aprendizaje y encuentro. El primero lo estableció en Cabuyayaco, y posteriormente, en la vereda Llano Grande, llegó a cultivar más de 520 especies.

Su hija recuerda con orgullo: “Pensaba que dentro del jardín estuvieran las especies para ser estudiadas... algunas eran de la comunidad y otras adaptadas de distintos lugares de Colombia” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

En 1982, el Ministerio de Gobierno reconoció oficialmente el Jardín Botánico bajo su dirección, y Pedro comenzó a articularse con redes

académicas, dejando huellas en el Jardín Botánico José Celestino Mutis y en la Universidad Nacional.

Su filosofía fue constante: las plantas no eran mercancías. “Siempre compartía de una manera espiritual, porque decía que las plantas medicinales no eran del comercio, que eran de espíritu, del sentir y del vivir de la comunidad” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

## **La tragedia de la avalancha**

El año 2000 significó un golpe devastador. Una avalancha arrasó con el jardín de Llano Grande, sepultando bajo lodo el esfuerzo de toda una vida. La memoria familiar conserva la imagen de aquel día: “Recuerdo que cuando fuimos a ver con mi padre, el lodo estaba a un metro de altura... se miraba ahí la tristeza en su cara y brotaban sobre sus mejillas lágrimas” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

Lejos de resignarse, Pedro pensó en reconstruir y continuar enseñando. Pero la vida le deparaba otro destino. En 2001, tras un accidente en una expedición con estudiantes, enfermó gravemente y falleció el 6 de julio, a los 76 años.

## **Tensiones sobre el reconocimiento**

El legado de Juajibioy está atravesado por tensiones sobre la autoría de los conocimientos. Como afirma su hija: “Tuvimos que concluir que los conocimientos, la mayor parte, se los llevó el investigador Mr. Evans Schultes para la Universidad de Harvard... y se dice que todos esos conocimientos que él se llevó de acá eran de Pedro Juajibioy” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

Mientras Schultes fue reconocido internacionalmente como “padre de la etnobotánica”, el nombre de Pedro Juajibioy permaneció en la sombra, invisibilizando su papel como maestro y coautor de un saber construido en el territorio.

## **Legado y memoria viva**

Hoy, parte de su obra ha sido recopilada por instituciones como el Instituto Tecnológico del Putumayo y el Jardín Botánico Tabanoka, aunque apenas constituye un pequeño porcentaje de su legado.

El reconocimiento comunitario y académico es aún una tarea pendiente. Sin embargo, su memoria permanece viva en el Valle de Sibundoy, donde se sigue transmitiendo su enseñanza fundamental: “Esto no es fácil, es un trabajo muy arduo... tiene que tener el sentido de pertenencia, el amor por querer trabajar, el amor por las plantas medicinales y la dedicación a ello” (Bata Susana Margarita Juajibioy)

## **Conclusión**

El Taita Pedro Juajibioy dejó sembrada una enseñanza que trasciende la botánica: las plantas no son solo recurso material, son memoria viva, espiritualidad y vínculo profundo con el territorio. Su vida nos interpela a pensar en la justicia epistémica, en la necesidad de reconocer los saberes indígenas como patrimonio de la humanidad, y en la urgencia de proteger los jardines de memoria que, como los suyos, sostienen la vida.

Este capítulo se escribe como acto de memoria, pero también como acto de justicia. Recordar al Taita Pedro Juajibioy es afirmar que los conocimientos ancestrales tienen autor, rostro, historia y territorio.

El poder de la palabra

## Capítulo 11

# Sobre el relato autobiográfico. Aportes a la memoria andina. Creación del libro entre tíos, abuelas y taitas.

Leydi Ochoa

### Resumen

El conversatorio propuesto para el II Seminario internacional de historia, antropología Andino - Amazónica. El poder de la palabra, territorios, oralidades y artes que hacen la paz, expone el proceso de creación del libro: Entre tíos, abuelas y taitas. Tres relatos Autobiográficos el cual, si bien fue la continuidad de la investigación realizada en el año 2019 en el marco de la Maestría infancia y cultura Universidad Distrital, instala el “relato autobiográfico” como la metodología que expresa las prácticas de la vida rural de tres territorios de Colombia (Corregimiento San José del Peñón, Municipio de San Juan de Nepomuceno, Departamento de Bolívar. Vereda San Francisco, Sueva – Cundinamarca y Vereda Vichoy, Municipio de Santiago - Putumayo) y con estos, el aporte a la memoria Andina

dado que los relatos se ubican en tres territorios unidos por la gran cordillera de los Andes.

Traer el relato autobiográfico como metodología de investigación permite ubicar la experiencia que aporta a la construcción de identidad de las personas y de los pueblos que se narran. Ahora bien, este método permite el reconocimiento de las ciencias sociales con el fin de construir un camino de autoconocimiento que lleva a otorgar nuevos significados de las vivencias direccionadas al pensamiento pedagógico, social y cultural en unión con los planteamientos teóricos de la lingüística del acontecimiento y la sociolingüística.

**Palabras clave:** Relato, autobiografía, memoria, territorio.

## **Abstract**

The conversation proposed for the II International Seminar on Andean-Amazonian history and anthropology. The power of the word, territories, oralities, and arts that make peace, exposes the process of book creation: Between uncles, grandmothers and taitas. Three autobiographical stories. It was the continuity of the research conducted in 2019 within the framework of the Master's degree in childhood and culture at the District University, installs the "autobiographical story" as the methodology that expresses the practices of rural life in three territories of Colombia. Contributes to Andean memory given that the stories are in three territories united by the great Andes Mountain range.

The autobiographical story is the research methodology that allows us to locate the experience that contributes to the construction of identity of the towns and people that are narrated. So, allows recognition and analysis from the social sciences with the purpose of building a path of self-knowledge that leads to granting new me-

anings to the experiences directed to thought pedagogical, social, and cultural union with the theoretical approaches of the linguistics of the event and sociolinguistics.

**Keywords:** Story, autobiography, memory, territory.

## Resumo

A conversa proposta para o II Seminário Internacional de História e Antropologia Andino-Amazônica. O poder da palavra, dos territórios, das oralidades e das artes que fazem a paz, expõe o processo de criação de um livro: Entre tios, avós e taitas. Três histórias autobiográficas. Foi a continuidade da pesquisa realizada em 2019 no âmbito do mestrado em infância e cultura na Universidade Distrital, instala a “história autobiográfica” como a metodologia que expressa as práticas da vida rural em três territórios da Colômbia. Contribui para a memória andina, já que as histórias se passam em três territórios unidos pela grande Cordilheira dos Andes.

O relato autobiográfico é a metodologia de pesquisa que nos permite localizar a experiência que contribui para a construção da identidade dos povoados e das pessoas que são narradas. Assim, permite o reconhecimento e a análise a partir das ciências sociais, com o objetivo de construir um caminho de autoconhecimento que leve a dar novos significados às experiências voltadas para o pensamento pedagógico, social e cultural, em união com as abordagens teóricas da linguística do evento e da sociolinguística.

**Palavras-chave:** Conto, autobiografia, memória, território.

## Creación del libro entre tíos, abuelas y taitas.

Después de la investigación realizada en el año 2019 en el marco de la Maestría infancia y cultura, en mayo de 2021 iniciaron las conver-

saciones con Yeimy Sánchez ilustradora radicada en Australia quien aceptó el reto de ilustrar los relatos. Ella leyó el documento de investigación y desde ahí realizó la propuesta visual de acuerdo con los elementos característicos de cada relato, retomando también, algunas ideas incluidas en el documento de investigación como el mapa de viaje.



**Figura 1: Portada libro**



**Figura 2:** Mapa de viaje inicial

Entre las ilustraciones realizadas se encuentran las siguientes:

Para el relato de Tío Mane, tío Henry ilustró: a Henry Villalba, las frutas, el jeep, la entrada al pueblo, la vaca lucerito, los bolis, el maíz, la fachada de la sala de lectura, la tarima del festival del dulce y los espacios de lectura.

En el relato de la Abuela Chela, Abuelo Gil, ilustró: a la abuela Chela lanzando los voladores, los paisajes, la cocina con el canasto, las ollas, el pocillo, el lavadero, las plantas de café y el molino.



**Figura 3:** Mapa de viaje ilustrado

Para el relato de la Tierra de taitas y de mamitas, ilustró: a la familia Tisoy, la caseta de colores que es la entrada a la casa de la familia, los bancos del pensamiento, la propuesta del gorro "Contador de historias" y la disposición del espacio de la Sala de lectura Taita Gabriel Tisoy, las cenefas con formas alegóricas al chumbe. En este relato se integraron los dibujos que había elaborado en otros momentos como la imagen del Atún Puncha, los colibríes y las montañas de colores.

Simultáneamente a la creación de las ilustraciones se gestionó el ISBN con la Cámara Colombiana del Libro y se convocaron a tres personas para realizar la lectura de los relatos con el fin de escuchar otras percepciones frente a forma de escritura. Uno de los lectores fue Camilo Casas, quien creó prólogo y Muskuy Tisoy quien también participó en la fase de la investigación, aportó un escrito para el cierre del libro.

En marzo del 2022 estuvieron listas las ilustraciones e inició el proceso de diagramación con Manuela Mejía de Ofrenda Editorial. Dada la intención personal de retornar a los territorios los relatos, la editorial inicia la Colección Tierra Fértil la cual tiene como objetivo que las investigaciones, proyectos y ensayos co - creados con los territorios no queden en los repositorios, sino que, vuelvan a la tierra y aunque la idea inicial era publicar solo los relatos, se pensó en que la base teórica y metodológica sustenta la escritura por lo que, finalmente se decidió incluirla.

En febrero del 2023 se realizó una muestra impresa del libro para aprobar la impresión de los demás ejemplares, sin embargo, tras una nueva lectura, surgieron varios ajustes en la escritura y se integraron datos recientes. Este ajuste tardó un año.

Finalmente, en mayo del 2024 se logró la versión final para la impresión, fueron 50 ejemplares impresos y encuadernados artesanalmente, y 38 ejemplares impresos industrialmente.



**Figura 4:** Lanzamiento libro 21 de junio de 2025

Actualmente se ha distribuido el 90% de los libros y se han presentado en los siguientes encuentros-espacios:

- El 21 de junio fue presentado a personas que estuvieron involucradas con el proceso en Pachawasi Casa cultural en el centro de Bogotá.
- El 25 de junio en la 14 Feria del Libro Itinerante Tío Mane - Relatos de Pueblo. San José del Peñón - Bolívar.
- El 26 de septiembre en la I Bienal de Cultura Escrita - Biblored con la ponencia: Entre tíos, abuelos y taitas. Los relatos y su contribución a los espacios poéticos en los territorios. Mesa 5. Proyectos editoriales comunitarios y diversos.
- El 5 de octubre se presentó en la 8va Feria del Libro - Temporada de letras en Ipiales – Nariño. Banco de la república.
- El 8 de octubre se realizó en encuentro en la Sala de lectura Taita Gabriel Tisoy en Vichoy Santiago Valle de Sibundoy – Putumayo.
- 1 de noviembre de 2024. 13º Coloquio de infancia. “Con las infancias, las literaturas y las oralituras: hagamos las paces con la vida” Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 16 de noviembre de 2024. III Feria de libro de Sucre. Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes de Sucre.
- 10 de mayo de 2025. Alter libro Unitierra 2025. Feria del libro Universidad de la tierra. Homenaje a Orlando Fals Borda “Decolonizar el pensamiento” Bakatá, mayo del 2 a 11.

El libro se estructuró de la siguiente manera: -Presentación de la Colección -Preludio para viajeros por Camilo Casas. -Primer relato: Tío Mane, tío Henry. -Segundo relato: Abuela Chela, Abuelo Gil. -Tercer relato: Tierra de taitas y de mamitas. -A propósito del origen de los tres relatos. Categorías conceptuales. Sobre las cuestiones metodológicas. -Lo que deja la investigación. -Palabras de cierre por Muskuy Tisoy. y, – Referencias bibliográficas.

Imágenes 5, 6, 7: Presentación del libro en los tres territorios (San José del Peñón-Bolívar, Vereda San Francisco-Cundinamarca, Vereda Vichoy- Putumayo)

## Sobre las cuestiones metodológicas



El método surgió a partir de la experiencia del viaje. Es decir, la investigadora se investiga a sí misma en la experiencia del viaje, de ahí que, el relato autobiográfico fue la estrategia metodológica seleccionada y pertinente para el desarrollo de la investigación.

Aunque se indagaron varias estrategias metodológicas, la que más se ajustó a los propósitos planteados fue el relato autobiográfico, esta se apoya de autores como Bruner (1997), Santamaría (2010), Ruiz (2017), Green (2011) y Ricoeur (2000). Otro elemento importante es que el relato nos permite reconstruir el pasado con la posibilidad de convertirlo en historia y conserva o sitúa las diversas manifestaciones de identidad. Santamaría (2010) presenta el relato autobiográfico como una experiencia que aporta a la construcción de identidad. Es un método de reconocimiento y análisis de las ciencias sociales con el propósito de construir un camino de autoconocimiento que lleva a otorgar nuevos significados de las vivencias direccionadas al pensamiento pedagógico en unión con los planteamientos teóricos de la lingüística del acontecimiento y la sociolingüística.

## Creación de la ruta metodológica

Las investigaciones del grupo Diverser de la Universidad de Antioquia, proponen otras metodologías para la producción de conocimiento desde la perspectiva de la diversidad cultural (Rojas, 2014) e invitan a investigar desde las raíces y los significados de vida (Green, 2011). Asimismo, replantean las metodologías de investigación, discuten sobre estas y posicionan otras metodologías cocreadas desde y con las comunidades ancestrales. Este pensamiento posiciona y da valor a las maneras propias de construir conocimiento desde la vida de los sujetos, aspecto que permitió fundamentar la idea de crear una ruta metodológica.

El planteamiento de la Pedagogía de la Madre Tierra fue la inspiración para crear la ruta metodológica, dado que, mediante las investigaciones desarrolladas proponen otras metodologías para la producción de conocimiento desde una perspectiva de la diversidad cultural (Rojas, 2014) e interpelan los mecanismos de validación del conocimiento.

Los anteriores referentes inspiraron la creación de la ruta metodológica llamada Las trenzas de la abuela Cleofe, en honor al peinado de dos trenzas representativo de las abuelas de la región andina. Esta ruta le da lugar a la historia de origen mestizo a partir de la metáfora de tejido que reúne, por un lado (una trenza), las vivencias y experiencias de viaje, los lugares, las personas y las situaciones que permitieron abrir preguntas sobre el origen y afirmar la compañía de las comunidades, amigos y haceres comunitarios. Por otro lado (otra trenza), la participación en la academia y cómo desde el acto de investigar se organizó la experiencia de viaje enlazado con las categorías indagadas y que dan soporte a la investigación (Comunidad, Infancia, Cultura, Experiencia y Relato autobiográfico). Luego,

se sujeta cada trenza por el hecho de investigativo y las proyecciones que resultan del mismo.

**Imagen 8:** Metodología “las trenzas de la abuela”.



Asimismo, esta ruta metodológica conversa con principios de la pedagogía de la Madre Tierra, específicamente cuando propone al sujeto erguido (Zemelman, 2013), quien decididamente se compromete y se siente responsable de su historia y del devenir de su pueblo (Rojas, 2014, p. 48); otro fundamento es el pensamiento en tejido que manifiesta la diversidad de los procesos y de los sujetos, y abre la pregunta sobre el lugar y la comprensión del sujeto mestizo, entendiendo que la Tierra es la Madre de todos y todas quienes la habitamos (Green, 2011).

### **Relatar la vida**

Con el acto de relatar la vida emergió el concepto de “memoria”, dado que, al narrar los acontecimientos ocurridos de un tiempo pasado, requiere del ejercicio del recordar el cual está intrínsecamente relacionado con la memoria. Por ejemplo, Platón afirma que la memoria es la “representación de una cosa ausente” (1925, p. 8);

que son representaciones manifestadas en las imágenes guardadas de las situaciones que nos impresionan y que trascienden en el tiempo. Por su parte, Aristóteles decía que “la memoria es del tiempo” (1962, p. 28). Entonces, la memoria tiene una estrecha relación con el pasado, con aquello que ya sucedió, con los acontecimientos que guardamos y que cuando nos ponemos en la tarea de recordar aparecen aquellos momentos como hilos invisibles que están con nosotros. Según Ricoeur (2000) la memoria es la relación que tenemos con nuestro pasado y, por tanto, es aquello que nos constituye para ser quienes somos en el aquí y en el ahora.



**Imagen 9:** Ilustración Jeep

Asimismo, el relatar la vida requiere del acto de “recordar” que como lo dice la etimología de la palabra, es volver a pasar por el corazón. Por lo anterior, los relatos están escritos con los hilos sutiles que conectan a los seres que se encuentran desde distintos territorios y que, a través del hacer, celebran el tejido de las relaciones que les permiten encontrar sentidos para ser y estar en la vida.

### **Los territorios y el tejido de relaciones humanas**

Aunque los relatos autobiográficos narran la experiencia de un sujeto, lo autobiográfico se desbordó o migró a lo colectivo, ya que,

una vez escritos, describen la cotidianidad de las tres comunidades. Los relatos evidencian características que los une como llevar en alto sus raíces ancestrales, aspecto que fundamenta la relación inmanente con el territorio. Esta característica que los une da cuenta que el territorio constituye la vida de las comunidades. En los tres territorios, la tierra más allá de ser un recurso es la vida misma, el lugar que nos acoge para nacer, crecer, permanecer y fluir. Este sentido del territorio está inmerso cada relato, por ejemplo, en el relato Tierra de Taitas y de Mamitas se menciona la chagra como un lugar de encuentro permanente en el que se concibe el buen vivir, puesto que ahí se siembra el alimento, las medicinas y se consiente a la tierra dadora de vida y sostén de la existencia humana.



**Imagen 10:** Presentación del libro Sala de Lectura Taita Gabriel Tisoy

Otro de los elementos que emergen de los relatos, son las descripciones que se realizan de las celebraciones que hacen parte de las comunidades. Celebraciones como el Festival del Dulce y de la Chicha de San José del Peñón, las Fiestas del Arcoíris, Kalusturrindas o Atún Puncha en Vichoy-Manoy y las celebraciones de fin de año en la vereda San Francisco en Junín.

Como puntos en común podemos resaltar las celebraciones de Vichoy y San José del Peñón en las que están presentes elementos propios como música, danza, alimentación, juegos, vestuario tradicional, y elementos que se encuentran en los dos lugares pero que su significado y uso es diferente o similar, por ejemplo, el cacho de la vaca como instrumento o la chicha que en un lado es dulce y morada, y en el otro lado es amarilla y fermentada.

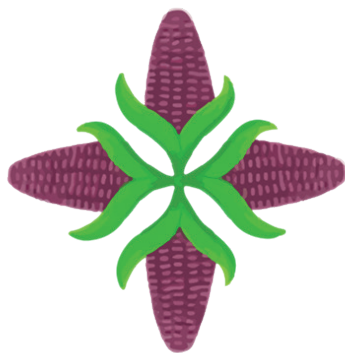
Asimismo, en los dos lugares la programación de las celebraciones integra a niños, niñas, jóvenes, adultos y mayores. También está presente la unión entre pueblos, por ejemplo, en Manoy se integran a las celebraciones del pueblo Camëtsá y en San José participan grupos musicales y de danza de corregimientos cercanos. En ambos lugares se incluyen a los visitantes que son considerados como amigos a quienes les enseñan las costumbres propias como actos de acercamiento a la cotidianidad, saberes de los mayores, manifestados en los oficios diarios transmitidos espontáneamente en la medida en que se comparte la vida, por ejemplo, enseñar la manera de repartir chicha en el Atún Puncha en Vichoy, o la manera de preparar el Mote de queso en San José del Peñón.

En las celebraciones de los tres puntos equidistantes de Colombia, la presencia del maíz y la leche con sus derivados, la práctica del tejido con sus diferentes técnicas, y la relación de aprecio y respeto por los mayores de la comunidad, son acciones que los unen. Por ejemplo, para exaltar las palabras, saberes y haceres diarios de los mayores, en San José del Peñón en el festival realizan homenajes a los mayores, y en Vichoy, durante el Divichidu, visitan a las familias que conforman la comunidad y con el canto “bailemos juntos mientras vivamos, cantemos juntos mientras vivamos” danzan con los mayores para celebrar la vida. Asimismo, en la vereda San Francisco,

la familia se reúne a compartir las celebraciones de fin año y cada vez que pueden los visitan y acompañan.

El poder de la palabra

Al participar en las celebraciones propias de cada lugar es posible conocer las maneras de ser, estar y actuar de las comunidades. En la programación de las celebraciones se reúne el acontecer de los pueblos, por ejemplo, la carrera de morrocoy en San José del Peñón, el lanzamiento de los chilacuanes en Manoy o el tejido en fique la vereda San Francisco, acciones propias de los territorios que guardan significados y proyectan la continuidad en el tiempo, cuidando el sentido y esencia que estas guardan desde tiempos pasados. Cada una de las acciones reflejan los saberes propios, la particularidad de los alimentos, la siembra, los vestuarios, las músicas, las celebraciones, los rituales y las situaciones de la vida diaria, acciones fundamentales para la pervivencia de los pueblos.



## Cierre

Los relatos que se presentan en el libro dan un lugar a “la palabra” y aportan a la pervivencia de los pueblos, se constituyen en acervos orales y escritos los cuales se convierten en soportes que mantienen la memoria viva, transmiten los modos de ser y estar de las familias y las comunidades.

Compartir con las familias la cotidianidad, las historias, las celebraciones rituales y artísticas, así como la relación viva, generosa y fundamental que

desde la infancia establecen con la tierra.

## Referencias

- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En la educación puerta de la cultura. Machado Libros.
- Bruner, J. (2013). Los usos del relato en la fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2018). Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya yala/afro/ Latinoamérica. Ediciones desde abajo.
- Fals, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo del Hombre Editores; Clacso.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Graciela, M. (1999). La frontera indómita. Colección espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica.
- Green, A. (2011). Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre Tierra (tesis de doctorado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hurtado, L. M. (2005). La fuerza de la gente: juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía-Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Larrosa, J. (2004). Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes (págs. 1-11). Universidad de Barcelona.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-120.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul; Endymion.
- López, M. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Cerlac.
- Lythgoe, E. (2016). Consideraciones sobre la relación historia-memoria en Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía*, 79-92.
- Petit, Michel. (2015) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2000). *Memoria, historia y olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rocha, M. (2010). *Pütchi Biyá Uai. Precursores antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia*. Libro al Viento.
- Rojas, P. (2014). *A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento (tesis de maestría)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ruiz, A. (2016). *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Aula de humanidades.
- Ruiz, A. (2017). *Escrito con el alma. Relato autobiográfico en la investigación social y educativa*. <https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-111.pdf>
- Santamaria, F. A. (2010). *El relato autobiográfico: una experiencia como aporte a la construcción de identidad en jóvenes estudiantes universitarios*. En S. F. Alba, *En diálogos con jóvenes*

(pp. 53-66). Fondo de Publicaciones Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas.

Smith, L. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y  
pueblos indígenas. LOM Ediciones.

Taylor, C. (1996). Fuentes del yo. La construcción de la identidad mo-  
derna. Paidós.

Torres, A. (2013). El retorno a la comunidad. El Búho.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

## Capítulo 11

# Exposición de la Galería Tabanoka Shembása Ngëtsianëng.

Leydi Ochoa

**Sara Warmi**

**Greis Botina / Muskuy Tisoy**

La obra “Sara warmi”/ “mujer maíz” en kichwa, es un homenaje a la mujer de los Andes que se ha destacado por el cuidado de uno de los alimentos que es considerado el “oro andino”, el maíz.

En la obra se toma como referencia el rostro de Josefa Jacanamijoy de la comunidad Inga, que alrededor de 1930 se dedicó al cuidado del maíz en su chagra (cultivo tradicional) en el Valle de Sibundoy, territorio muy cercano a Pasto.

### Poema “Sara Warmi”

Sara warmi,  
Mujer maíz,  
Mujer Inga,  
Mujer Quillancinga,  
Mujer de chagra.  
Todas, todas,  
mujeres de manos sembradoras.

Manos, mujeres, niñas, tías, mamás, abuelas, todas, todas  
cuidadoras de semillas,  
Cuidadoras de alimento,  
Cuidadoras de vida.

Pai, yupaychani, gracias a ellas, a todas.

(Muskuy Tisoy. Junio, 2024)





## Exposición Luar Guerrero Chindoy

Ana Luare Guerrero Chindoy

Nacer del Agua



Para crear se necesita agua, gran parte de nuestro ser es agua. Nos abrigo agua antes de nacer y nuestras emociones se mueven por agua en lágrimas.

Gracias al líquido que se mueve en nuestros cuerpos, en nuestra madre. Agua en forma de nube, leche, sangre, savia y barro.

Recordando en casa de mis abuelos el canto líquido de las ranas, que a la hora de dormir me arrullaba y Gracias al aleteo de los colibríes que es sonido de arroyo que sana.

### **Ainá "Vida"**



**Madre es Vida, puente, primer territorio, alimento, emociones y cuidado.**

**Nuestro primer tejido de relaciones empieza con nuestra madre.**

**Gracias mamita Carmen**

**Medidas: 1,60 \* 1,30 cmts**

**Técnica: Acrílico y óleo sobre lienzo**

## Re-encuentro



Para agradecer, mi niño, recuerdas mi infancia. Para desatar y tejer nuevamente

Medidas: 45 \* 30 cmts

Técnica: Acrílico y óleo sobre lienzo

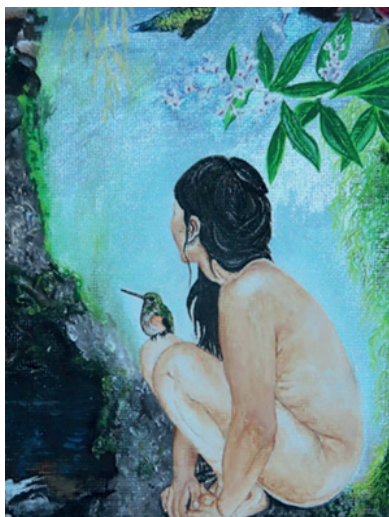
### Patico pico de Oro



Anas Georgica, Año: 2023; Especie emblemática del Valle de Sibundoy que había el territorio de humedal de forma permanente, conocido también como Patico pico de oro. Imagen capturada en la Vereda San Silvestre, en momento de contemplación del humedal.

Fotografía

**jabinñán “Aclarar” “Venir a hacer algo visible.”**



Fases y astros complementarios

Sol y Luna, Luna nueva y Luna llena

La esencia, Corazón. El corazón, que todo lo mueve, iluminando al Sol, el cual hace que brille la Luna.

Fases y astros complementarios

Sol y Luna, Luna nueva y Luna llena

La esencia, Corazón. El corazón, que todo lo mueve, iluminando al Sol, el cual hace que brille la Luna.



Luna nueva, momento de quietud, abrigo, Introspección, sabiduría.

Luna llena, momento de actividad, en nuestro territorio, algunas personas, aún cultivan la práctica de levantarse a la madrugada, 4 o 5 a.m. para bañarse en

Luna llena con el agua de ríos o de quebradas, se cree que este espacio sagrado sirve para que la persona sea más activa, despierta, para que esté con ánimo.

De igual manera, en Luna llena se puede realizar baños con plantas dulces

**Medidas: 90 \* 70 cmts - Técnica: Acrílico y óleo sobre lienzo**

## Contemplar



Ésta es la época (Mayo) donde al visitar el municipio del Encano - Nariño, se puede apreciar la belleza del paisaje que rodea la laguna de la cacha decorado con arbustos de la especie *tibouchina mollis*.

Está es una planta principalmente ornamental, perteneciente a la vegetación andina y que es necesaria para la restauración de los ecosistemas de páramo. Es una planta perteneciente a la familia melastomataceae, y gran parte de las especies pertenecientes a esta familia pueden ser abundantes en estos lugares, sin embargo, no se encuentran en ninguna otra parte del mundo.

Gracias a las historias de mi bisabuelo y de mi papá, historias sobre sus caminatas en páramos y selvas, se despertó en mí, el cariño por redescubrir caminos y admirar plantas, ríos, cascadas, lagos, aves y otros animales que tejen el territorio.

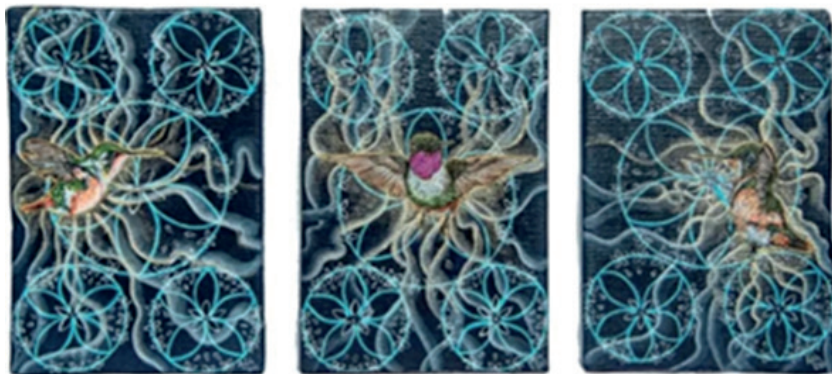
El camino que conduce desde tabanok "Sibundoy" Hasta el municipio del Encano es familiar. Me gusta mucho parar en el páramo del fraile Descansar, caminar y detenerse a escuchar y mirar, el agua, el viento, el aleteo, el color de las flores.

Taban-Ok o Kindicocha es un Valle rodeado por algunos páramos. Gracias a las

caminatas, Los páramos son algunos de mis lugares preferidos. Ver lo "pequeño"

que hay en ellos, respirar y sentirme pequeña en su inmensidad, es lo que me mueve. En los páramos no sólo hay frío y quietud, hay colores, texturas, sonidos, animales, alimento, relaciones, diversidad imprescindible que inspira y deja brotar la Vida.

## Mensajero del sol



Especie de colibrí zumbador ventriblanco sol, vida, tabanok “lugar para volver”

Centro: Macho de la especie.

Fondo: Luz del sol y Flor de la Vida.

Aslëpay, Gracias medicina

Medidas: 70 \* 40 cmts

Técnica: Acrílico sobre lienzo

## Taban-ok, Kindicocha



Taban - Ok

Kindi - Cocha

Centro: Amanecer en el Valle de Sibundoy

Distintas especies de colibríes (colibríesbianuna, colibrípicoespada, colibrícoruscans, colibrízumbador, colibrísacristan, colibríbichal-costigmaherrani) del Valle de Sibundoy con distintas especies de plantas de alimento para colibríes (sietecueros, fucsias, zarcillejos, azultugtu, streptosolenjamesonii)

Extremos: colibrí coruscans sobre árbol de siete cueros o ayos y textura de colibrí coruscans.

Medidas: 100 \* 45 cmts - Técnica: Acrílico y óleo sobre lienzo

## Latente



El Amor es Simple, escuchando el latir de nuestro corazón

Un recuerdo en mi infancia quedó grabado en mí.

Caminando junto a mi madre, presencié un momento que me impactó profundamente: un perro fue atropellado y su corazón salió volando por el aire. Al aterrizar en el suelo, continuó latiendo

durante largo tiempo. La imagen fue tan impactante que hoy, sigo recordando.

Al contemplar el recuerdo, veo lo bella que es la vida. Que lindo es retomar el ritmo sano en silencio, regresando al sonido del palpitante de nuestro corazón.

Veó cómo todo tiene su centro, cómo todo inicia en él, desde algunas creencias es el hogar del alma y en ese centro habita el universo entero. Me sorprende cómo esa chispa divina es la que hace palpitante, cómo mueve y sostiene todo. Aunque todo sea cambiante, toda la Vida y Energía en el universo siempre está latiendo, toda la vida respira.

Cuando me convertí en madre, mi interés por el corazón se profundizó. Me sorprendió descubrir cómo el corazón es el primer órgano que late y se forma en el cuerpo, escuchar por primera vez con atención los latidos del corazón de mi hijo fue algo único y maravilloso.

El primer latido del corazón es un misterio que ha intrigado cultural y científicamente durante siglos. No se ha podido explicar cómo un pequeño grupo de células primigenias inertes comienzan a latir de repente, organizadas para funcionar de forma coordinada durante toda la vida, sin descanso.

Este fenómeno fascinante es un recordatorio de la complejidad y la belleza del cuerpo humano. El corazón, como símbolo de la vida, sigue siendo un misterio que nos inspira y nos hace reflexionar sobre la naturaleza de la existencia.

También recuerdo en ese momento, la explosión de sangre, del color rojo vibrante, un color impactante. Hoy, es uno de mis preferidos, pues soy consciente de, aunque alerte o intimide, es la vida misma fluyendo.

El color de la sangre a veces asusta, pero es vida. Es símbolo de nuestra vulnerabilidad y, al mismo tiempo, de nuestra fuerza. La sangre nos conecta con nuestra humanidad, con nuestra mortalidad. Pero también nos recuerda la importancia de disfrutar cada momento, de amar y ser amados.

Medidas: 80 \* 100 cmts

Técnica: Óleo, acrílico y patina sobre lienzo

### **Butorides Striata**



Fotografía de garza capturada en humedal de la Vereda San Silvestre, del municipio de San Francisco.



## Sobre los autores y las autoras

**Ivonne Nayibe Pinzón Parra.** Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Cundinamarca. [inpinzon@ucundinamarca.edu.co](mailto:inpinzon@ucundinamarca.edu.co)

**Karen Sofía Charry Benavides.** Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Cundinamarca. [kscharry@ucundinamarca.edu.co](mailto:kscharry@ucundinamarca.edu.co)

**Jorge Hernán Velásquez Restrepo.** Magíster en Historia de América, Mundos Indígenas. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

**Julieta Montilla Sánchez.** Magíster en Ciencias Sociales. Unicervantes. <https://orcid.org/0009-0004-6028-0945>, [julieta.montilla@unicervantes.edu.co](mailto:julieta.montilla@unicervantes.edu.co)

**Felipe Andrés Bernal Sandoval.** Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Pontificia Universidad Javeriana. Maestro en Educación en Derechos Humanos. CREFAL. Magíster Sistemas Integrados de Gestión. Universidad Internacional de la Rioja. Magíster Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación. Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordinador del Centro Regional Orlando Fals Borda - CLACSO - Universidad de Cundinamarca. Líder grupo de investigación: Entropía - Grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. [felipeabernal@ucundinamarca.edu.co](mailto:felipeabernal@ucundinamarca.edu.co)

**Leslie Marcela Ortega Noguera.** Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Cundinamarca. [lmarcelaortega@ucundinamarca.edu.co](mailto:lmarcelaortega@ucundinamarca.edu.co)

**Bata Susana Margarita Juajibioy.** Licenciada en Etnoeducación.

**Greis Nathalia Botina Masinsoy.** Artista. [greisnathalia@gmail.com](mailto:greisnathalia@gmail.com)

**Muskuy Muyury Tisoy Tandioy.** Artista. [muskuytisoy@gmail.com](mailto:muskuytisoy@gmail.com)

**Luar Guerrero Chindoy.** Mujer con raíz indígena Kamëntsa, Madre, Artesana, Artista visual, Gestora cultural y comunicativa, Representante Legal de la Corporación biocultural Betiy, Cofundadora Escuela biocultural Buhito

Andino, Formadora cultural. Su enfoque desde la Gestión cultural y comunicativa es el diseño y ejecución de proyectos bioculturales en el territorio del piedemonte andino-amazónico. Como instrumento del creador, sus obras expresan desde procesos de contacto con el territorio, la unión de la identidad cultural con la identidad ambiental. Sus obras son el canal que visibiliza la diversidad del conocimiento etnobotánico. La expresión botánica en las obras es producto del proceso de sanación propio, donde observar es la clave, contemplar para recordar. Observar, leer, escribir, pintar y cantar para comprender las metáforas que nos entregan lo espiritual y natural, la historia, lo ancestral, para transformar por dentro y fuera de sí mismo.

Este libro se terminó de elaborar en noviembre de 2025 en la ciudad de Bogotá - Colombia



