

**El territorio enseña: saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé para la  
educación ambiental**

Liliana Vásquez Escobar

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de investigación: Educación política y proyección comunitaria

Bogotá, D.C.

2019

**El territorio enseña: saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé para la  
educación ambiental**

Liliana Vásquez Escobar

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación

Directora:

Nelly Patricia Lozano Puentes (Magister en Educación  
con énfasis en Ciencias de la Naturaleza y la Tecnología)

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de investigación: Educación política y proyección comunitaria

Bogotá, D.C.

2019

## NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,  
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia  
Universidad Javeriana.

## Agradecimientos

A la comunidad muisca de Sesquilé por su generosa colaboración al compartir conmigo su tiempo y sus conocimientos. A las abuelas, a los niños, a los jóvenes, a sus líderes y a su gobernador, les agradezco todo lo que me enseñaron y todo lo que aportaron a la Educación ambiental desde sus saberes ancestrales, a través de este trabajo.

A mi tutora, la profesora Nelly Patricia Lozano Puentes porque su entusiasmo en este proyecto fue un apoyo constante para mí. Le agradezco por compartir sus conocimientos, que fueron aportes oportunos tanto conceptuales como desde su experiencia. También, por los autores que me presentó, que fueron iluminadores para este proyecto.

A todos mis profesores de la maestría porque sus aportes están de alguna manera reflejados en este proyecto.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>12</b>
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.2.1. Preguntas orientadoras.....	15
1.3. OBJETIVOS.....	16
1.3.1. Objetivo general.....	16
1.3.2. Objetivos específicos.....	16
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	16
1.5. ANTECEDENTES.....	19
<b>2. REFERENTES CONCEPTUALES.....</b>	<b>22</b>
2.1. SABERES ANCESTRALES.....	22
2.2. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES.....	25
2.3. ¿QUÉ SIGNIFICA SER INDÍGENA?.....	26
2.3.1. Grupo étnico y grupo indígena.....	28
2.4. LA CULTURA MUISCA.....	29
2.5. DIMENSIÓN ECOLÓGICA Y AMBIENTAL DEL SER HUMANO.....	31
2.5.1. ¿Qué es un Ecosistema?.....	32
2.5.2. Ecología.....	33
2.5.3. Medioambiente.....	35
2.5.4. Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente a nivel Internacional.....	37
2.5.5. Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente y educación ambiental en Colombia.....	38
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>40</b>
3.1. PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO.....	40
3.1.1. Epistemología del Sur.....	41
3.2. ENFOQUE HERMENÉUTICO - NARRATIVO.....	44
3.3. POBLACIÓN.....	45
3.4. MÉTODO.....	50
3.4.1. Estudio de Caso con Intenciones Etnográficas.....	50
3.5. MODELO ANALÍTICO.....	63
3.5.1. Proceso de análisis de datos.....	65
<b>4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>69</b>
4.1. PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO.....	70
4.1.1. Propósito comunitario.....	71
4.1.2. Recuperación memoria ancestral.....	73
4.2. PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL.....	79
4.2.1. Recuperación de ecosistemas.....	79
4.2.2. Recuperación de semillas.....	82
4.3. PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	83
4.3.1. El territorio enseña.....	84
4.3.2. Sentimientos y emociones.....	91
4.3.3. Educación propia.....	94
4.4. PRINCIPIOS RELACIONALES.....	101
4.4.1. Ley de origen.....	101
4.4.2. Relacionalidad del todo.....	103
4.5. PRINCIPIOS AMBIENTALES.....	111
4.5.1. Todo es de todos.....	112
4.5.2. Hacer pagos.....	117
4.6. RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	119
4.7. ÉTICA ECOCÉNTRICA PARA LAS CIENCIAS NATURALES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	123

<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	<b>129</b>
<b>6. RECOMENDACIONES</b> .....	<b>133</b>
REFERENCIAS .....	135
<b>ANEXOS</b> .....	<b>143</b>

### Lista de figuras

Figura 1	Territorio de los muisca en el siglo XVI.....	30
Figura 2	Tipología de la ética ambiental.....	36
Figura 3	Mapa del pueblo muisca en Colombia.....	46
Figura 4	Mapa del Cabildo Indígena de Sesquilé.....	48
Figura 5	Método.....	50
Figura 6	Fases de la recolección de la información.....	56
Figura 7	Cartografía social sobre el territorio.....	59
Figura 8	La abuela Rosa en su cocina haciendo chicha.....	74
Figura 9	Laguna de Guatavita.....	80
Figura 10	Observatorio.....	87
Figura 11	El líder de los niños y jóvenes en el Cusmuy o Casa de agua.....	89
Figura 12	Sitios sagrados.....	90
Figura 13	Cartografía del territorio (elaborada por dos niños y sus padres).....	93
Figura 14	Cartografía del territorio (elaborada por tres niños).....	110
Figura 15	Chicha de maíz y de quinua .....	114
Figura 16	Relación: Macro categorías, Categorías y Subcategorías emergentes.....	120

### Lista de Tablas

Tabla 1.	Diseño metodológico.....	40
Tabla 2.	Categorías y Subcategorías emergentes.....	68
Tabla 3.	Categoría: Prácticas de proyecto comunitario .....	71
Tabla 4.	Categoría: Prácticas de cuidado ambiental.....	79
Tabla 5.	Categoría: Prácticas educativas.....	83
Tabla 6.	Categoría: Principios relacionales.....	102
Tabla 7.	Categoría: Principios ambientales.....	111

**Lista de anexos**

Anexo 1	Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente a nivel Internacional.....	143
Anexo 2	Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente y la educación ambiental en Colombia.....	144
Anexo 3	Guía de observación focalizada.....	146
Anexo 4	Instrumento para Cartografía social.....	150
Anexo 5	Entrevistas.....	151
Anexo 6	Cronograma de visitas a la comunidad de Sesquilé.....	155
Anexo 7	Tabla de códigos emergentes.....	157
Anexo 8	Listado de códigos para citación de fragmentos de datos de investigación..	159
Anexo 9	Muestra de la base de datos recopilados.....	160

## **Resumen**

El presente proyecto de investigación cualitativa nace de la problemática del deterioro medioambiental representado en la pérdida de la biodiversidad. Se abordó desde el pensamiento ambiental del investigador Enrique Leff, quien entiende la crisis ambiental como una crisis de conocimiento. Dentro de las propuestas de solución se destaca la necesidad de nuevas comprensiones que involucren los conocimientos locales, como el de las comunidades indígenas. Por esto, el objetivo principal del estudio fue comprender los saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé, que se constituyen en aporte a la educación ambiental de básica primaria.

La ruta metodológica que siguió se enmarcó en el paradigma Crítico social, en la perspectiva de la Epistemología del sur que propone Boaventura de Sousa Santos, para un “diálogo de saberes” entre los conocimientos producidos por la ciencia de Occidente y los que aporta el conocimiento ancestral de la comunidad. Para llegar a esta comprensión, se utilizó el enfoque hermenéutico narrativo y se realizó a través del método de Estudio de caso con intenciones etnográficas. Los datos fueron analizados mediante el Análisis de contenido, con elementos de la Teoría fundamentada (codificación abierta y codificación axial). Dentro de los principales hallazgos se encontró que la comunidad busca el conocimiento en su territorio y que una ética ecocéntrica se encuentra en construcción, comprensión que podría enriquecer la educación ambiental formal.

### **Palabras clave**

Saberes ancestrales, Diálogo de saberes, Medioambiente, Educación ambiental, Ética ecocéntrica

## Introducción

El presente proyecto de investigación busca incidir en la educación ambiental, a través de la comprensión de los saberes ancestrales de una comunidad que tiene como proyecto de vida la recuperación de su cultura. Por sus propósitos comunitarios de recuperación y conservación de la laguna de Guatavita como ecosistema y como lugar sagrado, la comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé se configuró en ese caso singular y único para llevar a cabo este proyecto. Así mismo, por su disposición para que sus conocimientos entren en un diálogo de saberes con los conocimientos de Occidente que han configurado la enseñanza en el ámbito formal. Se trata de un trabajo de tipo cualitativo, enmarcado en el paradigma crítico social, pues tiene un interés emancipatorio de esos conocimientos locales, de las comunidades indígenas o campesinas, que son considerados de poco valor, en relación con el conocimiento que ha generado la ciencia de Occidente. Se trata pues, con la voz del sociólogo Boaventura de Sousa Santos, de develar ese menosprecio que ocasiona una pérdida irreparable de conocimientos milenarios.

La estructura de presentación se encuentra organizada en seis apartados, así:

Primer apartado: Se plantea el problema de investigación, en referencia a la crisis ambiental por la que atraviesa el planeta, desde la percepción de la investigadora y desde la mirada de los expertos que encuentran en la separación del ser humano y la naturaleza, la base del problema, lo cual ha ocasionado una pérdida de la biodiversidad, muchas veces irreversible. Se muestran perspectivas como la del ambientalista Enrique Leff, que propone una solución en la construcción de un pensamiento ambiental complejo que requiere un encuentro de racionalidades. Esta mirada encuentra eco en la propuesta del diálogo de saberes que plantea Boaventura de Sousa Santos. Adicionalmente, en este apartado, se describen los objetivos de investigación y la justificación del proyecto, dada por su aporte a la educación ambiental. También, se destacan los antecedentes más importantes sobre investigaciones que se interesan en los saberes locales.

Segundo apartado: Se indaga sobre los principales referentes conceptuales como el Saber ancestral y el concepto de indígena. También, se hace una distinción entre los conceptos de ecosistema, ecología y medioambiente. Finalmente, se revisa el marco normativo sobre el

medioambiente, a nivel internacional y nacional, así como los inicios de la educación ambiental en Colombia.

Tercer apartado: Presenta el diseño metodológico que guio el proyecto, mediante el enfoque Hermenéutico narrativo, el método de estudio de caso con intenciones etnográficas y el modelo analítico de Análisis de contenido, con elementos de la teoría fundamentada, concretamente, la codificación abierta y axial. Para la recolección de información, se describen dos etapas de este proceso: la primera, con técnicas de entrevista y observación abiertas y cartografía social y la segunda etapa de focalización, mediante la observación focalizada, la entrevista semiestructurada y la revisión documental.

Cuarto apartado: en este apartado se analizan los resultados de la investigación y se reflexiona sobre ellos, en dialogo con los principales autores que apoyaron el proyecto. Se presentan por separado cada una de las categorías emergentes y posteriormente en relación categorial. Al final del apartado, se entrega una reflexión, a manera de ensayo, en la que se da respuesta a la pregunta de investigación.

Finalmente, en el quinto y sexto apartados se presentan las conclusiones del proyecto, en relación con los objetivos de la investigación y las recomendaciones a la comunidad académica, respectivamente.

## 1. Planteamiento del problema

Como ciudadanos se puede tener una percepción del deterioro ambiental que está sufriendo el planeta. Se puede sentir en los cambios bruscos del clima, en la intensidad de las lluvias y de las sequías. Se observa en los cambios que han sufrido los ríos como su disminución del caudal, desaparición o en la alta contaminación. Adicionalmente, se puede ver que los paisajes verdes se van transformando en grandes urbanizaciones, ejemplo cercano, el caso de la Sabana de Bogotá. Particularmente en Colombia se encuentra que el irrespeto por el medioambiente se da en todos los niveles. A nivel gubernamental es evidente que las políticas estatales favorecen intereses de multinacionales que llegan al país con fines de explotación minera, con lo cual provocan grandes daños al subsuelo del país. A nivel empresarial pareciera que los intereses se enfocan, principalmente, en el crecimiento económico. Y, a nivel social, se encuentra mucha indiferencia por lo antes expuesto y, además, las actuaciones individuales sumadas, aportan en gran medida a esta crisis ambiental.

También es posible enterarse de la tragedia ambiental que sufre el planeta a través de la ciencia, de la academia o de los activistas ambientales, que alertan sobre los daños que sufren los ecosistemas. Desde la comunidad académica, muchos expertos de diferentes disciplinas advierten que la crisis ambiental se manifiesta en “El aumento de la frecuencia con la que ocurren los eventos hidrometeorológicos” o cambio climático (Damián, 2015, p. 190); “la desaparición de la superficie virgen, la urbanización, la agricultura industrial, la infraestructura de transporte, las actividades mineras, la pérdida de biodiversidad, la modificación genética de los organismos, los avances tecnológicos, la creciente hibridación, la acidificación de los océanos” (Arias, 2016, p. 796 - 797); entre muchos otros aspectos.

Esta enumeración de causas y consecuencias, que puede ser vista desde varias perspectivas, es agrupada por Mora (2010) en un mismo fenómeno, pues para él: “crisis y globalización son dos caras de una misma moneda” (p. 8). Mientras que para la “epistemología ambiental” de Enrique Leff (2006), “La crisis ambiental es una crisis de conocimiento” (p. 17), pues considera que la instrumentalización de la racionalidad cognitiva y la racionalidad económica que domina son las causas principales del deterioro medioambiental. Entonces, desde

esta mirada epistemológica del daño ambiental se puede comprender que la problemática ambiental también le compete a la educación.

Con las mismas preocupaciones, uno de los más importantes pensadores ambientales de Latinoamérica, Carlos Augusto Ángel Maya considera que la crisis ambiental es ante todo un problema asociado a la cultura, puesto que el ser humano no ha encontrado los medios, dentro de su cultura, para garantizar la vida de todos los ecosistemas. Y considera que la cultura no se puede separar del medioambiente, puesto que este la condiciona y a su vez, la cultura provoca cambios en el medioambiente. En palabras de este filósofo ambiental: “La cultura como totalidad se construye a través del esfuerzo social que modifica el espacio exterior y las modificaciones del medio van alterando las pautas culturales” (1995, p. 7). Por ejemplo, lo que significó el avance tecnológico del Homo Sapiens para apropiarse de herramientas cada vez más tecnificadas para la agricultura cambió definitivamente el medio y provocó grandes asentamientos humanos que antes eran nómadas. Como ejemplo actual y más cercano geográficamente, se puede apreciar que la cultura y el paisaje cafetero de Colombia han cambiado, puesto que la cultura y tradición cafetera ha ido mudándose hacia el “turismo cafetero”, con las consecuencias que esto puede traer para los ecosistemas de estas zonas del país.

Este panorama es visto por algunos como catastrófico, y en la visión de Leakey y Lewin (1997), citado en (Mora, 2010), es aprovechado para declarar “la extinción de la especie humana”, al mostrarlo como “un punto de no retorno” (p.8). Ante unas perspectivas de derrota y otras más esperanzadoras, el cuidado del medioambiente es una insistencia de muchos colectivos y organizaciones, que desde hace algunas décadas muestran a la sociedad el deterioro real que ha provocado el ser humano a su paso por el planeta. Además, plantean medidas urgentes de solución o mitigación de los daños. En el mismo sentido, aunque en menor medida, esta preocupación se encuentra en las agendas políticas de algunos países; algunos sistemas educativos integran cátedras de educación ambiental y algunas empresas ya hablan de “responsabilidad social”, que incluye algún tipo de compromiso medioambiental. A pesar de lo anterior, se percibe que por encima de estos esfuerzos públicos y privados, están los intereses económicos y políticos, también de estos sectores. Es decir, que todo lo que se hace es poco para los problemas tan grandes que se han ocasionado.

Por su parte, muchos miembros de la comunidad académica confían en que la educación puede generar un cambio de pensamiento hacia lo ambiental. Por ejemplo, para Mora (2010) “los problemas ambientales no son solo problemas del desarrollo, sino básicamente, problemas del conocimiento y de la educación que van más allá del conocimiento *acerca* del medio [...]” (p. 8). Del mismo modo, Leff (2006) considera que se requiere un pensamiento ambiental complejo y ese saber “se construye en el encuentro de cosmovisiones, racionalidades e identidades, en la apertura del saber a la diversidad, a la diferencia y a la otredad” (p. 22). Esto es, en un “diálogo de saberes”, en los términos que lo define Boaventura de Sousa Santos, como la aceptación y reconocimiento de una diversidad epistemológica fundamentada en la pluralidad. O sea que estos autores confían en que acercarse al conocimiento ancestral o local es un buen camino hacia la comprensión de lo ambiental. Por ello, para el profesor José Narciso Jamioy Muchavisoy, el desarrollo intelectual de la humanidad se enriquece con la diversidad cultural de los grupos indígenas (Jamioy, 1997).

En resumen, se evidencia una problemática ambiental que no solo percibimos sino que desde ámbitos científicos y académicos nos alertan de los problemas que sufre el medioambiente, de sus posibles causas y de las diversas maneras que se proponen como solución. Dentro de ellas se plantea la necesidad de un cambio de pensamiento, se resalta la capacidad que tiene la educación para generar cambios, para formar personas más responsables en su relación con la naturaleza y, en particular, la educación para que las personas conozcan las relaciones del ser humano con los ecosistemas y a partir de esos conocimientos conduzcan sus acciones. Adicionalmente, se destaca el llamado a buscar soluciones en un cambio de pensamiento que involucre otros saberes, como los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas; involucrar otras maneras de conocer y de relacionarnos con la naturaleza. Es importante comprender los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas porque con ellos han construido su vida por milenios y como lo destaca Sousa (2009), su olvido es una pérdida para la humanidad. Diferentes organismos y declaratorias sobre medioambiente aceptan que las formas de vida que llevan las comunidades, en relación con el entorno, contribuye a la protección y conservación del medioambiente. Por ejemplo, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río + 20, 2012) reconoce que las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas aportan a la conservación de la biodiversidad y sus prácticas agrícolas tradicionales

promueven la seguridad alimentaria de los pueblos. En el caso concreto de la comunidad muisca de Sesquilé, en su trato con el entorno natural se percibe una relación de reciprocidad, en la que se agradece por lo que de la tierra se recibe y la comunidad se reconoce como los cuidadores de los ecosistemas. Un ejemplo muy importante es la labor de recuperación y conservación de la Laguna de Guatavita, como sitio de importancia ecosistémica y lugar sagrado de la comunidad.

Por lo anterior, nace la necesidad de comprender los conocimientos de una comunidad que se encuentra en proceso de recuperación de su memoria ancestral, de recuperación ambiental de su territorio y de resurgir como comunidad indígena. Esta es la comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé, que con sus aportes permite un “diálogo de saberes” que contribuya a la educación ambiental en el ámbito formal.

Entonces, dada la compleja problemática ambiental, que también requiere de soluciones complejas, en las que la educación tendría mucho que aportar, se considera pertinente la siguiente pregunta de investigación.

## **1.2. Formulación del problema**

¿De qué manera contribuyen los saberes ancestrales de la comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé a la educación ambiental de básica primaria?

### **1.2.1. Preguntas orientadoras.**

1. ¿Qué prácticas socioculturales se encuentran en la comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé?

2. ¿Cuáles son las prácticas y saberes que se encuentran en la comunidad muisca de Sesquilé, relacionados con el cuidado y conservación del medioambiente?

3. ¿Qué aportes a la educación ambiental de básica primaria se podrían derivar de los saberes ancestrales sobre el cuidado del medioambiente de la comunidad muisca de Sesquilé?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general.**

Comprender los saberes ancestrales de la comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé sobre el cuidado del medioambiente, que contribuyen a la educación ambiental de básica primaria

#### **1.3.2. Objetivos específicos.**

1. Identificar las prácticas socioculturales de la comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé
2. Caracterizar las prácticas y saberes relacionados con el cuidado y conservación del medioambiente, de la comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé
3. Reconocer la forma en que los saberes ancestrales de la comunidad de origen muisca de Sesquilé contribuyen a la educación ambiental de básica primaria

### **1.4. Justificación**

De la problemática ya expuesta se puede entender que los seres humanos provocamos grandes perjuicios a la naturaleza, de manera consciente o inconsciente. A manera de ejemplo, se puede mencionar el caso del sector industrial, que realiza acciones que a todas luces son contrarias a la lógica del cuidado ambiental, pero las llevan a cabo conscientemente, porque para estas personas prima el crecimiento económico. Por otro lado, están las personas que de manera inconsciente vamos haciendo día a día acciones u omisiones que atentan contra los ecosistemas. Dentro de los miles de ejemplos que se podrían traer, se destaca el consumo irracional de bienes y servicios. Es decir, vamos por la vida consumiendo o transformados productos, sin ningún tipo de conocimiento ni de reflexión sobre nuestros actos. Dado que la problemática podría estar determinada por el escaso conocimiento sobre las relaciones sistémicas de la naturaleza, por la

poca o ninguna conciencia sobre nuestro papel individual y colectivo en el futuro de la vida del planeta, este trabajo de investigación es importante por diferentes razones.

En primer lugar, permite comprender la sabiduría ancestral de una comunidad como la muisca, en la que se destaca su relación armónica con el medioambiente, pues no se sienten en posición jerárquica con respecto a los demás seres de la naturaleza, o dueños de la tierra, sino pertenecientes a ella. Esto puede ser replicado, como se debe hacer con los buenos ejemplos que dan las experiencias ajenas, en el sistema educativo formal. En este sentido, la educación puede contribuir a la formación de personas que se involucren en el cuidado medioambiental. Por lo tanto, amerita el conocimiento de otros saberes, con el fin de implementar estrategias significativas para abordarlo. Para la básica primaria, se podría dar a través de la puesta en diálogo de estos conocimientos, con los enfoques y metodologías con que se aborden los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Ciencias naturales y educación ambiental, que propone el Ministerio de Educación Nacional, como una herramienta flexible para la construcción del espíritu científico de los niños de estos grados.

Es esa cultura del cuidado por todas las formas de vida expresados en los quehaceres cotidianos, planeados y no planeados de la comunidad muisca de Sesquilé lo que este estudio pretende destacar, además, porque es un área poco explorada en relación con la educación medioambiental en contextos formales. Sin embargo, son varias las propuestas y los proyectos en desarrollo que muestran experiencias significativas de intercambio de saberes con las comunidades ancestrales, en diferentes disciplinas del conocimiento, como en biotecnología, arquitectura o gestión ambiental. Del mismo modo, buscan en las comunidades locales comprender otras maneras de interpretar la justicia o mecanismos para lograr la paz, desde esta interacción de cosmovisiones.

En segundo lugar, porque permite reconocer y hacer evidente la importancia que tiene para el país los saberes tradicionales de sus comunidades indígenas por tantos años menospreciados o ignorados. Al respecto, diferentes proyectos privados y públicos, así como iniciativas que nacen de las mismas comunidades indígenas, centran sus esfuerzos en visibilizar, defender sus territorios y su sistema de pensamiento y de vida autónoma. En Suramérica se

destacan los casos de Colombia, Ecuador y Bolivia. En Colombia es representativo el caso de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 1982), que lucha, entre otros, por el reconocimiento y la protección de sus derechos como pueblos indígenas.

En Bolivia son grandes los esfuerzos por recuperar el saber de sus pueblos y la defender sus territorios. El concepto del “Vivir Bien”, *Suma Qamaña* en lengua aimara, recoge una filosofía andina sobre el equilibrio de todas las formas de vida, que ha sido incorporada a la última Constitución; la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). En este camino, la Ley Marco de la Madre Tierra y de Desarrollo Integral para Vivir Bien (Ley 300 del 15 de octubre de 2012), define como su principio:

Establecer la visión y los fundamentos del desarrollo integral en armonía y equilibrio con la Madre Tierra para Vivir Bien, garantizando la continuidad de la capacidad de regeneración de los componentes y sistemas de vida de la Madre Tierra, recuperando y fortaleciendo los saberes locales y conocimientos ancestrales, en el marco de la complementariedad de derechos, obligaciones y deberes; así como los objetivos del desarrollo integral como medio para lograr el Vivir Bien, las bases para la planificación, gestión pública e inversiones y el marco institucional estratégico para su implementación.

De modo similar, en Ecuador fue reformada la Constitución en el año 2008, con la incorporación de la noción del “Buen Vivir”, *Sumak Kawsay* en quechua, para hacer visible las formas de pensar y entender el mundo de sus comunidades indígenas. En este país se destaca, entre otros, el Instituto Científico de Culturas Indígenas (I.C.C.I) que busca la unidad de las “nacionalidades indígenas” y que además gestiona la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (*Amawtay Wasi*). Alrededor de esta cosmovisión, que liga la vida material y espiritual, se han venido haciendo investigaciones, tanto en Latinoamérica como en otros países.

En tercer lugar, los resultados de esta investigación se constituyen en una contribución conceptual para la Maestría en Educación, en especial, para la línea de investigación en Educación política y proyección comunitaria, que se encuentra interesada en explorar los aportes

que desde la educación se puedan dar al cuidado del medioambiente. Así mismo, se configura como un referente importante para aquellos docentes de Educación Ambiental del sector formal, que estén interesados en potenciar y resignificar su área.

### **1.5. Antecedentes**

Para conocer los estudios que se configuran como antecedentes pertinentes para el inicio de esta investigación, se revisaron las publicaciones de trabajos de investigación, principalmente, de maestrías y doctorados, de diferentes universidades. Con tal fin, se indagó sobre trabajos interesados en la transferencia de saberes indígenas al contexto de la educación formal, en especial los saberes sobre el cuidado del medioambiente.

Al respecto, no se encontraron investigaciones enfocadas en la comprensión de los conocimientos ancestrales sobre el cuidado del medioambiente, para la educación formal. Sin embargo, son muchas las investigaciones que se preocupan por comprender los saberes locales de comunidades indígenas o campesinas y así, enriquecer diferentes áreas como la arquitectura, la gestión ambiental, la justicia, entre otras. Son investigaciones que, por un lado, consideran importante reconocer la sabiduría ancestral como valiosa, para que a través de un “diálogo de saberes” se complementen los conocimientos occidentales, en diferentes disciplinas. Por otro lado, hay investigaciones que buscan potenciar la educación de las ciencias, mediante propuestas curriculares interdisciplinarias. Un ejemplo del primer caso se encuentra en la investigación de Lozano (2017), que centra su interés en la forma en que los jóvenes de la comunidad indígena de Sesquilé interpretan los “Artefactos Biotecnológicos”, entendidos como artefactos culturales (Cole, 1999), que tienen incidencia en su proceso de aprendizaje de las ciencias. Estos pueden ser de primer orden como herramientas y utensilios; de segundo orden como sus ritos, tradiciones y normas; y de tercer orden como su cosmovisión, sus bailes o sus obras de arte.

Se destaca en esta investigación, la incidencia del conocimiento de estos artefactos, según la autora, en el desarrollo del aprendizaje de técnicas de elaboración de productos para aplicaciones en el cuidado del medioambiente, entre otros, dada la “riqueza de conocimientos biotecnológicos provenientes de las culturas tradicionales del país, en virtud de su

megabiodiversidad” (p. 192). Este conocimiento permitirá una transferencia de saberes para construir currículos más incluyentes en el área de Ciencias.

Como se mencionó, aunque no se encuentren muchos estudios que investiguen la transferencia de estos saberes ancestrales al sistema formal de educación, sí se han realizado importantes investigaciones que buscan comprender los modos de vida de las comunidades indígenas en diferentes aspectos de su cosmovisión, entre ellos, su relación con el medioambiente o investigaciones sobre las experiencias de colectivos en la lucha por la conservación de los ecosistemas. Estos trabajos buscaron construir un diálogo de saberes en otros contextos, diferentes al de la educación formal. Con este objetivo, se encuentran trabajos como el realizado por Quiroga (2009) de la Pontificia Universidad Javeriana, titulado: “Saberes tradicionales de los hijos del Tabaco, la Coca y la Yuca Dulce respecto al territorio y el calendario de manejo ambiental como herramientas de gestión ambiental” en el cual se pregunta por la manera en que se podrían utilizar los elementos que aporta el conocimiento tradicional de estas comunidades estudiadas. Este trabajo permitió a la investigadora sentar las bases para la construcción de herramientas para el trabajo ambiental, desde los saberes tradicionales de la comunidad en la que se realizó la investigación.

Así mismo, de la Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, se destaca el trabajo titulado: “Educación Ambiental: experiencias y prácticas de defensa y preservación territorial en las organizaciones sociales ambientales Alianza por el Agua y Fortaleza de la Montaña en el Departamento de Cundinamarca”. En esta investigación se indagó sobre los aportes pedagógicos de las propuestas educativas ambientales de las organizaciones sociales mencionadas, en el departamento de Cundinamarca, lo cual sirvió para realizar una propuesta pedagógica ambiental para las mismas (Espitia y Sánchez, 2016).

Igualmente, se encuentra el proyecto titulado: “Legado y contribución del pensamiento carare a la construcción de paz en Colombia”, de Amaya (2012), de la Maestría en Estudios Latinoamericanos, Pontificia Universidad Javeriana. Aunque este trabajo no se relaciona con los saberes ambientales, tuvo como objetivo analizar el pensamiento ancestral de la comunidad indígena Carare y su contribución para la paz de Colombia. En ella se destaca la necesidad de

crear un diálogos de saberes para la construcción de paz entre el saber académico y el saber ancestral, desde una perspectiva intercultural crítica. También, se encuentra la investigación de la Maestría en Educación, de Buitrago et. al. (2012), titulada: Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales en América Latina: Estudio de caso. Con este trabajo se logró comprender los saberes y prácticas educativas en el ámbito político de diferentes movimientos sociales, bajo los planteamientos de la Epistemología del sur.

Otras investigaciones buscan fortalecer la educación ambiental a través de la elaboración de propuestas curriculares interdisciplinarias para potenciarla. Al respecto, se encuentra dos investigaciones. La primera titulada: La participación y la interdisciplinariedad como elementos de gestión ambiental - educativa para la construcción de lineamientos curriculares de educación ambiental. Estudio de caso Gimnasio Vermont, localidad de Suba (Rojas, 2009). Y la segunda: Propuesta interdisciplinar ambiental para el plan de estudios de la institución educativa Juan de Jesús Narváez Giraldo (Villalba, 2012).

Estas dos investigaciones de la Maestría en Gestión Ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana hicieron propuestas para impulsar la educación ambiental en dos colegios de Bogotá a partir de sus hallazgos. Principalmente, encontraron que la educación ambiental sí puede contribuir con la resolución de los problemas ambientales o la creación de una “cultura ambiental”, por la capacidad que tiene de generar conciencia en las personas para que cambien sus acciones con respecto al medioambiente, de crear hábitos positivos que generen cambios en sus prácticas, por ejemplo, el consumo responsable con el medioambiente. Además, de estas investigaciones surgen propuestas de interdisciplinariedad ambiental, que tendrán incidencia en los programas curriculares de los respectivos colegios donde se realizaron las investigaciones.

## 2. Referentes conceptuales

En este apartado se presentan las categorías y subcategorías de análisis, a partir de la pregunta de investigación que guía este proyecto. En primer lugar, se analizó la categoría de Saberes Ancestrales, como el conocimiento que los pueblos indígenas de Colombia han heredado de sus antepasados. En segundo lugar, se indagó sobre el concepto social y cultural como fenómenos inseparables y, se hizo un acercamiento a la cultura muisca ancestral, por ser la cultura que se encuentra en recuperación en el asentamiento de Sesquilé, al que pertenece la población de la investigación. Por último, se ampliaron los conceptos de Ecosistemas, Ecología y Medioambiente para, posteriormente, relacionarlos con la Educación Ambiental.

### 2.1. Saberes ancestrales

El conocimiento ancestral de los pueblos indígenas aparece como un nuevo referente en varias disciplinas, desde hace ya varias décadas. La concepción del mundo de diferentes comunidades indígenas, de la que se generan sus modos de vida es estudiada en el ámbito académico, muchas veces, con el fin de rescatar su pensamiento por su importancia para la comprensión del mundo. De esta manera, se ha propuesto un “diálogo de saberes”: (Leff, 2000; Leff, 2006; De Sousa, 2009; Mora, 2010; Noguera, 2006) que hace referencia a un encuentro respetuoso entre los saberes ancestrales y el conocimiento occidental adquirido por medio del método científico.

En diferentes textos académicos se hace referencia a los conocimientos ancestrales como: filosofía indígena (Estermann, 1998); saber o sabiduría indígena, sabiduría ancestral, sabiduría milenaria, sabiduría popular (Estermann, 1998); saberes tradicionales (Leff, 2006); saberes populares (Leff, 2000); Saberes Otros (De Sousa, 2009); también, conocimiento indígena (Leff, 2006 y Grenier, 1999); conocimientos ancestrales, conocimientos milenarios, conocimientos tradicionales (García, 2007); conocimientos locales o cosmovisión (Clifford, 2005). Los términos anteriores podrán ser utilizados para efectos de la conceptualización, por la utilización de diferentes textos que los usan, sin embargo, en este trabajo se dio preferencia al uso de “conocimientos” o “saberes” indígenas o ancestrales, para hacer hincapié en que corresponden a

un conocimiento que se hereda de generación en generación. Adicionalmente, para la comprensión de estas nociones del saber, se buscó desde los conocimientos de Occidente y desde los sujetos de este conocimiento, como miembros de algunas comunidades indígenas.

José Narciso Jamioy Muchavisoy, como miembro de la comunidad académica, pero principalmente como integrante nativo de la comunidad Kamëntsá del Putumayo, es una voz destacada que nos dice que los saberes ancestrales: “generan vida e identidad en las nuevas generaciones mediante procesos de tradición oral por los padres, abuelos, tíos y, en especial, por los ancianos sabedores de los pueblos y comunidades indígenas” (1997, p. 64). Para él, los conocimientos están en las palabras, principalmente la de los “ancianos sabedores”, quienes tienen en sus enseñanzas y en sus consejos: “La Palabra Correcta” (p. 66). Y a través de la palabra oral transmiten este saber a las siguientes generaciones.

Por su parte, Grenier (1999) alude al saber indígena como el “conocimiento singular, tradicional y local que existe dentro de las condiciones específicas de mujeres y hombres de un área geográfica particular y que se desarrolló alrededor de ellas” (p. 1). Son conocimientos basados en la experiencia y en un sistema de pensamiento complejo, transmitidos a las nuevas generaciones, mediante la oralidad y diferentes prácticas cotidianas y rituales. Para este autor, se trata de “sistemas de conocimiento” que “son acumulativos y representan generaciones de experiencias, observación cuidadosa y experimentación constante” (p. 1). Esta sabiduría:

Se guarda en la memoria y en las actividades de las personas y se expresa en cuentos, canciones, folclor, proverbios, danzas, mitos, valores culturales, creencias, rituales, leyes comunitarias, lenguaje local y taxonomías, prácticas agrícolas, herramientas, materiales, especies de plantas y razas animales (Grenier, 1999, p. 2).

En el contexto americano no occidental, la filósofa María del Pilar Quintero Montilla (2009) se refiere a ese conocimiento ancestral como: “Pensamiento Amerindio y Cosmovisión amerindia” (p. 120). Para esta autora, se trata de un pensamiento filosófico que vale la pena resaltar sobre el eurocentrismo filosófico puesto que este desconoce el conocimiento que se transmite a través de la oralidad y no del texto escrito. A pesar de las diferencias que se puedan

presentar en unas y otras comunidades, la autora destaca como aspectos fundamentales, la complejidad del pensamiento; la relación seres humanos – naturaleza; la comprensión superior sobre la interrelación de todos los seres de la naturaleza, orgánicos e inorgánicos, fuera o dentro de la tierra; una esencia en el pensamiento colectivo, que ella denomina “sustancia universal”. Es esa esencia lo que se ha transmitido a través de los siglos por medio de los ritos, las prácticas, mitos, sistemas de vida, etc., con lo cual:

Expresan y practican una concepción de la existencia donde se piensa, se vive y se siente como algo fundamental la armonía seres humanos-naturaleza y una comprensión, interpretación y expresión estética, poética de la vida, que posee en esa armonía su centro vital (Quintero, 2009, p. 122).

Se encuentra entonces que en el pensamiento ancestral, como un entramado de significados del mundo, la dimensión física está ligada a la dimensión espiritual, así como la naturaleza, no está separada de su cultura. Por ejemplo, en la traducción de la Constitución Política de Colombia de 1991 a diferentes lenguas indígenas, la palabra “Cultura” es entendida por los Nasa como: “forma de comportamiento que resulta de la permanencia en relación armónica con la naturaleza” Mavisoy Muchavisoy (2014, p. 202).

Los saberes ancestrales también son definidos en comparación con el conocimiento científico, como “diversos”, para recalcar que son aquellos que están por fuera de los conocimientos que ha acumulado la ciencia. Dicho de otra manera, si la ciencia agrupa conocimientos con pretensiones de universalidad, los conocimientos ancestrales son definidos como locales, particulares, populares, es decir, “no-universales” (Matos, 2005, citado por González, 2015, p. 8). Algunos autores advierten sobre una carga de menosprecio, en algunos casos, o en otros, como algo idealizado en el folclor. Al respecto, se encuentra que el conocimiento que está por fuera del pensamiento occidental es tomado como “primitivo, simple, estático, no conocimiento, o folclor” (Grenier, 1999, p. 6) o como “ideas exóticas” Estermann (1998, p. 7). Para este filósofo, se trata de una “estetización cultural” que es alimentada por los medios de comunicación. Es una manera de ver las culturas étnicas como “distintos modos estéticos de la vida” que “[...] pueden ser ‘contempladas’ en absoluta indiferencia ética, política

y social.” (p. 25). En otras palabras, elementos de la cultura vistos como objetos de decoración, costumbres para observar y sorprenderse, culturas para ser admiradas como extrañezas y conocimientos asimilados como de bajo nivel. En todo caso, estereotipos que se crean y propagan a partir de una cultura.

El pensamiento ancestral ha sido, de muchas maneras, negado, excluido o incorporado (Estermann, 1998). La incorporación a Occidente de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas hace referencia a la apropiación indebida de estos conocimientos, a la reproducción sin el interés en el ejercicio de comprensión. Los saberes ancestrales no solo han sido olvidados en algunos casos, menospreciados en otros, sino, objeto de apropiación indebida. Tal es el caso del patrimonio cultural de los pueblos indígenas que son manipulados o “reinterpretados” por las industrias de la moda o del entretenimiento. O de la industria farmacéutica y cosmética que ha utilizado el conocimiento tradicional con el que los pueblos indígenas han hecho frente a sus enfermedades, sin dar algún tipo de reconocimiento o retribución.

## **2.2. Prácticas socioculturales**

Inicialmente, se puede intentar abordar el concepto de sistema cultural y sistema social por separado. Clifford (2005) considera que la idea de cultura, además de tener muchas acepciones, contiene vaguedades que no contribuyen a su estudio, por eso se toma el concepto que él sostiene de cultura como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p.88). En la cultura, los elementos materiales y simbólicos son mediadores en los procesos cognitivos de los seres humanos, es decir, desde las herramientas con las que los seres humanos se relacionan con la naturaleza, pasando por sus principios y normas, hasta las creaciones artísticas del grupo, construyen su cultura (Lozano, 2015). A partir de lo anterior, se puede comprender que el modelo cultural es el que define el sistema de valores de una sociedad y este modelo está dado por su materialidad expresada en trabajo y conocimiento colectivo de esa sociedad. A su vez, los sistemas sociales como estructura de interacciones de las personas, que se dan dentro del sistema de significaciones de esa cultura,

se relacionan de tal forma que “cultura y estructura social no son sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos” (Clifford, 2005, p. 133).

Se puede entonces ver que cuando se intenta hacer la distinción entre los hechos sociales y la cultura es necesario mencionar a la una para comprender la otra, porque los actos culturales se evidencian en los hechos sociales. En otras palabras, la cultura es la dimensión simbólica de esos hechos sociales (Clifford, 2005). Por ello, se puede decir que no hay grupo social que no construya una cultura, ni una cultura que no requiera del grupo social, puesto que la cultura como “sistema compartido de significados” (Cole, 1999, p. 115) involucra a los grupos sociales que la comparten. Esto se da porque los significados no se encuentran solo en la mente de los individuos, sino que se evidencian en las prácticas mismas y no como acciones individuales, sino en las formas de relaciones sociales (Taylor, 1987, citado en Cole, 1999). En este mismo sentido concibe Estermann (1998) a las culturas, no como entes cerrados e ideales, sino como las expresiones de las personas, en constante interrelación con otras personas y entre grupos. Por lo tanto, se entiende que el autor considere que el purismo cultural y étnico sea una construcción académica que desconoce el “flujo orgánico e histórico” de las culturas (p. 40).

Por lo anterior, se comprende que la dimensión sociocultural del ser humano es un fenómeno inseparable en la vida. Es una dimensión en constante construcción de interrelaciones, valores y creencias elaboradas en esa interrelación, a través de la historia. Así se construyen formas de vida que dan identidad a las comunidades y que se pueden percibir a través de sus prácticas socioculturales.

### **2.3. ¿Qué significa ser indígena?**

Para entrar en la definición de los conceptos de “indio” y sus derivaciones: “indígena”, “indigenista” o “indigenismo”; es necesario partir del error cometido por Cristóbal Colón al pensar que después de su travesía colonizadora había llegado a la India. Es a partir de ese momento que son llamados “indios” los habitantes de las tierras encontradas. Por esta equivocación, en muchos casos, se prefiere utilizar la palabra “indígena”, para referirse a los nativos u originarios de las tierras de América y distinguirlos del gentilicio de los nacidos en la

India, o sea, los indios. Cualesquiera palabras que hubieren utilizado los venidos de España, esta sería, al igual que “América” o “Latinoamérica”, una palabra “exógena [...] que de ninguna manera corresponde a la autoconcepción de las personas así denominadas” (Estermann, 1998, p. 54).

En lengua chibcha, “*muisca*” designaba a la persona (Subiría, 1986). Así mismo, en una parte del mundo andino, “*Runa*”, que designa al ser humano, es la palabra “usada por los quechua-hablantes (endógenamente) para referirse a la gente autóctona de origen prehispánico [...] y distinguirla de los ‘*misti*’ (mestizos) y de los ‘*wiragocha*’ (blancos)” (Estermann, 1998, p. 56). Pero la palabra “indio” no solo apareció de un error, sino que nació con una carga discriminatoria y excluyente. De esta apreciación se encuentran coincidencias en algunos autores, que muestran la forma despectiva que se da en el uso de la palabra “indio”, puesto que indicaba lo “prehispánico”, como si careciera de algo importante. “Indio”, Según Estermann (1998) como “lo encontrado”, lo que empieza solo a partir de que es encontrado. O sea, seres sin historia, sin tiempo y sin espacio. excluir

También se encuentra que actualmente se continúa utilizando la palabra “indio” o “indígena” de manera peyorativa, para referirse a una persona sin estudio académico formal o para indicar que alguien no tiene suficientes capacidades intelectuales. Contrario a estas formas discriminatorias del lenguaje, que reflejan la “etnofobia” que persiste en la sociedad, se encuentran movimientos de resistencia de los grupos étnicos. Las culturas ancestrales han empezado a reivindicar sus saberes, sus derechos a la autodeterminación, a la agencia de sus identidades y a la conservación de sus territorios. Para Enrique Leff:

El indígena, ese ser marginado, dominado, subyugado. Ese ser forjado en una sociedad [...] fría, sin tiempo; en un mundo en el que se ha perdido su memoria en la historia de dominación [...] revive en el tiempo actual transportando sus tiempos inmemorables re arraigando su territorio, reubicándose en el mundo globalizado desde sus luchas de resistencia y sus estrategias de reapropiación de la naturaleza (2000, p. 43).

Para De Sousa (2009), el pensamiento occidental, la ciencia occidental, que considera en crisis; en su afán por clasificar, ordenar, dominar el mundo, ha sometido a la naturaleza a su control y ha provocado el caos medioambiental y resalta que está desperdiciando la riqueza cognitiva de los pueblos indígenas. Es decir, que se “ha subyugado las identidades múltiples de la raza humana” (Leff, 2000, p. 44). Por esto, en su reclamo por la autonomía, los pueblos indígenas se encuentran en un proceso de reconstitución de su identidad; de recuperación de su historia, su memoria, sus prácticas tradicionales, sus valores; de restitución de sus territorios y de construcción de su propia verdad colectiva (Leff, 2000).

### **2.3.1. Grupo étnico y grupo indígena.**

Los grupos indígenas hacen parte de los cuatro grupos étnicos reconocidos en Colombia, conformados por: “indígenas, afrocolombianos, raizales y Rom (gitanos)” (Pinilla, 2006, p. 131). Este autor define un grupo étnico como:

Aquel que se diferencia en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones; estas prácticas le permiten construir un sentido de pertenencia con [su] comunidad de origen, sin que tal auto reconocimiento sea obstáculo para que se identifiquen como colombianos (p. 131).

En cuanto a los grupos indígenas, de acuerdo con el último censo poblacional, se encuentra que en Colombia 1,378,884 personas se auto reconocen como indígenas, lo que equivale al 3,4% de la población total del país (DANE, 2005)<sup>1</sup>. A estos pueblos indígenas pertenecen las personas que dentro de los Estados nacionales mantienen características fundamentales de la cultura de la que descenden como la lengua, sus creencias, expresiones artísticas, normas, costumbres, etc. (Pinilla, 2006).

---

<sup>1</sup> Al momento de esta publicación no estaba disponible la información del censo poblacional DANE 2018

A partir de lo anterior, es importante precisar dos situaciones: primero, que a lo que el autor se refiere como “idioma”, es el término usado por el Instituto Caro y Cuervo para referirse a las lenguas indígenas o “lenguas nativas”, que es, según la Ley 1381 de 2010, las actualmente habladas por los grupos étnicos del país, así:

las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes [...], la lengua Romaní hablada por las comunidades del pueblo Rom o gitano y la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Art. 1).

En segundo lugar, no todos los pueblos indígenas que existen en la actualidad en el país conservan su lengua nativa. Los motivos de esta pérdida son muchos: algunas lenguas desaparecieron debido a las presiones y amenazas en los tiempos coloniales, por la imposición del Castellano, tal como ocurrió con la lengua Chibcha que hablaba el pueblo muisca. Incluso, por cuestiones culturales, sociales y políticas o por disminución del número de hablantes nativos, entre otros. En la actualidad, de acuerdo con el Instituto Caro y Cuervo, en Colombia se hablan “más 65 lenguas indígenas vivas” (González, s.f., párr. 3), muchas de ellas en peligro de extinción.

Finalmente, es importante reconocer que uno de los grandes logros del país con la Constitución de 1991 es la visibilidad que da a la diversidad étnica y a la riqueza cultural que esta le aporta al país. Al respecto, expresa que: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Const., 1991, art. 7). Este es un primer paso necesario para la protección de sus derechos, como condición, también necesaria, para que la sabiduría ancestral no desaparezca.

## **2.4. La Cultura muisca**

A continuación, se presentan algunos aspectos importantes de la cultura muisca precolombina y en el apartado de la metodología se hará una descripción de la comunidad muisca de Sesquilé, en la cual se llevó a cabo esta investigación.

Antes de la invasión española, la cultura muisca ocupaba gran parte del territorio de lo que hoy es el departamento de Cundinamarca, como lo presenta el mapa de la figura 1.

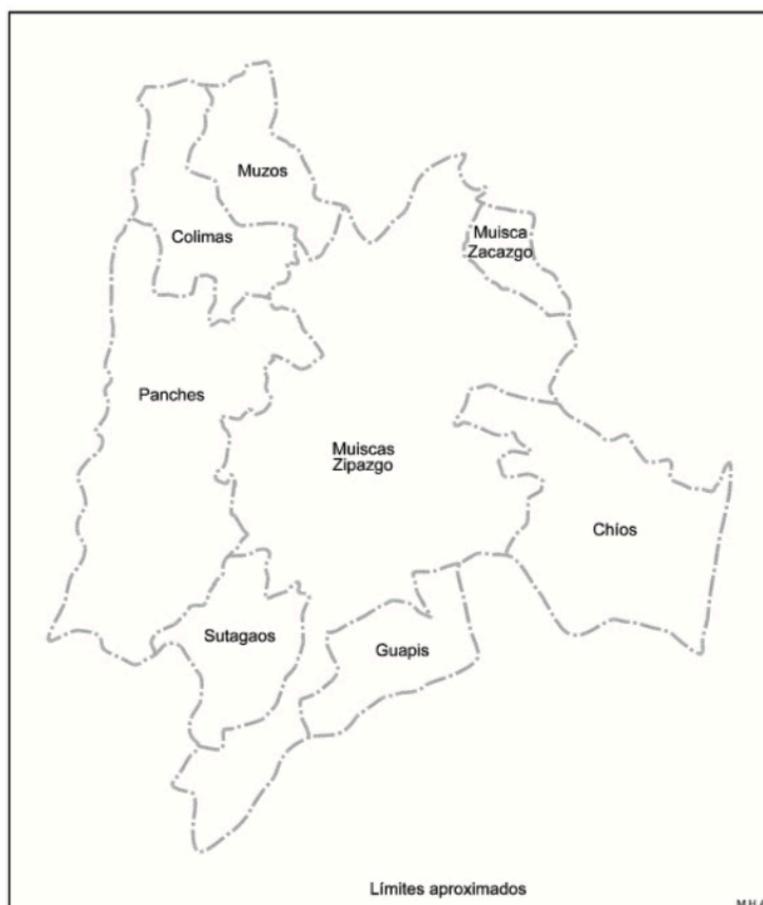


Figura 1. Territorio de los muisca en el siglo XVI, según Bernal et al., (2008).

Los muisca contaban con una organización política bien establecida en sus caciques, el Zipa, que tenía su centro en *Bacatá*, hoy Bogotá y el Zaque, que tenía sus dominios en *Hunza*, lo que hoy es Tunja. Ocupaban la geografía de la parte oriental de la cordillera de los Andes, entre los ríos Magdalena y Meta, por lo que la topografía era, principalmente, montañosa, con clima de bosque andino (Bernal et al., 2008). Vivían de la agricultura, especialmente de productos como papa, cubios, ibias, arracacha, yuca, ahuyama, maíz, entre otros, de pisos térmicos de frío a cálidos. Según Subiría (1986), consumían más vegetales que proteína animal. La variedad climática permitía la producción e intercambio entre comunidades, de diversos productos como sal, coca, algodón, cerámica, mantas, oro, entre otros (Bernal et al., 2008).

Dentro de la mitología muisca, Subiría (1986) distingue tres períodos: En primer lugar, el periodo metafísico, con *Chiminigagua*, o probable dios del universo. En segundo lugar, el periodo totémico, con *Sue* o *Chía*, las deidades del Sol y de la Luna, que a diferencia del anterior periodo, en que el dios no tenía representación material, aquí los dioses tomaban forma de animales o vegetales y los ríos y lagunas representaban deidades. En tercer lugar, en el periodo antropomórfico, los dioses toman formas humanas, como *Bochica*, que era el dios Sol del anterior periodo, igualmente, *Bachué*, la deidad femenina, madre de la raza humana, que encarna el mito del Origen del Hombre.

La lengua del pueblo muisca se encuentra dentro de las lenguas que desaparecieron por la prohibición de la que fueron objeto en tiempos de la colonia. Era la lengua Chibcha, vocablo que se utilizaba para designar la cultura o al grupo, por lo que se suele escuchar o leer en los textos como cultura chibcha o muisca, indistintamente. La palabra muisca, según Subiría significa “hombre o persona” (1986, p. 12), así, la palabra *muisca fucha* quería decir “mujer”; *muisco*, era “mico” y *musca puenunga*, “muchacha”. A pesar de la pérdida de la lengua nativa, la transmisión de los saberes ancestrales se sigue dando. Lo cual, no solo permite que se recupere, se mantenga y se actualice la cultura de los pueblos, sino que adquieran una identidad en la niñez y adolescencia, que va a perdurar por toda la vida. En suma, se garantiza la misma vida en comunidad.

## **2.5. Dimensión ecológica y ambiental del ser humano**

Las dimensiones del ser humano: biológica, espiritual, sociopolítica, cultural, afectiva, estética, cognitiva, comunicativa, ética; no son compartimentos aislados de la vida de las personas, como tampoco están separadas del medio donde ocurre la vida. Por esto, la “dimensión ambiental”, también es parte constitutiva de lo que es el “ser humano”. En la literatura se encuentran algunas referencias que, aunque hablan de la necesidad de una visión de conjunto, muestran al ser humano compuesto por dimensiones, que no tienen en cuenta su entorno ecológico. Por ejemplo, en M. Martínez (2011) se dice que el profesorado debe llevar situaciones al aula que tengan en cuenta “todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo” (p. 10). Así mismo, en Zubiri (2006) se habla de tres dimensiones: individual, social e

histórica. Pero, estas miradas no incluyen “la dimensión ambiental”, puesto que aunque se tenga en cuenta el aspecto biológico del ser humano, este es analizado desde la corporeidad, desde la individualidad como seres vivos. Se habla de una dimensión física o corporal del ser humano, como un ser vivo independiente del medio en el que habita y de los otros seres de la naturaleza.

Por el contrario, para Vega (2013), la Dimensión Ambiental hace referencia a “la integración, interacción e interdependencia sistémica entre el ser humano y el ecosistema [...]” (p. 9), en una relación en la que no se puede determinar qué dimensión tienen mayor incidencia sobre la otra. Lo anterior lleva a decir que no se pueden aislar de las demás dimensiones que componen al ser humano, pues todas son determinadas entre sí. Como lo explica el maestro Ángel Maya, la naturaleza determina la cultura de un pueblo y a su vez, las prácticas culturales determinan la transformación de los ecosistemas. Es aquí donde entra en juego la Educación, que como instrumento de la cultura, puede diseñar procesos intencionados de educación ambiental que le permita al ser humano comprender estas relaciones mencionadas anteriormente.

Para comprender el sentido del medioambiente como una dimensión del ser humano, en principio, es necesario aclarar los términos vinculados al medioambiente, que son utilizados indistintamente. Estos son, ecosistema y ecología.

### **2.5.1. ¿Qué es un Ecosistema?**

Para iniciar con estas precisiones, un ecosistema o sistema ecológico comprende un espacio determinado habitado por seres vivos que, según el Diccionario Ecológico, (2017), está constituido por el medio físico químico (abiótico) y el conjunto de plantas, animales y microorganismos (biótico). Es necesario destacar que un ecosistema es la relación que se da entre estos dos medios antes mencionados. Como se precisa en Lincoln, Boxshall y Clark (1996), un ecosistema es una “Comunidad de organismos y su medio físico interactuando como una unidad ecológica [...]” (p. 138).

Es decir, que un ecosistema remite primero que todo, a una comunidad de seres vivos, cuya relación vital está mediada por factores físicos y químicos de su ambiente. Es un mundo

vital que se rige por las leyes internas de los seres vivos. Un ejemplo muy aclarador es que: “La Tierra es un inmenso ecosistema que incluye en su interior otros ecosistemas como; montañas, bosques, lagos, terrenos baldíos, en el jardín del fondo de la casa, un leño podrido, un acuario, etc.” Diccionario ecológico (2017). Cuando esas leyes que regulan la vida de los ecosistemas empiezan a ser violentadas por el ser humano y sus formas socioculturales de estar en el mundo, es que se habla de daño medioambiental. Por ejemplo, cuando el ser humano empieza a construir su medio por fuera de las leyes ecosistémicas a las que estaba ligado antes de encontrar las técnicas agropecuarias (Ángel, 1995).

Las primeras consecuencias para los ecosistemas por la transformación que significó pasar de la caza, la pesca y la recolección al pastoreo y a la agricultura significan para Ángel (1995) una “desarticulación de las cadenas trófica” (p. 13). Esto es, la selección de cultivos para el sustento propio y de sus familias, así como para el de los nuevos animales domesticados. De esta manera:

Las especies que se asociaban al trigo, a la cebada o al maíz empiezan a considerarse como competencia perjudicial. El hombre comienza a darles el nombre de maleza o de malas hierbas, simplemente porque no entran en sus propósitos agrarios y, desde ese momento, va a iniciar una lucha sin cuartel contra ellas, destruyendo sus nichos ecológicos (Ángel, 1995, p. 13).

### **2.5.2. Ecología.**

La ecología por su parte es la ciencia que estudia esas relaciones que se generan en un ecosistema, es decir, las que se dan entre los seres vivos y entre estos y su entorno. Para un acercamiento a la ecología, se encuentran divisiones dentro de la misma, como “ecología humana”, que Ángel (1995) considera como una “corriente reduccionista” (p. 79); la “ecología urbana” o la “ecología rural”, etc. Sin embargo, desde el pensamiento filosófico ambiental de Ana Patricia Noguera; Carlos Augusto Ángel Maya<sup>2</sup>; Enrique Leff; Daniel Vidart; entre otros,

---

<sup>2</sup> “Primer filósofo ambiental de Colombia”. (Noguera, 2006)

hoy nos acercamos a la ecología desde su carácter heterogéneo, diverso, desde la complejidad de los sistemas de la naturaleza, en relación con “diversos sistemas de la vida” (Noguera, 2006). Estos autores, investigadores tanto de las ciencias sociales como naturales, coinciden en afirmar que asumir la vida y la naturaleza como objetos de estudio y además, la necesidad de la ciencia de compartimentarla o dividirla en campos de estudio para su mejor comprensión, es precisamente lo que generó la gran incompreensión de la naturaleza.

Un acercamiento a la ecología desde esta perspectiva sistémica, que no generaliza ni fracciona el conocimiento, se encuentra en las ideas de diferentes pensadores ambientales. Particularmente, desde la “complejidad ambiental” de Leff (2000), que ayuda a la comprensión de los ecosistemas como sistemas complejos y autorregulados. Para esto, propone volver a pensar lo pensado, volver a juntar lo escindido para una nueva comprensión, que además incluya los saberes rechazados: ancestrales, tradicionales y locales. Desde sus cuestionamientos al conocimiento científico de Occidente, en el que dice que predomina la estrategia de unificación del mundo, a través del control del conocimiento, debe aparecer una nueva comprensión de la naturaleza que involucre transformar lo que conocemos y cómo lo conocemos, desde “lo racional y lo moral” (p. 13). Para esta nueva comprensión, es necesario tener en cuenta: “conocimientos y saberes arraigados en cosmologías, mitologías, ideologías, teorías y saberes prácticos que están en los cimientos de la civilización moderna, en la sangre de cada cultura, en el rostro de cada persona” (p. 14).

Por otro lado, puesto que la ecología permite la comprensión de las relaciones ecosistémicas, para Noguera (2006) la ecología es “el primer escalón de los estudios ambientales, en tanto que ella nos permite comprender los ritmos, co-relaciones, sentidos y transformaciones de la naturaleza y de la vida emergente desde hace dos mil quinientos millones de años y de la cual nosotros somos solamente un hilo y no los tejedores de la trama de la vida” (p. 3). Por esto, la autora recomienda que los ambientalistas tengan formación ecológica, para que puedan comprender la complejidad de la naturaleza.

### 2.5.3. Medioambiente.

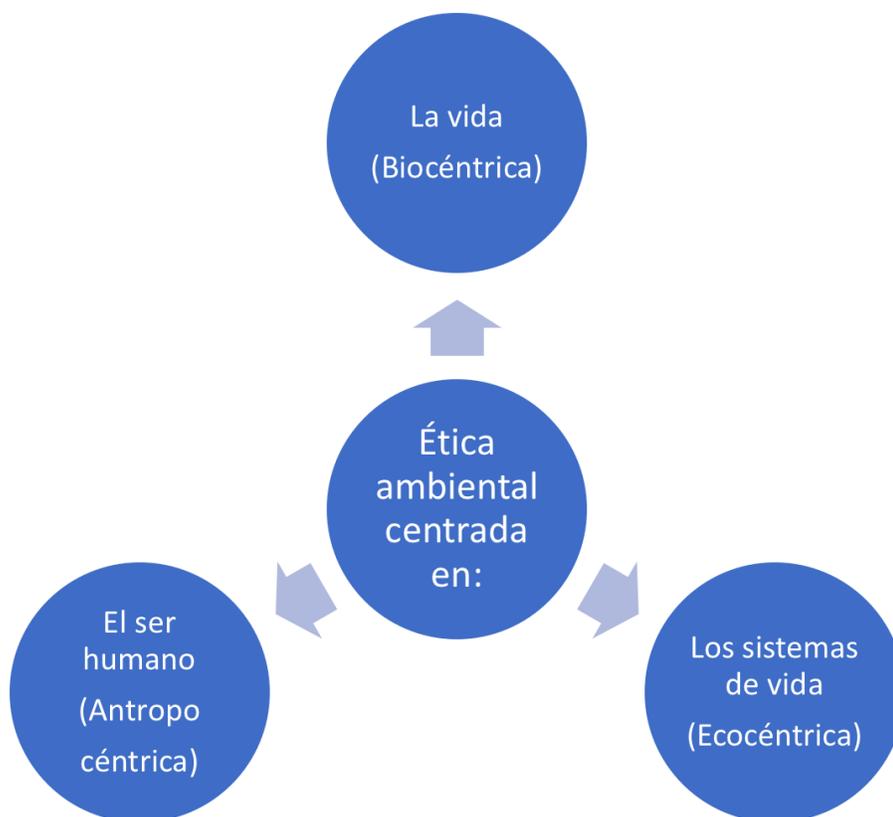
Después de un acercamiento al significado de “ecosistema” y “ecología”, se puede analizar la expresión “medioambiente”, que de entrada es preciso aclarar que, para algunos expertos, es un barbarismo o contiene una redundancia, producto de una mala traducción. Por lo tanto, señalan que son más adecuadas las expresiones: ambiente, medio o entorno. Sin embargo, será utilizada la expresión “medioambiente” en vista de que es la que se ha difundido, tanto en los sectores populares como académicos.

Si se parte de que en un ecosistema los factores que intervienen en la vida de los seres que conforman una comunidad son de tipo físico y químico, mientras que, en el medioambiente, además de los anteriores, entran otros de tipo socio-económicos y culturales, se deduce que el concepto de medioambiente es más amplio, más abarcador. Se comprende que este involucra la acción humana, la influencia de las personas sobre cada ecosistema que conforma el gran Ecosistema de la Tierra. El medioambiente, entonces, se refiere al “Conjunto de elementos y circunstancias físicas que rodean a los seres vivos, así como las económicas, sociales y culturales, que, junto con las físicas, caracterizan y condicionan a los seres humanos.” (Diccionario Ilustrado de Ecología y Medioambiente, 1997, p. 234).

Como entorno, es el sistema conformado por las interrelaciones naturales y artificiales que modifican la vida de los seres humanos, de allí que Di Lorenzo (2016) conciba el medioambiente como un “bien común universal” al definirlo en términos de “*el conjunto de todas las condiciones necesarias para que todos, y cada uno, realicen su dignidad de persona humana*” (p. 216). En el mismo sentido, Ostrom (2009) se refiere a los recursos naturales como “recursos comunes” que se deben tratar en las comunidades locales mediante la autogestión del ecosistema compartido por la comunidad, de manera que la acción colectiva podría incidir en el beneficio de los grupos en el “acceso común a los ecosistemas locales” (Cárdenas y Ostrom, 2004, p. 88).

Del mismo modo que refiere un derecho, también involucra unos deberes, en cuanto a que la responsabilidad por su cuidado es de todos los seres humanos y aquí se entra al campo de los

valores ambientales, es decir, de diferentes posturas éticas desde las cuales se desarrollan los proyectos ambientales, incluyendo los educativos. A partir del estudio de Sauv e y Villemagne (2015), se pueden identificar diferentes corrientes de pensamiento ético sobre las relaciones medioambientales del ser humano, según su centro de valoración  tica, como se muestran en la siguiente figura.



*Figura 2.* Tipología de la  tica ambiental, elaborado a partir de Sauv e y Villemagne (2015, p. 195).

De acuerdo con los valores que se privilegian, se enuncian los principios ambientales que se proclaman en las diferentes cumbres y tratados, se dictan las leyes y se planean proyectos educativos ambientales. Aunque no es objeto de esta investigación definir a qué tipo de  tica se aproxima cada una, sí se presentan los principales acuerdos realizados para frenar la problemática ambiental, tanto a nivel nacional como internacional, a través del marco normativo, que también incluye la educación ambiental, puesto que no se puede separar de cualquier acción encaminada a la protección del medioambiente.

#### **2.5.4. Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente a nivel Internacional.**

A nivel internacional se ha dado protección jurídica al medioambiente, “garantizado por los principios de la Declaración de Estocolmo sobre el Medioambiente Humano (1972) y la Declaración sobre el Medioambiente y el Desarrollo en Río de Janeiro (1992)”, entre otras cumbres y declaratorias que se pueden ver en el anexo 1. Sobre el derecho y el deber con el medioambiente como un bien común universal relacionado con los derechos humanos, De Oliveira y de Faria Moreira (2015) recuerdan que las cumbres de “Estocolmo, Río y Viena contribuyeron a la “globalización” del derecho ambiental, fenómeno consistente en una mayor comprensión de la interconexión entre los mecanismos de protección de los derechos humanos y las cuestiones ambientales” (p. 43).

Así, el Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente (PNUMA) es una institución líder a nivel mundial que promueve el cuidado del medioambiente, a través del desarrollo de programas para mejorar la gestión del medioambiente y de la promulgación de normas sobre el Derecho Ambiental, que son acogidas por los países miembros. Se debe agregar que son muy importantes sus proyectos educativos ambientales para crear conocimiento en las personas, y así, que contribuyan a la protección de los ecosistemas a través del uso racional de los recursos naturales.

Diferentes principios han derivado de estos acuerdos, por ejemplo, la Carta mundial de la naturaleza aprobada por la ONU en 1982 proclama cinco principios para el cuidado del medioambiente. Se refieren, principalmente, al respeto por la naturaleza y sus procesos, a garantizar la supervivencia de las especies, la relación entre la administración y la productividad, de tal manera que no se pongan en peligro los ecosistemas y adicionalmente, la protección ante la destrucción de los ecosistemas que resulta de las guerras y conflictos internos de los países o entre ellos.

### **2.5.5. Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente y educación ambiental en Colombia.**

Tanto a nivel nacional como internacional se expresa la preocupación por el medioambiente y se proponen estrategias de solución. Se puede ver el anexo 2, que sirvió como base para una cronología de las políticas ambientales. En Colombia, desde la Constitución Política de 1991 se promulgan diferentes deberes y derechos en este sentido. En primer lugar, establece el derecho de las personas residentes en el país a tener un ambiente sano y el deber del Estado de proteger la diversidad e integridad del ambiente y la conservación de “áreas de especial importancia ecológica”, a través del fomento de la educación ambiental (Const., 1991, art. 79). En segundo lugar, consagra dentro de las responsabilidades de los ciudadanos, “proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano” (Const., 1991, art. 95). En tercer lugar, en cuanto al régimen económico del país, establece la delimitación de la libertad económica en virtud del interés social, del ambiente y de patrimonio cultural de la Nación (Const., 1991, art. 333).

Referente al componente educativo, la Constitución del 91 incluye dentro de la educación integral del ser humano, la protección del ambiente, pues proclama que esta “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.” (Const., 1991, art. 67). Por su parte, la Ley 115 de 1994, mediante la cual se expide la Ley General de Educación, define el área de Ciencias naturales y educación ambiental como un área obligatoria y fundamental del currículo y del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como uno de los fines de la educación tendiente a la adquisición de una cultura ecológica basada en la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento de medioambiente, de la calidad de vida y del uso racional de los recursos naturales, entre otros (Ley 115, 1994, art. 23).

A partir de los principios promulgados en las diferentes cumbres internacionales, Cumbre de la Tierra de Estocolmo (ONU, 1972) o la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (ONU, 1992) Colombia, mediante la Ley General Ambiental de Colombia (Ley 99 de 1993) crea el Ministerio

de Ambiente y organiza el Sistema Nacional Ambiental (SINA), en el que se acogen los principios de la cumbre de Río 1992, además de proyectar la Educación ambiental de país, en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional. A partir del 2002 la Política de Educación Ambiental del país crea diferentes mecanismos de educación para los ámbitos formales y no formales. Por un lado, los Proyectos ambientales educativos (PRAE) como un mecanismo para transversalizar la educación ambiental en la educación formal y los Proyectos ciudadanos de educación ambiental (PROCEDA), para el ámbito no formal. También, desde el Ministerio de Educación se definieron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Ciencias, que se llevan a la práctica mediante las Mayas de aprendizaje en ciencias y educación ambiental. Así, se concreta una propuesta que guarda coherencia con los lineamientos curriculares, para que los estudiantes alcancen los Estándares básicos en competencias para esta área.

Adicional a las leyes y normas que regulan la educación ambiental del país, es necesario destacar que son muchos los aportes de diversos gestores ambientales, científicos y educadores. En Colombia, es muy importante el legado del filósofo colombiano Carlos Augusto Ángel Maya, docente e investigador que hizo enormes aportes al pensamiento ecológico a través de la investigación y de la docencia. Su trabajo reclama una nueva forma de entender el pasado, porque según él el método histórico está en mora de preguntarse por la problemática ambiental, a través de las ciencias sociales y humanísticas (Ángel, 1995). Su queja es una sugerencia para que se cambie la idea arraigada de que la cultura se sucede por fuera del entorno natural, puesto que “[...] las formas de organización social están íntimamente vinculadas a la transformación tecnológica de los ecosistemas.” (Ángel, 1995, p. 2); entonces, el planteamiento de este pensador es una invitación para que se empiece a investigar la cultura, la historia y la sociedad desde la problemática medioambiental.

Se puede encontrar el potencial que tienen los docentes, cualquiera que sea su área de conocimiento puesto que ellos propician discusiones, formulan preguntas que generan reflexión, utilizan la creatividad para generar sensibilidad. Los docentes tienen la libertad de gestionar lo que se aprende, la capacidad creativa para mostrar las situaciones que comprometen el bienestar humano. Además, el compromiso moral de educar para mejorar las condiciones de las personas y esas condiciones no mejoran si se separa al ser humano de su entorno.

### 3. Diseño Metodológico

La ruta metodológica que siguió el presente proyecto se resume en la tabla 1.

Tabla 1

#### *Diseño metodológico*

PARADIGMA DE INVESTIVGACIÓN	ENFOQUE	MÉTODO	TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	MODELO ANÁLISIS DATOS
<b>Crítico social (Epistemología del sur)</b>	Hermenéutico - narrativo	Estudio de caso con intenciones etnográficas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante</li> <li>• Entrevista abierta</li> <li>• Entrevista semiestructurada</li> <li>• Cartografía social</li> <li>• Revisión de documentos</li> </ul>	Análisis de contenido con elementos de la Teoría Fundamentada: (Codificación abierta y axial)

Fuente: Elaboración propia

#### 3.1. Paradigma epistemológico

Este proyecto de investigación, de corte cualitativo, buscó comprender la realidad, desde la lógica de los miembros de la comunidad muisca de Sesquilé, a partir sus vivencias, interacciones e interpretaciones del mundo. Tuvo como base epistemológica que lo fundamenta, el paradigma Crítico Social, desde los postulados de la Epistemología del Sur que propone el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. Se consideró necesario mostrar esos conocimientos que no se basan en los métodos científicos y que poseen grupos como las comunidades campesinas o los grupos étnicos, dentro de los que se encuentra la comunidad indígena de Sesquilé.

Es decir, que además de comprender los conocimientos ancestrales sobre el cuidado del medioambiente de la comunidad donde se realizó la investigación, también se encuentra la necesidad de, en palabras de Vasco (2009) “quitar el velo que oculta las ataduras” (p.12). Esas ataduras se refieren a las verdades universales que se han construido, a la idea falsa del progreso del capitalismo y en especial, a la concepción de inferioridad que aún se tiene sobre los saberes

de las comunidades que no pertenecen al círculo de la ciencia. Con lo cual, la investigación tuvo de fondo un interés emancipatorio o liberación de los conocimientos ancestrales de la subordinación de la ciencia. Esto, como una forma de resistencia contra el nuevo colonialismo del saber, contra el capitalismo que sustenta la hegemonía de la globalización y su desarrollo destructor de la vida.

Se procuró que la comprensión de la realidad que se estudia sirva para lograr una transformación en la manera de acercarnos a los conocimientos que están por fuera del conocimiento científico. En particular, los saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé que de manera intencionada promueve la recuperación y fortalecimiento del pensamiento de sus ancestros. Desde esta postura, no se desconocen los aportes del conocimiento científico, ni lo que ha venido haciendo la educación formal en materia de educación ambiental sino, que se quiere lograr un aporte para acercar la ciencia a otros saberes diferentes a los occidentales.

### **3.1.1. Epistemología del Sur.**

La propuesta epistemológica de Boaventura de Sousa Santos es una nueva racionalidad que invita a ver el mundo con otros ojos, porque considera que hay mucha experiencia, muchos conocimientos desperdiciados. En este sentido, la investigación buscó reconocer y comprender los conocimientos no científicos, sobre el cuidado del medioambiente, que posee una comunidad indígena, como valiosos para ser tenidos en cuenta en otros ámbitos. En palabras de este sociólogo, la Epistemología del Sur es:

La búsqueda de conocimiento y de criterios de validez que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales (De Sousa, 2009, p. 12).

El “Sur” es usado por el autor “como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global

geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos” (p. 12). Mas aún, se refiere a la complacencia al interior de ese mundo oprimido, que el autor denomina “Sur imperial”, que también pretende mostrar y emancipar la Epistemología del Sur.

De Sousa (2009) considera que la ciencia moderna ha promovido posiciones dicotómicas del tipo: “sujeto-objeto, hombre-mujer, mente-materia, naturaleza-sociedad, ciencias-humanidades, etc.” (p. 10), que han polarizado las visiones del mundo. Con este foco se miran los conocimientos: como verdaderos y no verdaderos o confiables y no confiables, de manera que los conocimientos que no surgen de los métodos de la ciencia no son valorados como conocimiento de la realidad. Por lo tanto, no son respetados ni difundidos desde la perspectiva de Occidente. De ahí que el autor proponga que como en antiguos tiempos de transición, volvamos a las preguntas simples:

Estamos de nuevo colocados en la necesidad de preguntar por las relaciones entre la ciencia y la virtud, por el valor del conocimiento llamado ordinario vulgar que nosotros, sujetos individuales o colectivos, creamos y usamos para dar sentido a nuestras prácticas y que la ciencia se obstina en considerar irrelevante, ilusorio y falso; y tenemos, finalmente que preguntar por el papel de todo el conocimiento científico acumulado en el enriquecimiento o empobrecimiento práctico de nuestras vidas, o sea, por la contribución positiva o negativa de la ciencia a nuestra felicidad (De Sousa, 2009. p. 20).

La transición actual en la que estamos se refiere a lo que Boaventura llama “crisis del paradigma”, que advierte “el fin de un ciclo de hegemonía de un cierto orden científico” (p. 20). Entonces, se empiezan a borrar esos contornos que antes definían con seguridad las grandes dicotomías instauradas; la relación sujeto-objeto se hace más compleja. Así que, propone un diálogo de saberes, en donde es enfático al afirmar que:

La ciencia moderna no es la única explicación posible de la realidad y ni siquiera alguna razón científica habrá de considerarse mejor que las explicaciones alternativas de la metafísica, de la astrología, de la religión, del arte o de la poesía (p. 52).

Para este sociólogo, el sentido común es práctico; es transparente y evidente; es simple, porque desconoce el entramado de los métodos; “le subyace una visión del mundo basada en la acción”(p. 55) y a pesar de ser conservador, tiene una “dimensión utópica y liberadora que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico” (p. 55), pues de esta relación se pueden generar nuevos conocimientos. Lo contrario, el desconocimiento de los saberes alternativos es lo que el autor denomina “epistemicidio”, la pérdida de unos saberes milenarios originada en el rechazo.

El privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma es [...] el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio [...]. La destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado ” (De Sousa, 2009, p. 81).

Es muy fuerte este cuestionamiento que el autor hace a la ciencia moderna y que se puede ilustrar con miles de ejemplos, como los avances de la ciencia al servicio de los capitales de la industria farmacéutica, que ha logrado ocultar la eficacia de las medicinas naturales que tantas comunidades poseen de herencias ancestrales, para su beneficio económico. Ejemplo que se sustenta en palabras de García (2007) quien cuestiona el hecho de que los conocimientos tradicionales no han sido protegidos por la normatividad que regula las patentes. Esto se evidencia en que: “Su acceso y uso inadecuado se ha caracterizado por realizarse sin el consentimiento libre, previo e informado de la población que los crea, conserva, reproduce, innova y protege” (p. 4).

¿Cómo se entiende entonces que Occidente desprecie los conocimientos, de los cuales ha partido para muchos de sus propios avances científicos? Por esto, De Sousa Santos hace un llamado a la solidaridad en el conocimiento, a ver en el otro a un sujeto que también produce conocimiento, a plantear un nuevo modelo de racionalidad. Esto es, una “epistemología emancipatoria” (Salatino, 2014), en el caso de Sesquilé, muestra la importancia de tener en cuenta sus conocimientos, puestos en la práctica del cuidado medioambiental de esta comunidad.

### 3.2. Enfoque hermenéutico - narrativo

Tanto la hermenéutica como los enfoques narrativos “se interesan en los modos como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 53). Así que, el enfoque hermenéutico - narrativo utilizado permitió comprender la complejidad no solo de un texto, sino de las narraciones de las personas. Las experiencias de vida de la comunidad de este proyecto son expresadas por medio de sus propios relatos y cuando las personas están haciendo sus narraciones, hacen un ejercicio al que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se refieren como una “autointerpretación hermenéutica” (p.59). Esto es relevante puesto que la información obtenida ha pasado por la cosmovisión de las personas entrevistadas.

La interpretación hermenéutica de las narraciones pone de relieve la intersubjetividad de las personas involucradas en la investigación: a los investigadores y a los sujetos que narran sus experiencias. Es esta una relación dialógica de los sujetos, puesto que se parte de la certeza de que los protagonistas de estas experiencias aportan con su conocimiento a la comprensión del problema de investigación. Al investigar, se aprende de los sujetos, al tiempo que ellos pueden descubrir potencialidades en sus narraciones, al hacer evidente sus propias comprensiones de la realidad. Para Vilanou (2002) “el secreto de la hermenéutica reside en aceptar que el otro puede tener razón” (p. 2018), por lo tanto:

El arte de comprender y de hacer comprensible las cosas [parte] de un principio propio de la “docta ignorancia” clásica: el reconocer, de antemano, la posible superioridad del interlocutor. Por tanto, comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto de que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno porque Gadamer entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener razón (p. 217).

Otro motivo de peso para elegir la perspectiva teórica de este enfoque fue la importancia que da a la experiencia histórica que configura a un ser situado. Bajo este foco, se evita una visión idealizada que se pueda tener sobre las comunidades indígenas; se evade de esta manera, la búsqueda de una cultura indígena que existe solo en la memoria colectiva y por el contrario, se

enfoca la mirada en una comunidad situada en la historia y en su propio contexto, configurada a través de esa historia que hace que sean y vivan como lo hacen hoy. Este es un foco que siguió el proyecto al momento de la recolección, análisis e interpretación de la información. Los miembros de la comunidad de Sesquilé se autodefinen como campesinos que procuran, en un proceso intencionado, recuperar su memoria, su sabiduría ancestral perdida. Es ese ser ubicado en un territorio y espacio social y relacional, en un tiempo y con una historia que los vincula a sus antepasados, lo que se tuvo presente en esta investigación, bajo el enfoque hermenéutico - narrativo.

### **3.3. Población**

La población estuvo conformada por los miembros de la comunidad indígena muisca del municipio de Sesquilé, en Cundinamarca, integrada por 48 familias, como la familia Mamanché, Chautá, Bojacá, Mocetón, Mestizo, Guacaneme, entre otras; que representan más o menos 160 personas (Gobernador, 2018. Audio 4.1), e incluye niños, jóvenes, adultos y ancianos (abuelas y abuelos), como se les llama en la comunidad. Según la investigación realizada por Lozano (2017), nace en 1999, con algunas familias de antecedentes muiscas, interesadas en recuperar y resguardar el pensamiento de sus ancestros. Así, reivindican su derecho a recuperar su memoria ancestral, a continuar con la tradición de sus antepasados para heredarla a las nuevas generaciones y a la recuperación de su territorio, dentro de sus tradiciones de cuidado medioambiental.

La cultura muisca es una de las culturas precolombinas de los Andes colombianos, asentada, principalmente, en la geografía cundiboyacense, como se ve en la figura 3. Se resalta el hecho de que el pueblo de origen muisca, en el censo del DANE (2005), no aparece dentro de los pueblos indígena en riesgo de extinción o ya extintos.

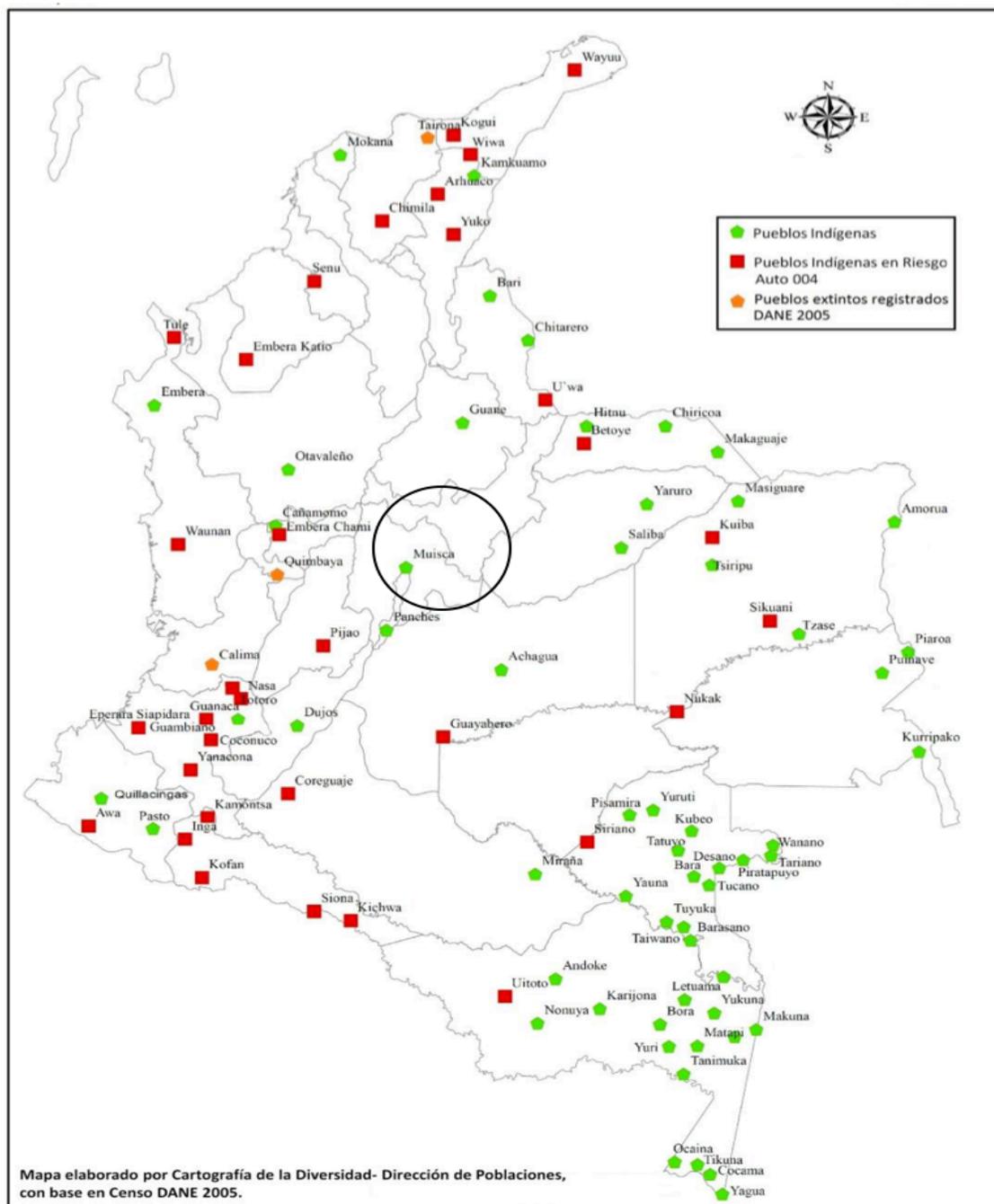


Figura 3. Mapa del pueblo muisca en Colombia. Tomado de: Ministerio de Cultura. Dirección de Poblaciones. (2010).

Sesquilé limita con los municipios de Guatavita, Chocontá y Suesca y se encuentra a 45 kilómetros de la ciudad de Bogotá. Tiene una altura de 2.595 metros sobre el nivel del mar, por lo que se puede decir que hace parte de la geografía y cultura andina, pues esta región es la parte

más montañosa de Suramérica, desde el sur de Venezuela, hasta el norte de Argentina. Comprende las altitudes que van desde los 2.000 hasta 6.900 metros sobre el nivel del mar, aunque solo se encuentra poblada, hasta los 4.800 metros (Estermann, 1998). Esto hace que sea una zona de gran variedad de microclimas, flora y fauna, dada por sus pisos térmicos.

La mayoría de las personas de la comunidad vive en veredas que pertenecen al municipio de Sesquilé, algunos en fincas de su propiedad y otros en arriendo: *“la gran mayoría vivimos acá en Boitivá, otros en Nescuatá, otros en Gobernador, pero la gran mayoría somos de acá de Boitivá”* (Gobernador, 2018. audio 4.1). Hacen parte, según el Sistema Nacional de Información Cultural (SINIC), de uno de los tres cabildos indígenas de Cundinamarca, el Cabildo Indígena de Sesquilé, que se muestra en el mapa de la figura 4. Este se encuentra en el piedemonte del Cerro de las Tres Viejas de la vereda Boitivá, liderado por “un gobernador indígena, regido por unos estatutos construidos por ellos” (SINIC, 2017).

A pesar de que legalmente la comunidad es reconocida como “parcialidad”, pues se encuentra en trámite el reconocimiento como cabildo, es de este modo que la conocen la mayoría de los habitantes de Sesquilé, por lo tanto, dado que esta es la costumbre para ellos y para los habitantes del municipio, en este proyecto se alude a “el cabildo”, para hacer referencia a ese espacio donde se llevan a cabo los encuentros de las personas de esta comunidad. Este tiene aproximadamente 274 hectáreas de bosque andino, recuperado por ellos (Entrevista a un líder, visita 6). En la parte baja de la montaña, entrando por el pie de monte del Cerro de las Tres Viejas, se ubica el lugar de encuentro de la comunidad, en donde tienen huertas comunitarias, senderos, fuentes de agua, las casas ceremoniales, etc. En estos espacios se realizan encuentros comunitarios para la toma de decisiones, para realizar sus ceremonias o actividades educativas para niños y jóvenes.

La comunidad se encuentra dentro de las comunidades indígenas filiales de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 1982), junto con otras 46 organizaciones zonales y regionales, a lo largo del país. En Cundinamarca, los pueblos indígenas de Bosa, Suba, Cota, Sesquilé y Chía, hacen parte de la Macro Centro – Oriente, una de las cinco “macro regionales” que la componen (ONIC, 1982, p. 21). De acuerdo con esta organización indígena:

Los territorios van más allá de los límites impuestos por el Estado, e incluye las áreas invadidas y expropiadas a los pueblos, los lugares donde se asientan comunidades sin que se les haya reconocido título de propiedad y todos aquellos sitios que los pueblos reconocen como propios, de acuerdo a su cosmovisión e historia” (ONIC, 1982, p. 24).

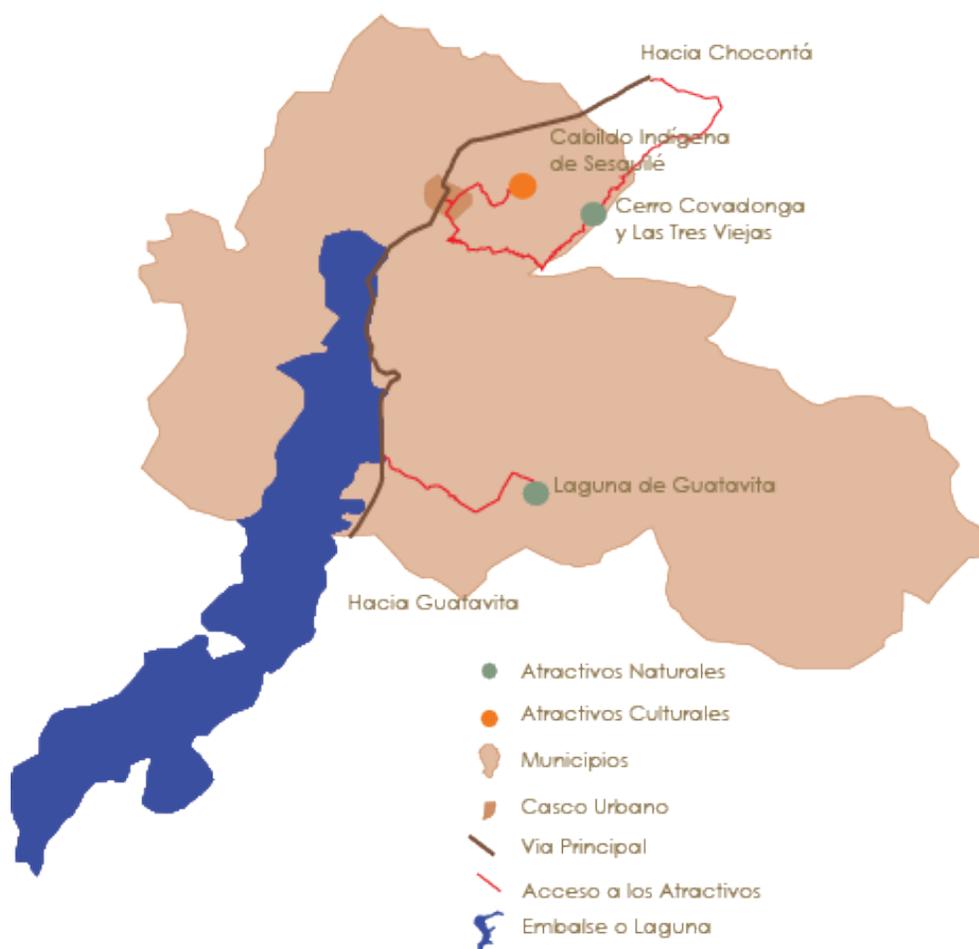


Figura 4. Mapa del Cabildo Indígena de Sesquilé. Circuito muisca. Recuperado de: <http://mestefan.wixsite.com/circuito-muisca/sesquile-1>.

La comunidad indígena de origen muisca de Sesquilé fue escogida como la población para esta investigación por dos motivos que convienen al proyecto. En primer lugar gracias a su disposición e interés en colaborar para que sus conocimientos puedan entrar en un “diálogo de saberes” que también consideran importante para la sociedad. Para De Sousa (2009), una gran riqueza de experiencia cognitiva se ha perdido durante los últimos cinco siglos y es esa riqueza lo que la comunidad se ha propuesto recuperar. La comunidad trabaja por revivir sus conocimientos

ancestrales y mantener sus creencias, modos de hacer, preservar su cultura legada por sus antepasados. En segundo lugar, como aspecto ligado a la pregunta de investigación sobre el cuidado medioambiental, por su labor intencionada de generar procesos de recuperación medioambiental y de educar a su comunidad en el cuidado ambiental. Al respecto, se destacan las acciones emprendidas por ellos para la protección de la laguna de Guatavita, la recuperación y conservación del bosque nativo que se encuentra en el cabildo y el cuidado de las huertas comunitarias; acciones que involucran a toda la comunidad. Esto justifica el hecho de que se haya elegido esta comunidad y no otra, como el mejor caso para llevar a cabo el proyecto de investigación.

No se preestablecieron muestras de la población, en atención a que “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras”, como lo refiere Stake (1998. p. 17), autor que es guía teórica para el método empleado, que se explica en el siguiente apartado. Entonces, las primeras observaciones y entrevistas mostraron quiénes eran esas “personas clave”, que tenían la información más importante. De este modo, la estadía en el campo fue señalando quiénes podían ser las personas indicadas para recoger la información. Teniendo en cuenta que, como lo advierte este mismo autor, no siempre las personas que encontramos por casualidad en el campo son las mejores fuentes de datos; los criterios de búsqueda de los informantes fueron su liderazgo en la comunidad, personas que adelantaban algún tipo de labor educativa y claro está, su disposición para colaborar. Además, se trató de escoger esos momentos y lugares que mejor contribuyeran a la comprensión del caso. En el mismo sentido, para las entrevistas no se elaboró un único instrumento para todos los encuestados, porque cada entrevistado tenía experiencias propias e historias diferentes para compartir.

Dado lo anterior, se eligieron “personas clave”, que por su rol en la comunidad, podían ser portadoras de gran conocimiento. Estas fueron: líderes juveniles; un miembro del consejo de poporeros, como el gobernador del cabildo; abuelas y abuelos, que son una parte muy respetada en la comunidad por todos los conocimientos que comparten con el resto de las personas. Incluso, se dio la oportunidad de compartir con el grupo de niños, que se reúnen los sábados con el líder de los jóvenes, para realizar actividades educativas en aspectos propios de su cultura.

### 3.4. Método

Se utilizó el Estudio de Caso con intenciones etnográficas que se sintetiza en la figura 5.

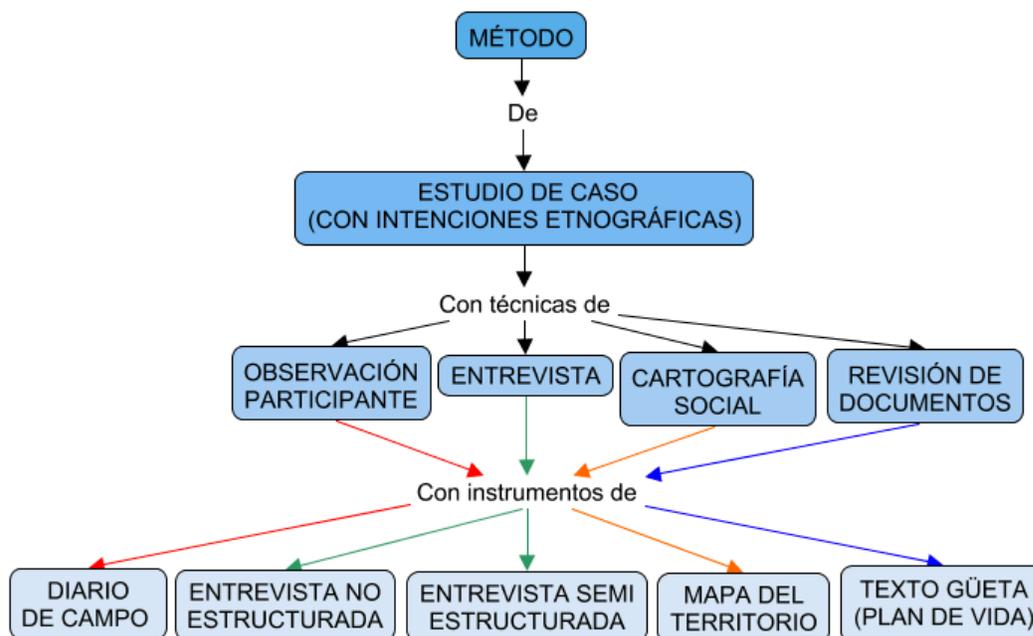


Figura 5. Método.

#### 3.4.1. Estudio de Caso con Intenciones Etnográficas.

Se eligió este método por su interés en la particularidad de un caso, porque permitió el análisis a profundidad de un contexto particular, de un caso singular que no se repite, como es el caso Sesquilé y esto concuerda con el enfoque hermenéutico – narrativo descrito anteriormente. De esta manera, dadas sus posibilidades, se pudieron comprender las creencias, los significados que las personas dan a sus propias experiencias y actuaciones y las estructuras sociales en las que interactúan. De allí que la agudeza de la observación y el juicio de la interpretación del investigador sean tan importantes. Por consiguiente, todo estudio de caso es único, porque pasa por la mirada, también única, del investigador, quien debe:

Elaborar un significado a propósito de un caso que no se repite porque no es aislable de su contexto, que parte de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad de captar y apreciar cualidades y calidades sobre las cosas y acontecimientos estudiados, así

nunca termine, porque el significado que extrae el indagador cualitativo siempre es inacabado y depende de su horizonte conceptual presente (Flórez, Tobón, Rodríguez y Ariza, 2003, p. 8).

En este sentido, se atiende al autor en cuanto a que “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (Stake, 1998, p. 20). Entonces, por tratarse de una investigación que busca conocer a través de las narraciones: los significados que las personas atribuyen a sus acciones, el entramado de significados que se construyen colectivamente, los modos de vida, maneras de hacer, de pensar y de significar de una comunidad, en particular la comunidad de Sesquilé, el Estudio de Caso se adecuó a los intereses del proyecto, puesto que es holístico y flexible. Es holístico en el sentido de que permitió observar las múltiples interacciones que se dan en todo el contexto. La flexibilidad radica en que permitió una variedad de técnicas de recolección de información, junto a la complementariedad de herramientas de otros enfoques, como en este caso, del enfoque etnográfico.

El presente proyecto utilizó el Estudio de Caso Único, en atención a que utilizar varios casos puede disminuir el análisis general y la profundidad de este (Creswell, 2013). El caso único provee a la investigación de elementos de comprensión de un contexto particular: el contexto social y cultural, que es además singular en sus características, lo que lo hizo propicio para este estudio, dado que la comunidad indígena de Sesquilé ha venido desarrollando acciones colectivas por la protección del territorio, del entorno ambiental y se ha preocupado por transmitir estas preocupaciones ambientales a sus niños y jóvenes. De hecho, una de las acciones ambientales con las que inició esta comunidad, fue el reclamo por el deterioro de la laguna de Guatavita, y su posterior limpieza y recuperación.

Lo anterior hizo que la comunidad fuera ese contexto singular para la investigación, por sus características especiales en cuanto a su preocupación ambiental y en particular, por la importancia que dan a la educación de su población más joven, como los futuros cuidadores del territorio. En esta acción colectiva influyó el primer gobernador del cabildo, el abuelo Carlos Mamanché, primer gobernador de la comunidad, quien emprendió la tarea de congregarse a la comunidad para buscar mecanismos para la defensa de la laguna de Guatavita, como lugar

sagrado y como un importante ecosistema. Posterior a este trabajo, son jóvenes de la misma comunidad los que hacen la guía turística y ambiental en la laguna sagrada de los muiscas.

Para darle esa profundidad que requiere la comprensión de los conocimientos de esta comunidad, en lo referente al cuidado medioambiental, este estudio de caso utilizó los instrumentos de recolección de información más empleados en la etnografía. Para Creswell (2013) el estudio de caso requiere un análisis que incluye una descripción detallada del caso, así como de su entorno y esto, según él, también ocurre con la etnografía. Sin embargo, el seguimiento no se hace completo a la comunidad, tal como en una etnografía, pues esta ya ha tenido seguimientos en estudios anteriores, con lo cual, ya existe información de base en investigaciones en otras comunidades indígenas del país o en la misma comunidad de Sesquilé, aunque no propiamente en el cuidado medioambiental. Así pues, se emplearon las técnicas e instrumentos de corte etnográfico como la observación participante, mediante el diario de campo y las entrevistas abiertas y semiestructuradas (ver anexo 5). Como resultado, se logró ese análisis detallado que se requería.

De esta manera, se pudo tener una mayor presencia en la comunidad, en la que, inicialmente, se realizó una observación abierta de los diferentes momentos y actividades que se dan en el Cabildo y posteriormente, una observación, cada vez más focalizada en los aspectos medioambientales. Para una mayor clarificación, se precisa que la intención etnográfica de este método obedece a que la información que se requiere no se encuentra en un determinado aspecto de la comunidad, sino en su cosmovisión, de tal manera, que los elementos que aportó la etnografía permitieron este acercamiento amplio a sus modos de hacer, de hablar y de significar.

Finalmente, aunque no obedece a las consideraciones principales, se encontraron situaciones que se contemplaron al momento de escoger el caso de la comunidad de Sesquilé, que algunos investigadores señalan como factores que también entran en juego al momento de decidirse por un caso u otro. Algunas de éstas son, la accesibilidad de la que habla Creswell (2013) o la disposición de las personas para dar información y la buena acogida del estudio a las que se refiere Stake (1998). Aspectos que influyeron al momento de escoger esta comunidad.

### ***3.4.1.1. Técnicas e instrumentos de recolección de información.***

El estudio de caso es la indagación de un caso en un lapso de tiempo, que utiliza diversas fuentes para la recolección detallada de datos, en una exploración en profundidad y rica en contextos (Creswell, 2013). Dentro de esta variedad de técnicas e instrumentos que requiere este método, como se mencionó en el apartado anterior, se utilizaron, por un lado, algunas técnicas e instrumentos propios de la etnografía, como la observación participante, tanto abierta como focalizada, con apoyo del diario de campo. Por otro lado, la entrevista abierta, la entrevista semiestructurada, la cartografía social y la revisión documental. Dichas técnicas e instrumentos se describen a continuación, en relación con el contexto de la investigación y a la información que se quería obtener.

#### *Observación participante.*

Esta técnica propia de la etnografía fue de gran importancia para esta investigación, porque permitió la observación directa de la comunidad donde se realizó el proyecto. El contexto es importante para la etnografía porque requiere su observación directa para captar lo que sucede en la cotidianidad, tal como ocurren los eventos, en el contexto natural. Así, se pueden comprender los imaginarios, las creencias, las interrelaciones y demás construcciones culturales y esto implica la entrada al campo para conocer los idearios, los significados que dan los miembros de la comunidad a la realidad que se quiso conocer en este proyecto. Además de la interacción con la comunidad, se pudo ser testigo de sus actividades cotidianas, de sus encuentros, de sus conversaciones y formas de relación.

Para obtener el registro de todo cuanto se pudo observar se utilizó el diario de campo como el principal instrumento que provee esta técnica. Con la utilización de este instrumento, no solo se evitó perder la información por olvido, sino que se pudo tener una descripción detallada de todo lo que aconteció en el lugar en donde ocurrieron los fenómenos que se estudiaron. Se empleó tanto la observación abierta, que permitió contextualizar la comunidad, como una observación más focalizada en las categorías emergentes. Para esto, se utilizó una guía de

observación en la que se direccionó la mirada con el objetivo de conseguir una visión centrada en los aspectos más relacionados con la pregunta de investigación, según se muestra en el anexo 3.

### *Entrevista.*

Para el estudio de caso, la entrevista es la principal herramienta para conseguir la diversidad de miradas de los participantes, “es el cause principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1998, p. 63). Este mismo autor resalta la importancia de las descripciones e interpretaciones que se obtienen directamente de las personas en este método. A pesar de que muchas situaciones son vistas con detenimiento en la observación participante, estas mismas son asumidas de otra manera por los sujetos, por lo que la entrevista fue una de las técnicas más importante de este proyecto, con las que se recogió información sobre cómo las personas piensan de determinadas situaciones, sus creencias, conocimientos, opiniones, sentimientos, etc. Es decir, se recogió información desde la perspectiva propia de las personas.

El presente estudio utilizó la entrevista abierta en una primera fase de recolección de información y la entrevista semiestructurada, en una fase de mayor focalización hacia los temas principales del estudio. La entrevista abierta no tuvo un guion estricto, preestablecido de preguntas, sino algunas preguntas abiertas, generadoras de una conversación, en la que los entrevistados tuvieron la oportunidad de decidir todo lo que querían contar desde su experiencia. Como no fue guiada por un protocolo de preguntas, el entrevistado tuvo libertad de respuesta. Por el contrario, en la entrevista semiestructurada hubo una mayor planeación y dirección del instrumento.

En la entrevista semiestructurada se lograron reacomodar esas primeras impresiones que se obtuvieron en la entrevista abierta, para formular preguntas más precisas con respecto al problema de investigación. En relación con la observación realizada en el campo, esta pudo complementar los sentidos encontrados en las entrevistas y a su vez, las entrevistas dieron más pistas para futuras observaciones.

### *Revisión de documentos.*

La revisión de documentos se configuró como un soporte de los fenómenos observados y de las narraciones que se recogieron sobre la realidad que se investigó. A sí mismo, se constituyeron en un sustento para conocer aspectos de contexto o históricos del grupo social. Peña y Pirela (2007) indican que la revisión de documentos como técnica de recolección de información se relaciona con el proceso de organización y representación del conocimiento que reposa en los documentos. El trabajo de revisión de documentos requirió una lectura y relectura cuidadosa de los contenidos del documento, para extraer las ideas centrales e identificar patrones de significado. En este sentido, los documentos son “portadores de la huella de la actividad del hombre” (Peña y Pirela, 2007, p. 62).

### *Cartografía social.*

La palabra cartografía nos remite a la representación del territorio, con la posibilidad de llegar a su conocimiento. Es social porque como técnica de recolección de información, no solo muestra un espacio físico, sino que incorpora las relaciones de las personas en ese territorio. El territorio es un espacio social, un lugar de encuentros, de convivencia comunitaria, en donde cada persona ejerce un rol en su comunidad:

[...] el territorio no es simplemente una delimitación física, una topografía, unas edificaciones, puesto que el paisaje es siempre un producto de una sociedad concreta que ha vivido su historia en un espacio que ha heredado de sus antepasados, y las edificaciones son igualmente producidas socialmente. En esta forma, el territorio se renueva o se deteriora continuamente y está cruzado por fuerzas simbólicas producidas por los actores sociales que lo ocupan. Esta noción de territorio significa que este existe en una dinámica de autorreproducción y transformación permanente y, por tanto, la red comunicativa y simbólica que lo atraviesa cambia constantemente (Ángel, 2011, p. 26).

A través de la representación del territorio, este se pudo conocer como espacio físico y a través del dialogo que se generó, se pudo comprender la apropiación que de él hacen sus

habitantes, que convierten el territorio en un espacio singular en modificación constante. De esta manera, la cartografía social se configura como una “representación espiritual del territorio” (Ángel, 2011, p. 27), en la que se encuentra sentido de pertenencia y afectos; sentimientos y recuerdos; identidad individual y colectiva. Apreciaciones que requieren ser interpretadas y para esto, la cartografía social “incorpora una perspectiva hermenéutica en el sentido de concebir el mapa como una representación del territorio que exige una interpretación” (Ángel, 2011, p. 29).

### 3.4.1.2. Descripción del proceso de recolección de información.

La aplicación de los instrumentos de recolección de información se realizó en dos fases. La figura 6 muestra una síntesis de este proceso.

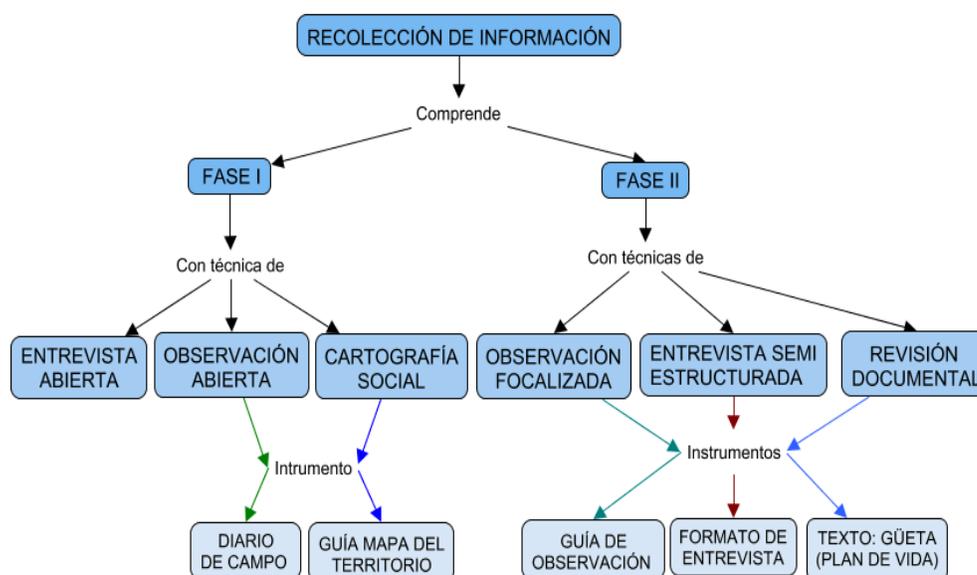


Figura 6. Fases de recolección de la información.

#### Fase I.

En esta primera fase se hicieron entrevistas, observaciones abiertas y una cartografía social para conocer el territorio a través de la mirada de los niños de la comunidad.

*Entrevista abierta.* Mediante esta técnica se hicieron las primeras aproximaciones al campo, para un acercamiento a la comunidad. En la primera visita se hizo el primer reconocimiento de la vereda Boitivá, donde se encuentra el cabildo. Posteriormente, se realizó la primera visita al gobernador, el señor Carlos Ernesto Mamanché, con quien solo había tenido contacto telefónico. Este primer encuentro tuvo lugar en la casa de la abuela Rosa, la señora madre del gobernador.

Se trató principalmente de una conversación informal, sin guías preestablecidas, en la que se expuso la problemática que aborda la investigación y sus objetivos. En este primer encuentro, fue importante comunicarle la intención del proyecto de mostrar la validez de los conocimientos de las comunidades indígenas y la importancia de que la educación formal aprenda de ellos. Además, se hicieron las primeras indagaciones acerca de la conformación de la comunidad y algunos aspectos referentes al contexto, con el fin de caracterizarla. Se establecieron acuerdos para próximas visitas y se generó confianza de ambas partes, necesaria para los siguientes encuentros. En esta oportunidad de entrevista no se hicieron grabaciones ni se tomaron fotografías.

Posterior a este primer acercamiento a la comunidad, se pudieron tener elementos de comprensión para poder, frente a los referentes que se tenían, comparar con lo que arrojaba esta primera relación con la comunidad. Es a partir de este momento que se inicia la construcción de los instrumentos de recolección de información, en cuanto a su contenido. Es decir, al inicio de la entrada al campo se habían definido algunas técnicas principales, como la observación participante y la entrevista, pero no el contenido de los instrumentos. Estos se fueron diseñando conforme se obtenía información valiosa en esta estadía inicial. La cartografía social apareció posteriormente, como una oportunidad que se presenta a partir de esas primeras visitas.

También se solicitaron los permisos necesarios para asistir a algunas de las actividades de la comunidad en visitas posteriores. No solo se habló del proyecto y sus alcances, sino de la oportunidad que significaba la investigación para aprender de ellos. Adicionalmente, se hicieron entrevistas abiertas a algunos de los niños que participaron en un taller sobre el agua, organizado por la CAR y a uno de los líderes de los niños, quien los acompaña en sus encuentros de los

sábados. En visitas posteriores surgió la oportunidad de hacer una entrevista abierta, a manera de conversación, con la abuela Rosa, en la que ella contó historias acerca de su hijo, uno de los principales líderes de la comunidad y de la manera en que este adquirió conocimientos sobre las plantas medicinales. De estas entrevistas iniciales, surgió la necesidad de visitar algunos sitios sagrados para la comunidad a los que se podía acceder como la Laguna de Guatavita y el Cerro de Las Tres Viejas, para recoger información acerca de la labor que realizan algunos jóvenes de la comunidad como guías y guardianes de estos sitios y también, sobre sus compromisos de cuidado medioambiental. Esta se constituyó en la primera observación abierta del proyecto.

*Observación abierta.* Además de la visita a uno de los sitios sagrados, la laguna de Guatavita, se hicieron algunas observaciones generales a las primeras actividades comunitarias donde se conseguía invitación. Estas fueron: observación del cabildo, que es el espacio de encuentro para las ceremonias; reuniones de las autoridades y encuentro de los niños con los jóvenes líderes. En estas primeras observaciones no se tenían ideas muy claras de qué era lo que se requería observar, por lo que se observaba todo cuanto ocurría.

*Cartografía social.* De las primeras visitas a la comunidad surgió la posibilidad de aplicar esta técnica, a través de un instrumento de exploración tanto del territorio como del lenguaje de los niños. (Ver figura 7). Es así, que se utilizó como instrumento de recolección de información, el “mapa del territorio”, que se aplicó mediante un taller realizado en el cabildo y que tuvo dos momentos. Primero, se pidió que en pequeños grupos de dos o tres personas los niños dibujaran y pintaran el territorio, utilizando cartulina, témperas y pinceles. Para esto, se hicieron algunas preguntas orientadoras, por ejemplo: ¿cuál es la casa ceremonial que más te gusta del territorio?, ¿qué plantas o animales se pueden ver en el cabildo?, ¿cuál es el lugar donde te sientes mejor?, ¿Cómo te sientes cuando estás en el territorio?, etc. En un segundo momento, cuando los niños terminaron de pintar, se hizo la exposición de cada grupo, en la que respondían las preguntas que se planearon para el instrumento. El diseño del instrumento se puede ver en el anexo 4. Cada grupo salió al frente y mostró su dibujo, al tiempo que hablaban del mismo.

Mejor que una descripción del territorio, apoyada en observaciones, eran las descripciones e interpretaciones que los niños, jóvenes y sus familias pudieran dar mediante sus propias

apreciaciones al realizar sus pinturas y con sus propias interpretaciones de las mismas. En total se hicieron seis mapas del territorio, que mostraron diferentes perspectivas ecológicas y comunitarias.



*Figura 7.* Cartografía social sobre el territorio. Fotografía tomada por la investigadora en 2018.

Con los instrumentos anteriormente expuestos se logró recolectar información sobre las principales actividades que se hacen en comunidad, tanto internas como externas a ella, que los vincula con el resto de la población del municipio de Sesquilé. Adicionalmente, se obtuvo información útil para caracterizar la comunidad y sus principales interacciones sociales, así como un esbozo de las primeras categorías emergentes.

### *Fase II.*

Este momento de la recolección de información se constituyó en una fase de focalización, en la que se logró mayor concentración de esfuerzos por conseguir información centrada en la pregunta de investigación. Gracias a los hallazgos de la primera fase se fue mostrando la

necesidad de conseguir información para contrastarla con las primeras categorías inductivas. Con tal fin, se realizaron observaciones focalizadas, entrevistas semiestructuradas y revisión documental, como se muestra en los anexos 3 y 5.

*Observación focalizada.* Como instrumento de recolección de información se realizó una guía de observación para registrar momentos, actividades comunitarias, interacciones de los miembros de la comunidad, como: las ceremonias del agua y de los equinoccios; de actividades externas en las que participa la comunidad, como el mercado campesino; las actividades que hacen los niños los sábados con uno de los líderes de la comunidad; o los trabajos de los jóvenes en la huerta comunitaria.

La observación fue focalizada y participativa. Mi rol como investigadora fue activo, puesto que pude participar en los encuentros de los niños: jugar, tejer o realizar las actividades propuesta por el líder; participar en las ceremonias con los cantos, compartir alimentos y recibir la medicina que se da a todos los asistentes a las ceremonias.

*Entrevista semiestructurada.* A pesar de que la entrevista sugiere una interacción con las personas entrevistadas, para la entrevista focalizada se procuró dar prioridad a la escucha más que a la conversación fluida de entrevistado y entrevistador, tal como sí ocurrió en la entrevista abierta.

En esta fase de focalización no se realizó un cuestionario para aplicar a todas las personas entrevistadas, se prefirió tener en cuenta la particularidad de cada persona, atendiendo las recomendaciones de Stake (1998) en cuanto a que en el estudio de caso no se acostumbra elaborar un listado de preguntas idéntico para todos, puesto que cada persona tiene experiencias singulares, historias propias, con lo cual, no se busca una “suma de opiniones” (p. 64), como puede ocurrir en la búsqueda de datos cuantitativos. Así, se pudieron entrevistar a algunas abuelas, a mujeres y hombres jóvenes que son líderes de la comunidad, al gobernador del cabildo y a algunos de los niños. En total, se entrevistaron dos abuelas; un joven y una joven, líderes de los niños; cuatro niñas y tres niños y al gobernador del cabildo. El tiempo de las entrevistas fue variado, según las necesidades y tiempo de las personas, desde pocos minutos, hasta entrevistas

de más de una hora. El papel de la entrevistadora fue más activo en la primera fase, mientras que en la segunda fue más pasivo, de escucha a los entrevistados.

Para las entrevistas y las intervenciones de los niños en la cartografía social se recurrió al servicio de transcripción en procesador de texto. Posteriormente, se realizó una revisión de las transcripciones con los audios, como una primera prueba de validez que aconseja Stake (1998) y además, como una primera aproximación a los datos. La información obtenida se sistematizó en hojas de Excel, puesto que esta herramienta permite filtrarla, ordenarla y recuperarla desde su origen, en cualquier momento del proceso.

*Revisión de documentos.* Stake (1998) considera que la mayoría de los estudios de caso necesitan revisar documentos para buscar en ellos frecuencias o posibilidades de ocurrencia de algún fenómeno de interés. Con este propósito, y con el fin de tener una fuente adicional de comparación de información se revisó un documento muy importante para la comunidad. Este es el texto en el que se recoge su “Plan de Vida” (Audio EV4A4.1). Se trata del documento “Güeta: El plan del resurgimiento. Comunidad Mhuysqa de Sesquilé, (2012)”<sup>3</sup>. Su importancia radica en que este documento recoge el plan del fortalecimiento de la comunidad, a través de la recuperación de la memoria ancestral muisca. Se destaca que fue producido por la misma comunidad, pues en su elaboración participaron miembros de esta, incluidas algunas niñas. Contó con el apoyo de la Gestión Ambiental de la Corporación Autónoma Regional (CAR) de Cundinamarca.

Para el análisis de este documento se hicieron varias lecturas minuciosas, para encontrar los apartados relacionados con los objetivos de investigación. Posteriormente, en nuevas lecturas, se encontraron fragmentos de contenido que fueron codificados al margen del texto y que sirvieron para triangular la información recolectada por las otras técnicas. A través de esta fuente secundaria, que al igual que la cartografía del territorio, surgió de la estadía en el campo, se pudo contrastar datos obtenidos mediante las demás técnicas de recolección de información.

---

<sup>3</sup> Este es un texto elaborado por miembros de la comunidad muisca de Sesquilé, con el apoyo de la CAR Cundinamarca. Por tratarse de un instrumento de recolección de información que fue codificado, en adelante, cuando se muestren fragmentos de su contenido, se citará como (Güeta).

Muchas veces, los documentos sirven como sustitutos de lo que sería difícil observar para el investigador (Stake, 1998). Tal fue el caso de esta investigación en que además de lo anterior, se presentó la imposibilidad de entrevistar a algunas personas de la comunidad, por la dificultad para ubicarlas. También, el caso de líderes que han fallecido y que eran portadores de muchos conocimientos importantes para la comunidad. Particularmente, el documento (Güeta) recoge parte del legado de su “Sabedor Mayor”, Carlos Mamanché que partió, pero sus enseñanzas circulan en la comunidad.

Finalmente, es importante aclarar que el proceso de recolección de información no fue un proceso totalmente terminado antes de iniciar el análisis de los datos, más bien, fueron procesos que se hacían de manera simultánea. Cuando el análisis de los datos sugería la necesidad de volver al campo por información para dar mayor precisión o aclarar dudas, se reiniciaba el diseño de instrumentos; la recolección, transcripción y análisis de información, en un proceso circular de comprensión.

### **3.4.2. Criterios de rigor y validez de la investigación.**

Para Stake (1998), la triangulación es la principal fuente de validez de la investigación con Estudio de Caso, pues considera que con esta técnica se puede disminuir considerablemente los errores de percepción y, por lo tanto, en las conclusiones. Por esto, para un mayor rigor de la investigación se realizó la triangulación en tres vías: de instrumentos de recolección de información, de fuentes de datos y de sujetos de la investigación.

La triangulación de fuentes de datos permitió corroborar, aclarar o ampliar interpretaciones realizadas. Por ejemplo, lo que se obtuvo por medio de una entrevista con un líder juvenil, se pudo aclarar o complementar, mediante entrevistas a los ancianos de la comunidad. Incluso, aspectos de las observaciones se pudieron corroborar en nuevas observaciones a otros escenarios y en otros tiempos.

En cuanto a la triangulación de instrumentos, la información recolectada mediante el instrumento de diario de campo para las observaciones, tanto abiertas como focalizadas y la

información de la cartografía social, fueron trianguladas con las entrevistas realizadas a los líderes juveniles, adultos y ancianos de la comunidad y con la revisión del documento del Plan de Vida de la comunidad (Güeta). Adicionalmente, se destaca que fueron numerosas las estancias en la comunidad, (ver anexo 6) lo que para Gil (1994) constituye una prueba adicional de validez, porque cuando se logra confianza entre las personas, se hace más precisa la información que suministran, pues esa confianza permite un mayor despliegue en la conversación.

Para la validación de los instrumentos se recurrió a la revisión de expertos. Para ello, se contó con la valiosa colaboración de la psicóloga y magistra en Gestión Ambiental de la facultad de Estudios Ambientales y Rurales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, D. C. De esta revisión resultaron sugerencias en varios aspectos: la corrección de la formulación de algunas preguntas, para lograr mayor efectividad en las respuestas; la inclusión de algunas preguntas más relacionadas con la problemática del proyecto y también, la inclusión de la explicación de las técnicas de sistematización de la información. Todas estas recomendaciones fueron atendidas y se realizaron las correcciones pertinentes, en atención a que la validación de expertos es una fuente importante para asegurar el rigor de la investigación.

Finalmente, en el momento de la interpretación, se hizo la triangulación de los sujetos de la investigación: fue una triangulación entre los autores que aportan la teoría, las perspectivas de los “sujetos narradores” y de la investigadora. Esto consistió en someter las interpretaciones a discusión con la comunidad, en un diálogo que permitió ajustarlas, para llegar a las conclusiones. Aunque es preciso aclarar, en términos de Stake (1998), que es el investigador el que elige qué se somete a esta revisión conjunta, puesto que los referentes teóricos también entran en relación.

### **3.5. Modelo analítico**

El modelo empleado para el análisis de los datos fue el Análisis de contenido con elementos de la teoría fundamentada (codificación abierta y codificación axial). En concordancia con el enfoque hermenéutico y con el tipo de datos cualitativos que se manejó, el análisis de los datos fue de corte interpretativo, con apoyo en el “contexto en que fueron producidos y de las condiciones de producción”, como lo propone Gil (1994, p. 11). Para tal efecto, se entiende como

“dato”, en el sentido de este mismo autor, “los significados atribuidos a la realidad por cada individuo” (p. 14). De aquí la importancia de la elaboración del dato a partir de múltiples miradas, como lo permitió la variedad de técnicas y de fuentes de recolección de información expuestas en el apartado anterior.

Este proyecto se enriqueció con las posibilidades que dan diferentes métodos, puesto que la investigación cualitativa se nutre de un enfoque multi - metodológico” (Creswell, 2013). Los modelos analíticos no son estáticos, por el contrario, Strauss y Corbin (2002) consideran que no solo se pueden mezclar, sino que se debe hacer de manera flexible, mas no mecánica, porque esto podría afectar la creatividad que se necesita para el análisis de los datos y que emerjan categorías consistentes.

El análisis de contenido hace referencia “al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados [...]” (p. 7). Aunque este enfoque nació de una tradición centrada en buscar en los textos generalidades de su estructura, por la necesidad de ahondar más en el significado de las narraciones de los sujetos, se llegó a un enfoque temático (Cabrera, 2009), por lo tanto, el método permite el análisis de una mayor variedad de datos provenientes de diversas técnicas de recolección de información, como los textos resultantes de los relatos de las personas entrevistadas o las observaciones en el campo. El objetivo principal del análisis de contenido es descubrir el sentido de “las prácticas sociales y cognitivas” (Piñuel, 2002, p. 4), por lo que se ajusta a los objetivos de la investigación, que guían hacia la identificación de las prácticas socioculturales de la comunidad de Sesquilé, para poder develar sus saberes ambientales. Por esto, se puede decir que el análisis de contenido es un proceso que permite convertir los datos en resultados de investigación y aunque tiene unas características y procedimientos que se comparten con otros métodos de análisis de datos, el análisis de contenido tiene unas etapas definidas por (Cabrera, 2009), que se adaptaron a este proyecto y se llevaron a cabo, de la siguiente manera.

### 3.5.1. Proceso de análisis de datos.

*Etapa de preanálisis.* En esta etapa se organizó la información recolectada, cuyas transcripciones fueron revisadas en su totalidad con las grabaciones de audio que se produjeron. Posteriormente, la lectura inicial de los textos resultantes se constituyó en una primera familiarización con los datos, que además permitió limpiarlos de redundancias léxicas, muletillas o errores de pronunciación. Esto, en procura de no alterar el significado del contenido de la información aportada por los informantes.

Así, se iniciaron las primeras lecturas superficiales de reconocimiento de los documentos de análisis: de las transcripciones de las entrevistas, de los documentos recolectados en la comunidad, de los escritos de las observaciones realizadas y del taller de la cartografía social. Esta etapa permitió un reconocimiento de los datos para tomar las primeras impresiones sobre las prácticas de la comunidad y percibir algunos temas más recurrentes. Con lo cual, emergieron los primeros códigos, algunos de tipo descriptivo, o sea, que daban cuenta de lo que ocurría en los datos, pero sin un análisis profundo.

Una vez organizada la información, se procedió a destacar aquellas proposiciones, temas o palabras que contuvieran significado relevante para convertirse en una unidad de análisis. En cuanto a la determinación de dichas unidades, para iniciar la codificación, dentro de las posibilidades que se encuentran: por palabras, por renglones, frases, oraciones, párrafos o hasta textos completos, se eligió la separación temática por segmentos con sentido. Es decir, que pueden ser frases, oraciones o párrafos en donde se encuentren un sentido completo y contextualizado. A pesar de se utilizó la codificación abierta para lograr códigos vinculados al contexto de la comunidad, no se realizó un análisis de los datos “renglón por renglón”. Se estimó que un análisis delimitado de esta manera, podría aislar el segmento de datos del contexto en los que fueron producidos, esto es, perder la mirada del entorno en el que ocurren las experiencias humanas y la comprensión de los temas ambientales no pueden ser separados del contexto social y cultural del que surgen. Entonces, se tomó como segmento de datos para el análisis, el fragmento que tuviera un sentido completo y abarcador del tema que ese dato estaba sugiriendo.

Una vez definido lo anterior, se procedió a resaltar con colores, esos aspectos más relevantes del corpus de datos. Posteriormente, esos fragmentos fueron trasladados a hojas de cálculo en el programa de Excel, para un mayor manejo de los datos, mayor facilidad para efectuar comparaciones o filtros, al permitir ordenar por diferentes criterios. El anexo 9 muestra un ejemplo de cómo se organizó la información, de tal manera que después de codificada y categorizada, pudo ser filtradas por categorías o códigos y así obtener la información de base para dicho proceso. Aunque los datos obtenidos no se consideraron cerrados al inicio del proceso de análisis, puesto que se requirió recabar más información para buscar mayor precisión y claridad en ellos, por lo tanto, estos nuevos datos entraban a la base de datos para ser codificados y comparados de nuevo. Así, finalmente resultaron 477 segmentos de contenido para la codificación y categorización.

*Etapas de codificación y categorización.* A pesar de que las etapas se describen por separado, en ocasiones ocurrieron de manera simultánea o se obtenía nueva información que entraba al proceso, desde la primera etapa. Tampoco se puede delimitar con exactitud cuándo se pasa de una etapa a la otra, por ejemplo, en la etapa de codificación “La identificación de proposiciones y conceptos constituye un primer momento de la categorización” (Cabrera, 2009, p. 83).

Los elementos que se tomaron de la Teoría fundamentada en cuanto a la codificación abierta y axial, obedecen a que se prefirió una codificación guiada por los datos, mas no por categoría deductivas o definidas con anticipación a la codificación. No se inició la codificación con categorías preestablecidas para evitar algún tipo de sesgo en el análisis de la información o porque se podrían dejar de ver aspectos importantes en los datos, puesto que las concepciones del mundo que tiene la comunidad son producto de sus saberes, de sus experiencias y no expresiones teóricas. Aunque es necesario precisar que sí se inició el proyecto con unos referentes conceptuales que permitieron planear las técnicas y construir los instrumentos de recolección de información.

La codificación abierta es esencialmente descubrir los conceptos en lo datos y se llama “abierto” en alusión a que se abren los textos a codificar para desplegar sus significados, ideas

relevantes, los pensamientos de las personas, en un análisis minucioso (Strauss y Corbin, 2002). Así, la codificación abierta, tomada de la Teoría Fundamentada permitió que emergieran códigos de manera inductiva, mucho de ellos *in vivo*. Es decir, unos surgieron de la lectura cuidadosa de los datos, con apego al contexto y a su pertinencia para el estudio y otros, de la propia forma de expresión de las personas de la comunidad, como palabras o frases textuales que describían muy bien el segmento de datos que se estaba analizando. Como en la codificación abierta los datos son fragmentados conceptualmente, en la codificación axial se integran de nuevo (Strauss y Corbin, 2002). Entonces, en una comparación constante de los códigos se encontraron relaciones que pasaron a conformar las subcategorías que, a su vez, se configuraron como las dimensiones y propiedades de las categorías. Se denomina axial porque se comienza a construir una trama densa de relaciones conceptuales que giran alrededor del “eje” de la categoría sobre la cual el investigador está centrado (Strauss y Corbin, 2002).

Mediante la codificación axial se tomaba como eje de comparación la categoría que resultaba más fuerte conceptualmente o de mayor incidencia en los datos y a partir de ellas se iniciaban nuevas comparaciones con los códigos y subcategorías, como en un proceso de composición y recomposición conceptual. De ahí que por momentos una categoría era fuerte, pero conforme aparecían nuevas categorías que pasaban a ser el eje de comparación, algunas de las categorías anteriores eran integradas como subcategorías.

Dada la variedad de técnicas con las que se recolectó información, se logró llegar a un punto de saturación temática y mediante este modelo analítico se llegó a una comprensión de los significados que las personas daban a la realidad, el sentido de sus acciones, interacciones y de sus narraciones. Del análisis de la información se obtuvieron, inicialmente mediante la codificación abierta, 176 códigos; de los cuales, emergieron 24 subcategorías y 8 categorías. Después de múltiples comparaciones en la codificación axial y de encontrar relaciones entre códigos y categorías, se llegó a un resultado final de 72 códigos, 12 subcategorías y 5 categorías, que son las que se analizan a continuación.

El anexo 7 detalla la totalidad de los códigos emergentes, mientras que la siguiente tabla, muestra la matriz categorial resultante.

Tabla 2

*Categorías y Subcategorías emergentes*

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
<b>PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES</b>	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO
		RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL
		RELACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES
	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS
		RECUPERACIÓN DE SEMILLAS
	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	EL TERRITORIO ENSEÑA
		SENTIMIENTOS Y EMOCIONES
		EDUCACIÓN PROPIA
	<b>SABERES ANCESTRALES</b>	PRINCIPIOS RELACIONALES
RELACIONALIDAD DEL TODO		
PRINCIPIOS AMBIENTALES		TODO ES DE TODOS
		HACER PAGAMENTOS

#### 4. Resultados y Discusión

Este capítulo presenta el análisis de los resultados en las cinco categorías emergentes, según la tabla 2, que se encuentra en el apartado anterior. Las categorías y sus dimensiones o subcategorías serán analizadas en un diálogo entre los datos de los cuales emergieron y los autores e investigadores que guiaron el proyecto. Se hará inicialmente por separado, para dar cuenta de cada una y posteriormente, en una relación categorial. Finalmente, se aporta una reflexión que da respuesta a la pregunta de investigación, donde se plantea la ética ecocéntrica, como posibilidad para enriquecer los Derechos básicos de aprendizaje en Ciencia naturales y educación ambiental de la básica primaria.

Teniendo en cuenta que la problemática llevó a la pregunta principal de investigación que interroga sobre los saberes ancestrales relacionados con el cuidado del medioambiente, que pudieran potenciar la educación ambiental y en atención a los objetivos de la investigación, los resultados fueron agrupados en dos macro categorías que vinculan los conocimientos de la comunidad a sus prácticas. Estas son: “Prácticas Socioculturales”, que se fortalecen por medio de los “Saberes Ancestrales” que la comunidad está recuperando. Es decir que, por un lado, sus prácticas generan conocimientos y los hacen perdurar, a la vez que, esos conocimientos permiten que se den dichas prácticas.

La primera macro categoría: “Prácticas socioculturales”, hace referencia a todas las prácticas que se realizan en la comunidad y por la comunidad; como parte del proceso de recuperación de la memoria ancestral, que es el objetivo primordial del “Proyecto de resurgimiento” de la comunidad muisca de Sesquilé. Se configuran de diversas maneras, a través de su forma de vivir, sus saberes, sus rituales y ceremonias, de sus costumbres compartidas, de su trabajo, de su forma de educar, etc. Esta macro categoría no separa los componentes sociales y culturales, en atención a que la cultura se evidencia en los hechos sociales, es decir, que la cultura es la dimensión simbólica de esos hechos sociales (Clifford, 2005). La segunda macro categoría: “Saberes ancestrales”, son expresados en principios: los principios relacionales y los principios ambientales de la comunidad. Se compone de los saberes que se tejen en la comunidad, que más

que construcciones conceptuales organizadas de manera sistemática, son la interpretación que hace la comunidad de esa experiencia vivencial que compone la primera macro categoría.

Todas las citas tomadas de los datos se encuentran en cursiva, para diferenciarlas del resto del texto de la investigación. Al final de cada cita aparece un “código de referencia” que indica el número de la visita realizada a la comunidad, el instrumento de recolección de información y el audio, en caso de que lo hubiere, como se detalla en anexo 8. Así mismo, en algunas citas se resalta la parte que se quiere destacar por su importancia.

A continuación, se presentan las tres categorías que componen la primera macro categoría de “Prácticas socioculturales”. Estas son: Prácticas del proyecto comunitario, Prácticas de cuidado ambiental y Prácticas educativas.

#### **4.1. Prácticas del proyecto comunitario**

Esta categoría agrupa los hallazgos relacionados con las prácticas que fortalecen el proyecto comunitario de resurgimiento, que se pudieron observar en sus prácticas, escuchar en sus narraciones y verificar en su “Plan de Vida”, que se encuentra plasmado en un documento muy importante para la comunidad (Güeta. El plan del resurgimiento), que hizo parte de los instrumentos de recolección de información en el análisis documental. En él se expresa que su Plan de vida *“no puede quedar solo en palabras escritas, más bien comprende una variedad de experiencias, reflexiones, vivencias y saberes que venimos trabajando desde hace ya mucho tiempo”* (Güeta). De aquí se infiere que la comunidad tiene presente que su proyecto comunitario involucra la relación de sus saberes ancestrales y sus prácticas socioculturales. En la tabla 3 que se presenta a continuación, se despliegan los códigos y subcategorías que componen esta categoría.

Tabla 3

*Categoría: Prácticas de proyecto comunitario*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
<b>PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO</b>	PROPÓSITO COMUNITARIO	Pensamiento comunitario
		Propósito comunitario
		Trabajo comunitario
		Proyecto comunitario
		Autoridad compartida
	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	Recuperación memoria ancestral
		Recuperación prácticas ancestrales
		Recuperación valor de la palabra
		Recuperación respeto a los ancestros
		Recuperación medicina ancestral
		Recuperación respeto a la mujer
		Recuperación amor y respeto a los abuelos
		Compartir la palabra
		Ceremonias
	Recordar los mitos	
	RELACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES	Relación con la comunidad externa
		Relación con otras comunidades indígenas
		Intercambio de saberes

#### **4.1.1. Propósito comunitario.**

Esta subcategoría presenta aquellas prácticas socioculturales que unen a la comunidad con una identidad propia, que contribuye a fortalecer su proyecto comunitario, en el cual se encuentra la necesidad de recuperar su memoria y sus prácticas ancestrales. La comunidad se reúne alrededor de proyectos a futuro, del trabajo comunitario, de celebraciones como las distintas ceremonias que realizan o de propósitos comunitarios. El gobernador del cabildo, el señor Rafael Ernesto Mamanché enfatiza sobre la importancia del pensamiento comunitario, a través de lo que denomina “colocar propósitos” y “colocar palabras”. Relata que en las ceremonias: “*se escucha a*

*los músicos, se canta, se colocan propósitos, mucha palabra*” (EV5A5.2); *“a veces nos reunimos muchos, como a veces nos reunimos pocos, lo importante es el propósito como comunidad, como decía Carlos, si viene uno solo, pues usted le colocó su propósito y no lo colocó solo, sino comunitario”* (EV5A5.2). Las prácticas son importantes si se hacen comunitarias, lo que refleja un pensamiento relacional, que podría tener sustento en la idea de que los indígenas de la cultura andina comprenden las relaciones cósmicas y las interpretan vivenciándolas en relaciones comunitarias celebrativas (Estermann, 1998), es decir que solo en las relaciones encuentran la armonía: en las relaciones familiares, comunitarias, ecosistémicas y cósmicas. Por esto, la necesidad de la comunidad de fortalecerse como grupo, a través del trabajo y de proyectos comunitarios.

Dentro del trabajo comunitario se destaca “la minga”, que es el que se hace por proyectos comunes y que consiste en subir al cabildo a organizar las casas ceremoniales, limpiar o hacer trabajos de construcción. Al respecto, dice la abuela Fabiola: *“si hay que desyerbar, si hay que barrer, lo que haya que hacer, si hay que subir leña, subir ollas, las subimos. Si hay construcción, entonces vamos subiendo los materiales que hay que subir”* (EV9A9.2). Estos trabajos se hacen por voluntad, *“cada cual sube cuando le nace”* (OV5D5.1).

También hay espacio de liderazgo y autoridad compartida, como en los momentos de las ceremonias, que son dirigidas por diferentes grupos de la comunidad. Referente a esto, Yeison Márquez Vargas, el líder de jóvenes cuenta que: *“organizamos lo de las ceremonias y en ese organizar, pues miramos quiénes la van a dirigir; entonces quienes dirigen son mujeres, quienes dirigen son poporeros, quienes dirigen son la comunidad, quienes dirigen son los niños y jóvenes”* (EV5A5.4). Por ejemplo, la ceremonia del canto y la danza es dirigida por los niños y jóvenes, la ceremonia del agua es realizada en la Casa de mujeres y dirigida por ellas. En esta última ceremonia, en la que se celebra y se agradece por el agua, todas las decisiones de su organización son tomadas por las mujeres, incluso son ellas las que dirigen lo que va sucediendo y siempre son ellas las que toman la palabra.

Es destacable la participación de las mujeres en los espacios comunitarios, pero con una participación de injerencia en lo que sucede en la comunidad. Es un liderazgo que concuerda con

lo que encuentran las investigadoras Farah y Pérez (2004) en cuanto a que las mujeres rurales están teniendo una mayor participación en espacios que antes eran reducidos para ellas, como la agricultura, la ganadería y como en este caso, espacios de impulso social y comunitario.

Aunque las normas no se encontraron de forma explícita en los datos, se puede comprender que en la comunidad circulan principios comunitarios de respeto entre las personas, responsabilidad por la participación de cada uno en el proyecto comunitario y solidaridad entre sus miembros. Si bien no se dice expresamente o se tiene por escrito un código de normas de la comunidad, derivados de sus principios se comprende que la comunidad cumple normas de comportamiento con el grupo. Tal es el caso de la asistencia y comportamiento adecuado en las ceremonias, que obedece a normas implícitas que se fundamentan en esos principios que se han normalizado por las costumbres del grupo, en sus estrategias de convivencia entre el grupo y con la naturaleza, en la participación solidaria en “la minga”. Las normas se encuentran en ese pedir permiso antes de entrar a una casa ceremonial o pedirle permiso a la tierra antes de trabajarla. Es decir que las normas tácitas que se cumplen en la comunidad se encuentran sustentadas en los principios comunitarios que se han formado en la experiencia colectiva.

#### **4.1.2. Recuperación memoria ancestral.**

La intención de la comunidad por la recuperación de su memoria ancestral se hace evidente tanto en las prácticas que se observaron como en los relatos de las personas. Esto se puede apreciar a través de las ceremonias la comunidad que recuerdan las enseñanzas de sus ancestros y sus prácticas tradicionales: “*antes de nuestro año nuevo (21 de marzo) hacemos una celebración que es el dos de febrero, **que antiguamente se hacía mucho**”.* (EV5A5.2). Se puede ver que esta recuperación de saberes y prácticas tienen una fuerte conexión con los antepasados y se hace de manera intencionada, como se corrobora en otro de los instrumentos de recolección de información: *muchos de los elementos que intervienen en nuestra vida cotidiana están vinculados a nuestros antepasados dejando una huella frente a la cual hoy conscientemente rescatamos y recreamos los principios, valores y prácticas ancestrales* (Güeta). Dentro de las principales prácticas de la comunidad que se están recuperando, se encuentra: la medicina ancestral, la cocina tradicional, las celebraciones, las ceremonias y las visitas a los sitios sagrados. En la

cocina ancestral se recupera la preparación de alimentos con los productos de la región, se prepara la chicha a la manera tradicional (Ver figura 8). La medicina tradicional, por ejemplo, está presente en todas las ceremonias y en muchos de los encuentros de los niños y jóvenes. *“la hozhqaie es por decir así: el tabaco en polvo, el que se sopla por la nariz, y conjurada significa “cuando se le canta”, ¿usted ha visto en las ceremonias que acá se le canta? ahí ya es hozhqaie”* (EV5A5.1). Al tabaco se le canta, según uno de los líderes de la comunidad, *“para armonizar: la medicina tiene un canto, y la medicina se armoniza con un canto y la gente se armoniza cantando también”* (EV5A5.4).



*Figura 8.* La abuela Rosa en su cocina haciendo chicha. Fotografía tomada por la investigadora en 2018.

Además, la medicina sirve para sanar tanto el cuerpo como el espíritu y no solo está en las plantas, sino en las palabras que se comparten: *“la medicina abarca todo, la medicina no son solo las plantas, sino que también es palabra”* (EV5A5.4); en una de las ceremonias realizada en la casa de mujeres, una de las abuelas dice: *“voy a repartir una medicina llamada aguacoya, que ha*

*sido utilizada por mis ancestros y como los alimentos, es muy buena para el cuerpo y para el espíritu” (OV3D3.1).*

Todos ellos son saberes que se han transmitido de padres y abuelos a los más jóvenes, no solo de cada familia, sino a toda la comunidad. La abuela Rosa recordó que su hijo, considerado por la comunidad como un “sabedor Mayor” (Güeta), recibió muchas enseñanzas de su abuela, sobre las plantas:

*Cuando él creció, la abuelita por parte de papá lo quería mucho. **Ella le enseñó desde pequeño todo sobre las plantas de comer y medicinales**, por ejemplo, plantas para una hemorragia, para un mal de estómago, para todo eso ella tenía su cantidad de maticas ahí alrededor. Ella le decía: –esta matica sirve para esto, esta otra para esto y así–. **Así, él fue creciendo y su amor era la naturaleza**, todo lo que se trataba de naturaleza era lo que él estimaba mucho (OV9A9.1).*

Habría que decir que se puede ver una conexión con las emociones y sentimientos que esta práctica puede generar, lo cual será analizado más adelante. Esta capacidad de recuperar y mantener los saberes, compartiéndolos con los más jóvenes es visto como un don: “*Como yo digo, desde que estaba en el vientre él ya venía con ese don de poder rescatar lo que se estaba perdiendo*” (OV9A9.1).

Dentro de este proyecto comunitario de recuperación de su memoria colectiva ancestral, un aspecto que llama la atención es la necesidad de rescatar el respeto que antes se tenía por los ancestros. Como una manera de recordarlo y mantenerlo vivo, los niños cantan: “*desde lejos, desde lejos oigo el canto enamorado de un pájaro, ese pájaro es mi abuelo que canta enamorado: canta, canta, canta*” (OV7D7.1). De esta manera, a los niños se les ha inculcado el amor y respeto por sus ancestros y por las personas mayores de la comunidad, en especial los abuelos y abuelas, a quienes consideran personas que tienen mucho conocimiento para compartir con ellos. Recuperar la memoria de sus ancestros, también significa compartir las creencias y recordar los mitos: “*la ceniza [se deja en la tierra] o uno coge el tabaco, por ejemplo, el que nosotros manejamos, uno lo parte y deja una partecita ahí, para el Mohán, para que cuide la*

*montaña*” (EV4A4.1). Esta visión sobre la importancia de los ancestros es ampliada por Jamioy (1997) al referirse a ellos, como los antepasados que legaron su cultura a través de la transmisión de los saberes comunitarios. Se entiende entonces que la comunidad, al referirse al tiempo transcurrido, exprese que: “*ese pasado sigue vivo*” (Güeta) para referirse a la presencia de los ancestros, a que hacen parte del territorio y de la memoria, como el lazo que los conecta con los saberes que se quieren recuperar y conservar.

Este propósito también abarca la recuperación del sentido del matriarcado como centro de interrelación con la naturaleza, representada por las abuelas, tal como lo relata una niña que quiso explicar cómo se hacía una de las ceremonias: “*se ponían unas piedras muy calientes que se llaman abuelas, las abuelas son la sabiduría, entonces sería como una ofrenda hacia ellas*” (OV7D7.2). En los datos se encuentran referencias constantes a la necesidad de recuperar el respeto por las mujeres, que sí hacía parte del saber ancestral muisca: “*entonces, de eso es de lo que se trata, de la importancia de resaltar la mujer, el trabajo, la importancia de la mujer*” (EV4A4.1); “*aquí la mujer tenía un valor grandísimo, un valor muy grande tenía la mujer aquí en lo muisca, porque estas zonas eran matriarcales*” (EV5A5.1).

En este punto se pueden considerar algunas diferencias entre el pensamiento andino y el occidental que Estermann (1998) hace evidentes. En primer lugar, en la filosofía occidental prima la razón, mientras que en la cosmovisión andina, que el autor considera una filosofía, prima la experiencia vivencial. En segundo lugar, la filosofía occidental tiene marcadas concepciones masculinas, que pueden tener como trasfondo, “ausencia casi total de los sentimientos, la sensibilidad y la sensibilidad” (p. 211). Los conocimientos de las mujeres están asociados al cuidado, por lo que ellas tienen mucho que enseñar sobre la preservación de la naturaleza. Conviene aquí mencionar la asociación que hace la comunidad sobre el amor y el equilibrio del planeta, sin ponerle género al lenguaje, pues este sentimiento armoniza las relaciones entre las personas y la naturaleza (Güeta). Lo que convendría en un diálogo intercultural es lograr que ese lenguaje que se separa como lenguaje femenino o masculino, fuera un solo lenguaje que exprese los mismos principios ecológicos de cuidado.

Se puede comprender que promover el liderazgo de la mujer y rescatar el respeto por estas figuras de la comunidad es una forma de asegurar la recuperación y transferencia de saberes a las nuevas generaciones. De modo que, parte del proyecto comunitario es lograr que retorne el respeto para que se fortalezca la posición de las mujeres de la comunidad: *“Eso es lo que se está recuperando [...] queremos que las mujeres de la comunidad se empoderen de este proceso, de este proyecto, cosas como esas”* (EV5A5.1). Para este propósito de fortalecer a las mujeres de la comunidad, el gobernador del cabildo argumenta que; *“las mujeres son sabias, más que los hombres, pero nos han enseñado a verlas así. La mujer es como la tierra, es sabia y las dos nos dan la vida”* (OV2D2.1). De aquí, el respeto que tanto la tierra como la mujer se merecen y que la comunidad quiere rescatar de su memoria ancestral.

A pesar de que la comunidad es consciente de que está inmersa en una sociedad de la escritura y que participa de ella como participa de los avances tecnológicos de la actualidad, considera importante recuperar el valor de la palabra: *“Carlos hizo el convenio también verbal porque él decía: –toca volver a recuperar la palabra–, que el valor de la palabra era mucho más que un papel”* (EV4A4.2). Por esto, en las ceremonias, el “círculo de la palabra” es una práctica que permite oír las voces de todos los miembros de la comunidad, en la que se comprende que la palabra tiene la capacidad de enseñar y sanar.

Aunque la comunidad se preocupa por conservar la memoria y prácticas ancestrales como el marco en el que quieren que se desarrollen sus vidas, saben que hay elementos de la cultura muisca que se recuerdan, pero que ya no es posible practicarlos, porque su historia los ha traído a un momento actual, en el que han entrado en contacto con otras formas de hacer y de estar. Por ejemplo, el tipo de retribuciones como los pagos que se hacen a la Madre tierra han cambiado, los recorridos por el territorio que se hacían antes y que ahora se consideran extremadamente largos y por lo tanto, solo se recuerdan a través de juegos; o el uso de las nuevas tecnologías, a las que ellos no renuncian, porque son conscientes de su importancia para la comunidad. *“Tradición y modernidad no se contradicen, sino que se complementen”* dice Estermann (1998, p. 290).

#### 4.1.3. Relación con otras comunidades.

En su proyecto comunitario, la comunidad no pretende aislarse. En los datos se encuentran relaciones con la comunidad externa, del municipio de Sesquilé o de otros municipios de la región. Los niños y jóvenes asisten a las escuelas formales. Así mismo, la comunidad recibe jóvenes de diferentes escuelas, colegios y universidades, para compartirles sus saberes: *“bueno lo que nosotros hacemos para el resto de la gente ¿sí?, es que se abren los espacios como para que ellos compartan con nosotros”* (EV5A5.4) o participan en actividades del municipio, como el mercado campesino y algunos eventos festivos. *“En el transcurso del día, los niños de la comunidad muisca presentaron sus bailes y cantos. Según Yeison, con estos bailes participan de las actividades a las que convoca la alcaldía y se integran a la comunidad externa”* (OV3D3.2); *“A nosotros siempre nos invitan (al mercado campesino), este domingo que pasó, el tema principal, eran las comunidades indígenas: estábamos nosotros, estaban los Kichwa”* (EV4A4.2).

Igualmente, procuran encuentros con otras comunidades indígenas de Colombia y del exterior, para intercambiar regalos, medicina y saberes: *“él es un regalo de la sierra. Hay un muchacho que vive en la sierra, en Santa Marta, nos regaló esta escultura [...]. Representa a un abuelo”* (EV5A5.2). Con México se hizo el intercambio de la medicina de la *hoscahie* (tabaco en polvo) y ellos aportaron el *temas calt*, un sistema de medicina a vapor con hierbas y piedras calientes. A sí mismo, se comparten semillas, especialmente, variedades de maíz: *“digamos que no toda fue de nosotros (variedad de semillas) sino que ha venido gente de comunidades a ofrecer y comparten”* (EV5A5.4). Cuando la comunidad se refiere a otras comunidades indígenas, se expresa con respeto y admiración por sus conocimientos y prácticas, que sería el verdadero diálogo intercultural, basado en la valoración y estimación por el otro, que propone De Sousa (2009). Es una relación recíproca, en la que se muestra el interés por aprender del otro grupo y de compartir saberes en el mismo sentido.

## 4.2. Prácticas de cuidado ambiental

Esta categoría recoge las prácticas de la comunidad para la recuperación de ecosistemas y de variedad de semillas para la siembra, especialmente variedades de maíz. La tabla 4 presenta los códigos que permitieron destacar en los datos la información más reveladora con respecto a esas prácticas.

Tabla 4

*Categoría: Prácticas de cuidado ambiental*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
<b>PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL</b>	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	Recuperación de bosque nativo
		Recuperación laguna de Guatavita
		Recuperación fuentes de agua
		Normas ambientales
		Uso de productos naturales
	RECUPERACIÓN DE SEMILLAS	Conservación de semillas
		Banco de semillas

### 4.2.1. Recuperación de ecosistemas.

*“Traían machetes y arrasaban los árboles nativos. Así conseguían leña para sus fogatas, el camping para sus asados. En cuestión de basura hemos sacado más de 10 toneladas, aún seguimos sacando basura de este lugar” (OV2D2.2).* Con estas palabras, el gobernador empezó su relato sobre la recuperación de la Laguna de Guatavita, lugar sagrado para la comunidad y de importancia ecológica (Ver figura 9). Su recuperación empezó, no solo con actividades de limpieza de la laguna y gestiones con las instituciones ambientales, sino con una ceremonia para pedir permiso, por la importancia de este sitio para la cultura muisca: *“porque él sabía (Carlos Mamanché) que ese sitio era sagrado, fue a hacer un pago, un ofrecimiento, un pedir permiso para iniciar el proceso y así ellos duraron desde el 31 de diciembre del 99 hasta dos de enero del 2000” (EV4A4.1).*



Figura 9. Laguna de Guatavita. Fotografía tomada por la investigadora en 2018

El siguiente apartado muestra la gestión de la comunidad en los entes de control.

*después de una ceremonia muy hermosa que se hizo el 31 de diciembre de 1999 [...], en el 2001 la comunidad indígena de Sesquilé solicita a la CAR por favor cerrar este lugar por todo ese impacto ambiental. Lo que hace la CAR, es aliarse con la Universidad Javeriana en la cual hacen un estudio acerca del impacto del turismo. Este estudio nos demarca que si no se hacía nada por este lugar, en 2015 o 2020 dejaría de existir. Por eso se cierra tres años, se vuelve a abrir y se crea una estructura de conservación y protección. Nos ha ido realmente muy bien, la vegetación ha crecido bastante ¿cómo lo sabemos? Porque ya tenemos roedores como ratones, conejos y curíes silvestres; tenemos más de cuarenta variedades de aves. Ante solo teníamos una que era el chulo, ya tenemos 39 más: carpinteros, mieleros, carboneros, tangaras, colibríes. Realmente nos ha ido muy bien. En esta zona hemos encontrado al cusumbo con sus crías. Al encontrar crías vemos que los animales se están adaptando a esta altura. El cusumbo es similar al cuatí, es como un oso hormiguero, pero con la trompa menos estirada (OV2D2.2).*

Lo anterior es decisivo para la comunidad, porque esta recuperación de la laguna como ecosistema y como lugar sagrado, marca el inicio de su proyecto comunitario. Para que este

propósito de recuperación ambiental tenga continuidad, la comunidad propone seguir unas reglas, como se aprecia en la terminación del relato:

*[...] tigrillos, armadillos, musarañas, zarigüeyas, zorro gris, también lo hemos visto y esto se debe a una regla que sé que para muchos es absurda: que se prohíba el ingreso de mascotas, porque prohibimos sobre todo el ingreso de perros, porque ellos generan olores y ruidos, que lo que hacen es marcar el territorio, los animales propios de esta zona se sienten amenazados y se van, por esto es que los prohibimos, ahí empezamos la reserva forestal, el proceso de conservación (OV2D2.2).*

Posteriormente, el propósito continuó con la necesidad de recuperar los bosques nativos del cabildo que habían sido desplazados por cultivos de pino. Para esto, se realizó un arduo trabajo de reemplazo del pino por especies nativas, “*ni monte, nada, aquí no había nada de bosque, y aquí todo esto era lleno de pino, entonces cuando se logra comprar Carlos dice “toca tumbar todo ese pino” (EV5A5.1).* Cuando se le pregunta cómo sembrarían tantos árboles nativos, él les responde: “*¿no ve que la semilla nativa está ahí?, dense cuenta más adelante, unos tres, cuatro meses, seis meses y verá que ya se empieza a ver otra clase de bosque, otra clase de matas” (EV5A5.1).*

Igualmente, en el relato del actual gobernador se puede constatar lo que sería “un antes y un después” de las fuentes de agua que recorren el cabildo: “*antes no era así, antes, eso era un peladero (el cabildo), el agua se veía correr era cuando llovía duro y ya. Dejaba de llover y a las dos horas ya no bajaba más agua” (EV4A4.1); “y así fue como se empezó a recuperar gran parte de esto de aquí para abajo, cuando se inició aquí arriba en la cabaña, ahí se recuperaron tres, cinco pocitos de agua, cinco ojos de agua” (EV5A5.1).* Tanto la recuperación de la laguna, de bosques, como de fuentes hídricas, fue un trabajo que les dejó gran satisfacción y aprendizajes. A la pregunta sobre lo que tardaron en esas labores, pareciera que se aminora la percepción del tiempo, al tratarse de un trabajo de apoyo comunitario: “*Pues mire que no fue mucho tiempo, no porque fue trabajo constante, entonces nos demoramos, más o menos para tenerlo como está, cinco años” (EV5A5.1).*

Dentro de las prácticas de recuperación de ecosistemas, también se aprecia la elaboración de productos naturales como el champú natural que rescatan, principalmente, *“porque es sin químicos, entonces es natural. “El que estamos haciendo (champú) es de romero, cola de caballo y ortiga. La cola de caballo es para crecer, el romero para el brillo y para crecer”* (EV10A10.1). Así mismo, aquellos productos que conforman la medicina tradicional elaborada con hierbas o la medicina del tabaco que está presente en todas las ceremonias, tan arraigada en la comunidad, que aparece reiteradas veces en los datos: *“siempre, para todo, nosotros fuimos educados desde esa medicina”* (EV4A4.1). De esta manera, la comunidad está promoviendo como saludables aquellos productos que tienen menor impacto en los ecosistemas.

#### **4.2.2. Recuperación de semillas.**

La comunidad está interesada en la recuperación de las formas de alimentación tradicionales y en la conservación de semillas de diferentes productos, en bancos de semillas. El principal es las semillas del maíz, alimento de sus ancestros, por lo que consideran que *“la energía suprema es el maíz, somos hijos de la mazorca”* (OV7D7.1). Para lograrlo, se ha organizado una forma cuidada de almacenamiento, según las palabras del gobernador:

*en la recuperación de la primera siembra pues dejó semilla y así a través de los años, pues se va conservando la misma semilla, se utilizan las semillas más bonitas para sembrarlas. La mejor semilla es la que se siembra, es la que se entrega y la que vuelve y nos otorga el fruto, esa es como la forma. Ya se ha hecho una clase de banco en la comunidad, se han recuperado por lo menos varias especies, como unas siete especies de maíz. Al principio había solo maíz amarillo, el porva (EV5A5.4).*

Se aprecia en el relato de este líder de la comunidad que hay un interés por recuperar semillas perdidas, pues antes de este propósito comunitario, solo tenían dos variedades. Se destacó en los comentarios proporcionados por uno de los líderes de los jóvenes, que esto también se logra gracias a intercambios con otras comunidades: *“la mayoría de semillas que hoy tenemos se compartieron, pero son las mismas que se han venido trabajando todo este tiempo”* (EV5A5.4).

### 4.3. Prácticas educativas

Tabla 5

*Categoría: Prácticas educativas*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
<b>PRÁCTICAS EDUCATIVAS</b>	EL TERRITORIO ENSEÑA	El territorio enseña
		La naturaleza enseña
		Las plantas enseñan
		El Cusmuy enseña
		La ceremonia enseña
		El mito enseña
		Los ancestros enseñan
		Recorrer el territorio enseña
	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	El territorio me llama
		Sentimientos
		Emociones
	EDUCACIÓN PROPIA	Encantar a los niños
		Formación de líderes
		Educar con el ejemplo
		Aprender a escuchar y a observar
		Aprender a sentir
		Expresión artística
		Desaprender y aprender
		Dejar huella
		Ubicación espacial
		Auto observación

A continuación, se analiza esta categoría que contiene los aspectos relacionados con los momentos, espacios y experiencias conscientes e inconscientes en los que la comunidad construye conocimiento, la forma en la que aprenden y enseñan los aspectos más importantes de su cultura, dentro de los que se encuentra su relación con el entorno natural. En primer lugar, se

destaca la manera en que buscan y obtienen el conocimiento del propio territorio, de allí que surgiera la subcategoría “El territorio enseña”, que nació de los códigos que se muestran en la tabla anterior. En segundo lugar, la subcategoría “Educación Propia” contiene aspectos de la educación que quieren consolidar en el proyecto comunitario y que hace parte de su Plan de Vida (Güeta). En tercer lugar, “Emociones y Sentimientos”, que para la comunidad es otro tipo de saber que fortalece los demás, pues para ellos, es aprender con el corazón.

#### **4.3.1. El territorio enseña.**

Son diversas las fuentes de aprendizaje de la comunidad, porque para ellos todo lo que compone el territorio puede enseñar: los animales, las plantas, las ceremonias, los ancestros. En la comunidad se dice que *“la tierra es la que enseña, la naturaleza enseña”* (EV5A5.1). De allí proviene el conocimiento, según lo expresa el gobernador: *“puede que usted en la oralidad usted habla, habla y habla, pero usted habla del conocimiento y el conocimiento lo tiene el territorio, lo tienen nuestras casas ceremoniales, lo tienen las plantas, lo tienen los abuelos que estuvieron”* (EV5A5.1). Es decir que el ambiente de aprendizaje de la comunidad es su entorno sociocultural y natural y solo requiere la buena disposición de los que aprenden, como lo constata Gómez (2000) en una idea central de su investigación, que ella denomina “pedagogía indígena”, en cuanto a que las comunidades indígenas no necesitan crear ambientes pedagógicos, porque a partir de sus actitudes y entrega al trabajo, “el entorno es su ‘aula y laboratorio’” (p. 278).

Tanto de la interacción con los ecosistemas y de la práctica en comunidad se obtiene el saber, por consiguiente, el lugar primordial para construir conocimiento colectivo es el territorio. Esto contrasta con algunos modelos pedagógicos occidentales, que persisten en confiar en la adquisición del conocimiento solo a partir de los conceptos que un individuo pueda entregar a otros, principalmente desde el texto escrito. La comunidad enseña que el conocimiento también se puede construir en la convivencia con los otros y lo más importante, es que esa convivencia ni separa ni excluye a los otros seres de la naturaleza.

Como se dijo anteriormente, el territorio no solo hace referencia al espacio de tierra ocupado, sino que incluye el entramado de significados de la comunidad, sus prácticas y

creencias, la presencia espiritual de los ancestros, las interacciones de la comunidad, entre otros; por lo tanto, los encuentros comunitarios también son espacios y momentos de aprendizaje. No solo se aprende del entorno físico, sino del espiritual: *“es empezar a entender las señales que el mismo territorio nos hace [...] en la misma ceremonia cuando uno se concentra bien aprende cosas, cosas como esas que uno las ve, pero desde lo espiritual y las entiende”* (EV5A5.1). En este sentido, lo que enseña el territorio está conectado con la herencia de conocimiento que dejaron los ancestros y que ha perdurado por la oralidad:

*la cuestión es que nuestros ancestros no escribieron en papel, pero escribieron en el territorio, que es lo que Carlos decía: –la memoria está en todo esto–, si yo le doy de comer esta planta o de beber, usted va a recibir un conocimiento de esa planta, es memoria* (EV5A5.1).

Los ancestros representan la memoria de los saberes, como en este caso, en el que se aprende a través del recuerdo de las enseñanzas que dejó uno de los líderes de la comunidad (Carlos Mamanché), que ya no se encuentra físicamente entre ellos, pero espiritualmente siempre está presente, siempre es recordado y su memoria también enseña a la comunidad. Por esto, cuando el gobernador dice *“nuestras casas son vivas”* (EV5A5.1), se refiere, según aclaración posterior, a las casas ceremoniales en las que recuerdan a sus ancestros. Ellos siguen vivos a través de la memoria de la huella que dejaron con sus enseñanzas. Es así que, parte de lo que enseña el territorio está en los antepasados, es decir, que incluso *“Los ancestros enseñan”*, pues consideran que: *“son la luz que alumbran con su legado de conocimiento”* (EV4A4.1). De allí que recordar lo que decía un abuelo o abuela que haya muerto es un conocimiento que debe ser guardado a través de compartir la palabra. Así, para las comunidades indígenas, *“la vida plena es el camino hacia el pasado, con la compañía de los ancestros que se hacen uno con nosotros, con la comunidad y con la naturaleza”* (Vega, 2014, p.10).

Igualmente, los niños reconocen el aprendizaje que está en su territorio, en sus espacios naturales y en sus casas ceremoniales. A partir de la cartografía social en la que participaron, cuentan que visitan lugares para hacer rituales de pago; lugares que les enseña sobre los

mitos de su cultura, como el observatorio; también lugares a los que van porque en ellos se sienten felices y esto está conectado con la idea anterior sobre los conocimientos emocionales.

*lo que tratamos de plasmar en este lugar son los espacios de aprendizaje que nosotros tenemos, entonces, acá está La Chorrera que es un lugar de pago muy importante para todos nosotros. El observatorio que es donde nosotros prácticamente siempre nos reunimos. Casi siempre nos reunimos a hacer nuestros trabajos, compartir nuestra palabra, nuestra medicina y pues es un espacio muy bonito para nosotros, es muy colorido, es muy chévere, además de toda la energía que guarda en sí (OV7D7.2).*

Adicionalmente, para la comunidad también enseña el rito y la ceremonia, que tienen una conexión con el aprendizaje en cuanto a que es una manera de aprender y afianzar los principios fundamentales: “El movimiento del fuego nos recuerda que hay que cuidar la madre tierra y nos invita a dejar los egos” (OV7D7.1). La ceremonia enseña, porque en ella se comparte y se une la comunidad: “Encender el fuego es volver a la casa, el fuego nos aconseja, no nos deja estar dispersos. **Cada vez que compartimos aprendemos cosas**” (OV7D7.1). Entendemos así, que no hay una sola forma de conceptualizar el mundo, pues tanto el mito, las narraciones o la ciencia se pueden concebir como criterios de verdad (Estermann, 1998). Esta comprensión se encuentra en la comunidad, de ahí la importancia que le dan a recordar los mitos fundantes de la cultura muisca, que son recordados en los “círculos de la palabra”.

*es así como se van formando las cosas, uno no necesita decir cosas porque cuando uno cuenta un mito está contando historia, aunque mucha gente dice que el mito es algo fantasioso, es algo fantasioso sí, pero tuvo que, en algún momento de este mundo, tuvo que haber pasado algo de eso para que alguien empezara a tomarlo, a narrarlo [...] (EV5A5.1).*

Con tal propósito, elaboraron un mural de 27 metros que se encuentra en el Observatorio, que se puede ver en la figura 10, con el que se recuerdan los mitos fundantes y los mitos que recuerdan muchos de los principios de la vida en comunidad entre las personas y con los otros seres de la naturaleza: “es un observatorio en el sentido astronómico, es la casa ceremonial de

*niños y jóvenes y tiene forma de espiral o forma de caracol. Por fuera tiene un mural de veintisiete metros donde cuenta toda la historia del muisca, desde la creación a nuestros días”* (EV5A5.1). De esta manera colectiva, recordar los mitos los vincula con los principios de la Ley de origen de la cultura muisca que la comunidad está en proceso de recuperación y se fundamentan principios ambientales, puesto que los mitos les recuerda el compromiso que tienen con el cuidado de la Madre Tierra, tal como lo hace ver este otro ejemplo:

*Recordemos que, según nuestro mito, Chibchacún, que es el que nos enseñó a sembrar, a cosechar y a cuidar la madre tierra; tiene sobre sus espaldas el mundo que le fue puesto por la diosa Bochica [...] Si nosotros no cuidamos la tierra a él se le sube la carga* (OV7D7.1).



*Figura 10.* Observatorio. Fotografía tomada por la investigadora en 2018.

La interpretación del mundo se realiza a través de los mitos y se celebra a través de los rituales, que son otra forma de perpetuar lo aprendido, como una experiencia simbólica que celebra a su vez, la experiencia vivencial. Al respecto surge la duda de si habría comprensión del mundo sin apoyo en los conceptos, para lo cual, Estermann (1998) considera que esta comprensión sí se puede dar desde la experiencia de vida que trasciende a la razón y que convoca la espiritualidad, la emocionalidad, es decir, la sensibilidad antes que la racionalidad. En el marco

de esta investigación, se apela a un diálogo de saberes entre diferentes formas de comprensión de la realidad, que no desconoce a ninguna, sino que las vincula.

Retornando a la idea inicial del aprendizaje que la comunidad extrae del territorio, por la importancia para la comunidad y por la incidencia en los datos, se considera necesario destacar lo que representa su casa ceremonial: el Cusmuy o “Casa de agua (Ver figura 11). Para la comunidad es un sitio de aprendizaje, pues “*el Cusmuy permite que fluya el pensamiento*” (OV7D7.1). En el centro de esta casa circular se encuentran cuatro guayacanes, que representan los cuatro elementos (fuego, agua, tierra, aire); al final de sus paredes, unas bigas entrelazadas simbolizan a los líderes que sostienen la comunidad y ésta, a su vez, es representada por el techo de la casa. Tiene dos puertas, una por el oriente, que es por donde se entra, pues por allí nace el sol y la que da al occidente, es la de salida de la casa, la de la puesta del sol. En caso de que alguien entre por esta última puerta, lo debe hacer de espaldas. De la puerta de entrada a la puerta de salida, nacimiento y puesta del sol, se enseña la línea de la vida, que no es recta sino en espiral, como lo ilustran allí. Y en cada una de las etapas: niñez, juventud y vejez, se enseña sobre las responsabilidades con la comunidad. Dentro de las ceremonias que se celebran en esta casa, está la de la “Bendición de semillas” y las de “Cambio de fuego”. Con el primer equinoccio, el 21 de marzo se prende en esta casa el primer fuego y en los sucesivos, equinoccios y solsticios, se va trasladando el fuego de un lugar a otro, para celebrar y enseñar los tiempos de siembra, tiempos para desyerbar y aporcar, tiempos de recoger y con el último fuego, tiempos para dejar descansar la tierra. Los siguientes apartes tomados de los datos, muestran por qué para la comunidad, “El Cusmuy enseña”. Enseña sobre las relaciones del territorio, del cosmos, de la vida y la fuerza femenina, como un todo relacionado.

*Este Cusmuy es la casa del agua. Representa el cosmos, donde se visualiza el territorio. Simboliza el calendario agrícola, donde se pueden ver los momentos de las huertas, de las cosechas. Es también símbolo de la gestación, 9 meses y 9 meses del maíz. Casi toda la casa es femenina y eso nos recuerda que hay que cuidar a la madre que nos provee el alimento y la medicina. También, que hay que cuidar y transformar la vida desde la niñez a la madurez (OV7D7.1).*



Figura 11. El líder de los niños y jóvenes en el Cusmuy o Casa de agua. Fotografía tomada por la investigadora en 2018.

Enseña sobre las etapas de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte: niñez, juventud y vejez. Así mismo, el respeto por los abuelos y abuelas de la comunidad, como portadores de sabiduría que no se debe perder:

*También se entiende el funcionamiento de la casa: esa es la puerta que está hacia el oriente, que es el nacimiento del sol y también representa el nacimiento de un niño, de un ser humano. Hasta aquí, hasta acá por este lado (señala un espacio de la casa) es la etapa de la niñez, la etapa de la infancia. Carlos decía: a los niños hay que dejarlos ser niños y no intentemos madurarlos viches, porque los vamos a perder. Enseñarles los valores, [...] cosa que cuando pasemos aquí, (señala otro espacio de la casa) va a ser un poco fácil, porque aquí ya es la juventud, la adolescencia, entonces cuando usted trae una buena educación desde allá, aquí es sencillo [...]. De aquí, hasta aquí adentro, de este palito para acá, es la etapa de los abuelos [...], entonces, aquí es escucharlos,*

*sentarse uno con los abuelos y preguntarles: abuelo, ¿usted se acuerda qué había antes por acá? [...] (EV5A5.2).*

Otra de las prácticas educativas para aprender del territorio se encuentra en los recorridos que los líderes de niños hacen con ellos por los diferentes ecosistemas que componen el territorio, tan importantes para el aprendizaje, por el reconocimiento de sitios sagrados, como montañas, lagunas, piedras y de diferentes clases de plantas y animales. La figura 12 muestra un complejo de montañas, conocidas popularmente en la región como “la cara del indio”, hace parte de los lugares sagrados para la comunidad. Una de las mujeres líderes cuenta que además de este reconocimiento, se inicia a los niños en los rituales del pago y a reconocer el territorio, según sean sitios sagrados, de cultivo o de esparcimiento.



*Figura 12. Sitios sagrados. Fotografía tomada por la investigadora en 2018.*

También hay recorridos por el territorio que no son planeados, puesto que son el paso obligado por diferentes fincas, para llegar al cabildo o de este hacia el pueblo. En uno de estos trayectos, realizado con una joven, líderes de la comunidad, se pudo observar una gran variedad de animales: de insectos, mariposas, pájaros; animales domésticos o de cría como caballos, vacas, ovejas, gallinas, los cuyes, entre otros. Esta oportunidad de contacto constante se puede

considerar como una diferencia marcada con los niños de la ciudad, que podría tener incidencia en las formas de relación con el medio natural, que debe considerar la educación ambiental.

Estas vivencias de los niños en el territorio, por ejemplo, en su proximidad con las plantas de diferentes ecosistemas se puede considerar como uno de los principales aprendizajes ecológicos y de cuidado ambiental que obtienen, además de la vinculación comunitaria al territorio, pues estos recorridos, en los que aprenden a reconocer las plantas, los inicia en los trabajos de cultivo de la tierra y en su cuidado (Gómez, 2000). En este sentido, se aprende no solo del trabajo de la tierra, sino de la memoria mítica, de la memoria de los ancestros, de la historia comunitaria que se activa “en la convivencia con los demás y con la naturaleza” Gómez (2000, p. 279).

#### **4.3.2. Sentimientos y emociones.**

En las prácticas socioculturales que se dan en la comunidad se destacan los sentimientos y emociones que desarrollan por su territorio, en su sentido amplio: por la naturaleza, los espacios que comparten, por la cultura que los arraiga al mismo. Principalmente, se encuentran emociones como: alegría, felicidad, satisfacción, tranquilidad; que podrían reforzar los sentimientos de confianza, de pertenencia al territorio, de agrado, afecto y gratitud por la naturaleza o de tristeza si es dañada. Una muestra de esto es que, aprender del territorio genera gratitud: “*La reflexión genera gratitud por la sanación recibida, por lo aprendido, por el reconocimiento del territorio de una manera diferente*” (Güeta). El arraigo al territorio lo expresa una de las abuelas que dice que siente la necesidad de subir al cabildo, porque el territorio la llama. Como se puede ver, lo que expresa muestra que es un trabajo que se disfruta, que su aporte a la comunidad le genera emociones que ella valora:

*sumerché, yo siento querer, que el territorio me llama y es mi obligación. Ya los domingos es como que me levanto y es con la idea de que llueva, truene o relampagueé, es estar allá. Y ese es mi llamado, digamos, y siente uno la felicidad y la tranquilidad allá como de haber cumplido, de haber ido, y se siente uno satisfecho. Usted puede hacer unas cosas, que desyerbe algo: ya estoy contenta, porque lo hice (EV9A9.2).*

Se puede comprender que hay una manera de sentir el territorio, no tanto desde una forma racional o conceptual, sino desde la emoción. El hombre andino, que escucha y siente la naturaleza, comprende las señales de la tierra y el cielo, desde su corazón (Estermann, 1998), desde la emoción del encuentro directo y vivencial. De manera que se comprende que en las ceremonias de la comunidad no se explican conceptos, por ejemplo, el ciclo de la cosecha, sino con rituales que lo celebran, así que, la experiencia se vive en el cultivo y se revive en la ceremonia. En esta manera de aproximarse a la realidad se encuentra una diferencia entre la forma occidental, que lo hace a través de la racionalidad conceptual y las culturas indígenas, en particular las andinas, pues estas comprenden la realidad y la expresan a través de otras formas como las emociones y los sentimientos, por esto, se puede decir con Estermann (1988), que más que pensar la realidad, las comunidades indígenas la sienten.

Los niños también expresaron las emociones que les genera y los sentimientos que crean un estado afectivo hacia el territorio, por estar en él y compartir entre ellos. Cuando se les propuso que dibujaran y pintaran lo que más les gustaba del territorio, los niños hablaron de la belleza del lugar y del aprecio que sienten por lo que los rodea, un niño lo manifiesta así: *“yo dibujaría todo porque todo es bonito acá”* (OV7D7.2). Esto muestra el sentimiento de agrado con el que hacen las cosas en la comunidad y por la comunidad, además, del aprecio por la naturaleza que los rodea y su comprensión sobre la exuberancia del entorno pues lo explican a través del gran colorido que pusieron a sus pinturas, en las que se destacan los entornos naturales que consideran hermosos y variados.

Después de que todos pintaron, expusieron sus trabajos y hablaron de lo que más les gustaba de todo lo que los rodeaba. Muchos niños dibujaron La Chorrera, una caída de agua a la que les gusta ir. Acerca de lo que sentían estando allá, los niños hablaron sobre: *“satisfacción y alegría [...]; tranquilidad [...]; felicidad [...]; miedo porque hay unas rocas que toca escalar, entonces a uno le da miedo [...]; A mí me da mucha alegría, porque los días que más calor hace, igual sigue bajando el agua [...]”* (OV7D7.2). Aunque también expresan sentimientos de tristeza cuando ven que le han echado basura: *“se siente tristeza porque la contaminan”* (OV7D7.2). La figura 13 muestra La Chorrera, el Observatorio y las huertas en el margen izquierdo y en el margen derecho se puede ver el Cusmuy y uno de los “ojos de agua” que ha recuperado la

comunidad. Se aprecia el bosque nativo que rodea el cabildo, con sus montañas que muestran, por donde sale el sol, el Cerro de las Tres Viejas.



*Figura 13.* Cartografía del territorio, elaborada por dos niños y sus padres.

Lo que expresan los niños, también evidencia su relación no conceptual, sino afectiva con el entorno, pues tienen la oportunidad de maravillarse con las vivencias que les proporcionan los recorridos y se podría pensar que entran en juego sus sentimientos como promotores del concomimiento que adquieren. Los saberes se aprenden mediante la contemplación (Gómez, 2000) y ese misticismo o recogimiento ante la exuberancia de la que hablan los niños, podría integrarse a los aprendizajes en las aulas. Al respecto, en el pensamiento ambiental de la investigadora Noguera (2004) se encuentra su propuesta de “poetizar las relaciones entre los seres humanos y la tierra” (p. 45). Es decir que la recomendación sería construir puentes entre la racionalidad conceptual y la sensibilidad del arte, del rito, del baile, del canto o del mito para expresar la experiencia y aprender sobre las relaciones ecosistémicas y sobre su cuidado.

### 4.3.3. Educación propia.

La educación propia hace parte del proyecto de vida de la comunidad, como un elemento central para recuperar y conservar las prácticas y saberes ancestrales, que se podrían considerar como una lucha de resistencia contra las políticas públicas en educación que desconoce las formas locales de construir conocimiento, al promover modelos curriculares descontextualizados (Trejos, 2017). El territorio es la fuente del conocimiento, como se analizó en la categoría “El territorio enseña”: él muestra el camino de la medicina, en él se llevan a cabo las experiencias vivenciales entre las personas y con los otros seres de la naturaleza, en él se recrea el orden natural a través del ritual y la ceremonia y la educación propia podría garantizar que el conocimiento local no se pierda. Por lo anterior, estos propósitos educativos se ubicaron en esta subcategoría, que muestra algunos aspectos particulares del proceso educativo que adelanta la comunidad, especialmente con los niños y jóvenes, puesto que consideran que es la etapa principal de la educación: *“como adultos cambiaremos ciertas cosas, ciertas costumbres, ciertas mañas, pero no todo, y lo más importante y lo que a veces es más fuerte es no cambiar esa mentalidad que nos daña a todos. Es más difícil con los adultos”* (EV5A5.1).

Se debe aclarar que se habla de Educación propia porque es la manera en que la comunidad comprende lo que debe ser un proceso formativo, que fortalezca a la comunidad. Para esto, cuentan con diferente espacios y tiempos de aprendizaje, como los encuentros que se hacen todos los sábados con los líderes de niños, los recorridos por el territorio y encuentros ceremoniales a los que los niños asisten con sus familias. Sin embargo, los niños y jóvenes de la comunidad también asisten a la escuela formal, pues aún no cuentan con la infraestructura física y jurídica para autorregular su educación en los términos del art. 55 de la Ley 115 de 1994, que define los requisitos para la Educación de los grupos étnicos. Pero esto no es obstáculo para que la comunidad continúe con su proyecto educativo, que nace de la necesidad de reivindicar su derecho a recuperar la memoria y las prácticas de sus ancestros. Por esto, se puede ver como una forma de emancipación de la educación tradicional de Occidente, por que es la manera que encuentran de que su cultura permanezca en la comunidad.

Aunque tienen muchos momentos de encuentro para las ceremonias, para celebraciones o para consejos de autoridad en la toma de decisiones, se encuentra que la mayor constancia se da en el encuentro de los niños con el líder juvenil. Todos los sábados en la mañana se reúnen para aprender de su cultura, para compartir la palabra y la medicina y como dice este líder, para fortalecer su pensamiento comunitario: *“y no solo eso, sino que también nuestro pensamiento, porque a veces se nos olvida lo que nosotros, en cierto momento, propusimos para fortalecer nuestra comunidad”* (EV5A5.4). Para este fortalecimiento de su comunidad, se observan algunos principios y prácticas propios de ella que consideran importante para que su proyecto comunitario se consolide. Por ejemplo, uno de los principios para educar a los niños es “encantarlos”, sobre este principio, dice el gobernador: *“Hay una parte que llama el embrujo, pero no es de embrujarlos, sino el embrujo es de encantamiento: la palabra, la ceremonia, el ritual, o sea, que ellos como que piensen: esto es bonito, esto me gusta, [...]. ¡Es enamorarlos!”* (EV4A4.1). Con esto se refieren a lograr que ellos asistan a sus encuentros por que les nace, que reciban la medicina (*hoscahié*) por que la consideran importante, no por obligación, que aprendan a escuchar, a observar y a sentir la naturaleza y que en ese proceso se sientan felices por el encuentro, entre ellos y su entorno.

Este principio educativo que guía los encuentros con los niños se puede apoyar en la propuesta “ético-estética” de Noguera (2004) que ella denomina “poética-ambiental”, lo cual involucra una poetización de las relaciones sociales y de la ciencia, como equilibrio para la educación occidentalizada que, desde su pensamiento ambiental, considera mecanicista y matematizada. Esta estética se podría entender como la estética de la vida que permite a cada cultura expresar su conocimiento del mundo, puede ser a través de la ciencia, las religiones, los mitos o el arte, todas ellas válidas para ser tenidas en cuenta.

En cuanto a estas formas de expresión se encontró que los niños también tienen espacio para la expresión artística: *“en esta casita es donde hacemos nuestros talleres de cerámica y pues a mí me gusta harto porque uno puede expresar lo que uno quiere, expresar un arte”* (OV7D7.2). Principalmente se hacen trabajos de tejido con hilo y moldeado en arcilla. El moldeado es una de las actividades que más disfrutaban, porque les permite expresar una idea o emoción a través de dar forma a la arcilla y después, sus obras son devueltas a la tierra para hacer

el pago de agradecimiento, de retribución por lo que ella les brinda. Este podría ser un buen ejemplo de lo que la filósofa ambiental Ana Patricia Noguera llama “actitud ético-estética-ambiental” referida con anterioridad, que es uno de los fundamentos de su filosofía ambiental. La filosofía ambiental debe entrar en la dimensión poética (estética) de la memoria del mundo. [...] construir una ética-estética del respeto, del agradecimiento, de la emoción y del culto entre seres humanos que habitan, como cuerpos simbólico-bióticos [...] (Noguera, 2004, p. 45).

En este proceso con los niños, adicionalmente, la comunidad considera necesario que los adultos se involucren de diferentes maneras: una forma, es “Educar con el ejemplo” a los más pequeños; de adultos a jóvenes y niños y de jóvenes a niños: *“es como cuando uno educa un hijo, usted no necesita darle tanta información: que esto sí, que esto no. ¡No! Con su forma de actuar diariamente usted le está enseñando a su hijo”* (EV5A5.1). También en el diálogo y la escucha se puede educar *“[...] si usted se sienta y lo escucha [al niño] eso es una forma de educar”* (EV5A5.1). A esto se refiere Gómez (2000) al hablar de la educación en la convivencia que se da en las comunidades indígenas, en donde se aprende a través de la observación de los mayores y no a través de la explicación o de la formulación de preguntas. Es una forma de educarse que *“proviene de la tradición de aprendizaje oral, que no se ejercita en prácticas de pensamiento dialéctico, sino en prácticas de acción dialéctica; en el mundo comunitario se aprende y enseña haciendo”* (Gómez, 2000, p. 276).

No se trata de desechar el recurso teórico en las aulas, más bien, conocer esto, puede servir a la educación ambiental, para equilibrar la balanza en las estrategias de enseñanza basadas en el estudio de conceptos, pues como lo afirma la autora, el sentido del aprendizaje de las comunidades es igual al de otras sociedades, porque *“El aprendizaje humano se desarrolla básicamente en una relación de tensión entre dos factores: la adquisición de conocimientos y experiencias reunidas por generaciones anteriores y la persecución de intereses personales, objetivos y necesidades de creación, imprescindibles para el desarrollo individual”* (Entwistle, 1987, citado en Gómez, 2000, p. 282).

La diferencia que se sí se podría considerar, con respecto a la idea anterior, es que la educación comunitaria solo se piensa en comunidad, pues como lo refiere Estermann (1998), el

individuo aislado de su comunidad “no es nada”. Este educarse en la convivencia sería una ética comunitaria en la que se aprende para vivir en el grupo, porque “educarse es una responsabilidad de todos, que se arma en la convivencia; en la trasmisión y la adquisición de una ética ligada a las prácticas” (Gómez, 2000, p. 283). Esto muestra que educarse no debe ser una responsabilidad del individuo, sino de toda la comunidad, por lo que, en estrecha relación con lo anterior, se encuentra la importancia que le dan en la comunidad de Sesquilé a la formación de los líderes como el sustento de la comunidad y apoyo fundamental para la educación de los niños:

*usted como líder debe llevar a alguien, sea un niño, un adulto o un joven a su lado, que vaya aprendiendo de lo que usted hace: por ejemplo, usted sabe tejer, usted es de artes y oficios, entonces, ese niño o ese joven también tiene que saber de artes y oficios. Cosa que, usted se murió o tuvo que irse del municipio, entonces, por obvias razones, ese puesto que usted tenía va a quedar vacío y se va anotar el hueco, pero si usted trae a alguien educando, cuando usted se vaya, esta persona va a entrar ahí (señala uno de los palos que soportan las vigas: los palos son los aprendices y las vigas los líderes) (EV5A5.2).*

Se comprende la necesidad de continuidad de la educación para que perduren los saberes y se afiancen los principios de la comunidad. La estructura de la casa ceremonial enseña esta idea de educación propia que tienen la comunidad: cuando una viga (un líder), que sostiene el techo (la comunidad), se cae, uno de los palos más pequeños (niños aprendices), pasa a ser el líder que continuará la labor educativa y de sostenimiento. Esto se puede comprender en la narración que en esta casa, el *Cusmuy*, hizo el gobernador:

*cada uno de estos palitos que usted ve aquí parados, cada uno representa los líderes de la comunidad. Esto quiere decir: estos palitos que usted ve atravesados simbólicamente es como si tú fueras líder. ¿El techo, qué sería?, si estos son los líderes, sería la comunidad, los líderes son los que la sostienen. ¿Qué pasa si uno de estos palos se parte? Todo se caería. Entonces, ahí es donde uno habla pues, cómo estamos representando que es un líder (EV5A5.2).*

En este educar con el ejemplo, no solo por parte de los padres, sino de los de más edad en la comunidad y la formación de líderes se busca dejar huella en la comunidad, que será el legado de los que, posteriormente, partan de este mundo. Esto increpa a cada miembro de la comunidad para que reflexione sobre la huella que quiere dejar en los que quedan, como una huella de conocimiento entregada a través de las acciones.

*pero es que cuando usted camina, cuando usted está en la vida tiene que dejar huella y la huella es sus actos ¿Cuál es uno de sus primeros actos? Pues si usted tiene hijos, es educar a sus hijos que sean cada día, incluso si usted es buen ser humano, es que sus hijos sean mejor que usted y que ellos repliquen todo eso, sin los egos. [...] Y si no tiene hijos, de pronto tiene sobrinos, tiene vecinos niños [...], es ayudarlos a educar, o si son profesores, docentes mucho más [...] entonces es pensar todo eso, ¿Qué voy a dejar como huella?, de pronto mi huella es mantener aquí mientras yo viva y mantener bien arreglado el Cusmuy, entonces el día que yo me muera (van a decir) falta el que arreglaba el Cusmuy. Se dan cuenta que sí había alguien ahí y que había una buena huella (EV5A5.1).*

Se encuentra así, que los niños aprenden del ejemplo de los mayores, de los consejos de los más viejos, de observar las prácticas de los adultos y de participar en la mayoría de estas, por ejemplo, las ceremonias, rituales y celebraciones. De esta manera se logra que las técnicas, los saberes y la experiencia que alguien adquiere, se vuelva parte del saber comunitario (Gómez, 2000).

Por otra parte, durante el trabajo de campo y en las entrevistas no se encuentran alusiones a formas evaluativas conscientes o programadas del proceso educativo que llevan con los niños, sin embargo, sí se habla de una “evaluación de sí mismos”, tanto en el plano individual, como colectivo. De este modo, se promueve una “autoobservación” del proceso que se lleva en la comunidad. Esto lo representan en el Cusmuy, en donde se enseña que el ser humano debe seguir el mismo ciclo de las plantas. En los tiempos en los que se recoge la cosecha y empieza la nueva preparación de semillas para la nueva siembra, la tierra descansa a igual que nosotros. Ese tiempo es el que permite analizar los frutos recogidos de la siembra en la tierra y de la propia actuación

como individuos y como comunidad. Esto lo explica el gobernador del cabildo, caminando por el *Cusmuy* y señalando los espacios en el piso que representa los cuartos de sol, según el calendario solar que enseña esta casa ceremonial:

*aquí se recoge la siembra. Eso quiere decir que aquí también **usted entra como en la evaluación [...] Que lo que usted recogió allá, aquí usted entra a analizarlo [...] que usted recogió allá, tanto en lo material como en lo espiritual, es venir y usted empezar a analizar. Por ejemplo, en lo material, sería toda la semilla, todo lo que sembró: maíz, quinua, todo esto, mirar cómo se dio. Cuando se recogió acá, si se recogió dañada la mitad, es mirar dónde falló, en cuál paso falló; si desde que se sembró, que fue en lo comunitario; si cuando se empezó a cuidar; si faltó trabajo espiritual, trabajo material, trabajo comunitario, trabajo familiar, trabajo personal, qué falló** (EV5A5.2).*

El mismo análisis se hace con la vida espiritual y comunitaria, así como lo relata: “*Y es lo mismo con lo que usted sembró en su cuerpo, en sus propósitos personales, es entrar a analizar todo eso también ahí, dónde falló usted. [...], entonces todo eso se analiza aquí*” (EV5A5.2).

Se puede ver que la comunidad no busca “evaluar a otros”, sino que propicia la reflexión, se dan espacios para que los niños y jóvenes hagan un ejercicio de autoobservación, es decir, que ellos mismos valoren sus actitudes y su compromiso con la comunidad y con la naturaleza. En este punto, se encuentra coincidencia con la propuesta de Fernández Santos (2014) en cuanto a que la evaluación debe considerar “lo emocional, lo actitudinal, lo relacional, los social, etc.” (p. 3). Esta idea es valiosa para la evaluación en la educación ambiental, puesto que la incorporación de los principios ecológicos requiere determinadas actitudes y afectos hacia el medioambiente, que involucran el amor y la gratitud. Sentimientos que fueron encontrados en la comunidad, en su relación con el territorio y que fueron presentados en la subcategoría correspondiente a “Sentimientos y emociones”. Además, como ejercicio de “evaluación de sí mismos”, este tipo de evaluación en la educación ambiental tendría el potencial de hacer conscientes a los alumnos de su participación activa en el proceso de aprendizaje (Murillo e Hidalgo, 2015). Así, se podría pensar que la evaluación como “autoobservación” puede contribuir a crear conciencia ambiental, si es asumida desde la relación entre el conocimiento, las actitudes y las emociones.

El siguiente aspecto sobre el proceso educativo con los niños, que es bueno mencionar, trata sobre una costumbre que se da en todas las reuniones comunitarias, tanto en las ceremonias, como en los encuentros de niños y es sobre la ubicación espacial que siempre se da en círculo completo. Al respecto, explican que de esta manera “todos nos vemos la cara” y además, para recordar que “todos somos iguales”. Así lo ilustra el “Círculo de la Palabra” que es un momento que se da en la ceremonia del fuego, consiste en que quien quiere toma la palabra y desde su sentir agradece o pide al territorio, recuerda algo importante para la comunidad o hace una reflexión que estime importante: *“nuestra organización social no es piramidal sino circular, porque todos somos iguales. Somos uno solo al compartir la palabra. Permite aprender, sentir y compartir”* (OV7D7.1).

Esta indagación sobre la “educación propia” da una visión de la educación desde una nueva manera de acercamiento al conocimiento, como lo dice el gobernador del cabildo: *“por eso es que nosotros a veces decimos que nosotros estamos **aquí aprendiendo y desaprendiendo**, educándonos desaprendiendo es la vaina, **es mirar cómo nos educamos desde acá**”* (EV5A5.1). Del anterior fragmento del relato, se resaltan dos aspectos importantes: el primero, que concuerda con la propuesta de la pedagogía ambiental de Leff (2000) en cuanto a que la complejidad ambiental requiere de otras racionalidades, para lo cual se debe aprender de otra forma y tomar el riesgo de desaprender lo aprendido. Esto implica “un proceso de deconstrucción y reconstrucción del pensamiento” (p. 8), que se refiere a aprender a aprender pues la naturaleza es compleja, el daño ocasionado es complejo y las soluciones también lo son. Esta idea remite a uno de los principios postulados por Leff (2000) para abordar la crisis ambiental, en cuanto a que el saber ambiental no es un lugar común, cerrado, una ideología, “sino la construcción de sentidos colectivos e identidades compartidas, que constituyen significaciones culturales diversas en la perspectiva de pensar lo que aún no es” (p. 50).

El segundo aspecto de los datos alude a la educación local pues educarse “desde acá” es educarse desde el territorio. Esta expresión muestra el vínculo de las prácticas humanas al territorio, porque es el espacio de construcción cultural, de la experiencia cotidiana para la construcción de conocimiento colectivo. El territorio es el lugar donde se nace, el lugar para vivir y para educarse. Porque como ya se mencionó, la memoria y el conocimiento está en el territorio.

Se puede comprender que la comunidad no tiene una “educación ambiental” en el sentido de la escuela formal, sino que ellos son ante todo seres ambientales, que no se piensan por fuera de la naturaleza.

Con lo anterior, queda por terminado el análisis y discusión de la primera macro categoría. A continuación, se presentan las dos categorías que componen la macro categoría: Saberes ancestrales. Estas son: Principios relacionales y Principios ambientales.

#### **4.4. Principios relacionales**

Esta categoría fue la de mayor incidencia en los datos. Tanto en las observaciones que se realizaron en la comunidad como en las entrevistas se distingue claramente una forma de expresar su pensamiento, en relaciones de la vida con el cosmos, con sus prácticas y principios ambientales, con el territorio, etc. Es un tejido complejo de analogías, con las que comprenden el universo, enseñan y difunden sus principios y en suma, se configuran sus saberes ancestrales. En la tabla 6 se aprecian los códigos que la configuraron.

##### **4.4.1. Ley de origen.**

Los hallazgos permitieron encontrar que la Ley de origen que se fundamenta en los mitos de creación y se refuerzan en las ceremonias, vinculan al ser humano con la naturaleza pues a partir de ella se desprenden las relaciones complejas y holísticas que se tejen en la comunidad. Es decir, comprende el Principio Mayor desde el cual se desprenden muchas de sus prácticas. La Ley de origen es la génesis del orden cósmico que dejó a las comunidades indígenas las leyes y principios de relación entre todos los seres del universo. A través de su recuerdo y acatamiento se promueve la continuidad de los saberes: “*Algunos de nuestros rituales dentro de la Ley de Origen nos dicen que tenemos que ir a la laguna (de Guatavita)*” (OV2D2.2).

Tabla 6

*Categoría: Principios relacionales*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
<b>PRINCIPIOS RELACIONALES</b>	LEY DE ORIGEN	Mitos de creación
		Ley de origen
	RELACIONALIDAD DEL TODO	Relación cosmos - cuerpo
		Relación cosmos - tierra
		Relación cosmos - vida
		Relación cuerpo - alma
		Relación cuerpo - tierra
		Relación cuerpo - territorio
		Relación cuerpo - elementos
		Relación alma - elementos
		Relación tierra - mujer
		Relación territorio - vida
		Relación prácticas agrícolas - vida
		Relación seres humanos - naturaleza
		Relación entre seres humanos
		Relación femenino - masculino
		Relación alma - actos
Relación material e inmaterial		

A continuación, se presenta un ejemplo de los mitos que se comparten en la comunidad y que les permite llegar a una comprensión del universo.

*en un tiempo, antes del tiempo todo era oscuridad y vacío, no había nada de lo que vemos actualmente solo una chispa, el pensamiento, la representación de nuestra madre abuela Bachué, cocreadora del universo dentro de la cultura muisca. Ella lo primero que hace es sembrar 4 árboles de gran tamaño, gran durabilidad, gran resistencia: el guayacán. Cuando los árboles crecen y tienen la suficiente madurez a cada uno les encarga un elemento: tierra, agua, fuego y aire y mantiene el equilibrio dentro del universo. Pero aún no existía Gaia, la tierra, nuestro hogar donde vivimos, así que lo que hizo nuestra*

*madre fue sentarse y tejer una mochila de nueve colores, diríamos similar a esta (señala una mochila que está colgada en uno de los cuatro guayacanes de la casa). En ella entregó su conocimiento y su sabiduría representada en plantas y en animales. Para que nada negativo entrara, nada escapara, lo que hizo fue sellarla, al sellarla se hicieron algunos pliegues, estos pliegues dicen mis abuelos que son las montañas, los valles y los ríos y **nos da a entender un poco cómo interpretar la forma de la tierra** (OV2D2.2).*

La última línea del anterior relato nos muestra cómo los mitos de creación, que sustentan la Ley de origen, explican el universo a través de los principios que relaciona. Así como el principio permite la fundamentación de la norma, los principios universales destacados en los mitos de creación explican la Ley de origen. Estos principios no se encuentran aislados unos de otros, por el contrario, están en estrecha relación, como se analiza en la siguiente subcategoría.

#### **4.4.2. Relacionalidad del todo.**

El análisis de los datos permitió hallar un tejido de principios de relacionalidad: de la tierra y el cosmos; de los seres vivos y los seres inertes; del mundo físico y espiritual; de la fuerza femenina y masculina; entre otros. “La Racionalidad del Todo” se compone de los nexos vitales de fenómenos naturales, de los cuales el ser humano forma parte; pueden ser de orden “astronómico, meteorológico geológico, zoológico, o botánico” (Estermann 1998, p. 174). Por esto, con la ayuda del pensamiento de este autor se nombró la subcategoría como “Relacionalidad del todo”, porque se encuentran coincidencias entre los hallazgos del estudio y sus postulados, producto de sus investigaciones sobre el pensamiento del pueblo andino, que define como “filosofía andina”. La comunidad indígena de Sesquilé hace parte de lo que conocemos como cultura andina, pues como se explicó en los primeros apartados del proyecto, se encuentra dentro de los espacios geográficos y culturales de los andes suramericanos.

Se pudo pues comprender que los saberes ancestrales que se encuentran en la comunidad tejen esa red de relaciones en las que el ser humano no está en posiciones jerárquicas, sino que es parte integral de este todo holístico. Los siguientes ejemplos tomado de los datos muestra este pensamiento relacional. Del análisis de las narraciones que compartió la comunidad se interpreta

que nuestro primer territorio es el cuerpo y nuestro segundo territorio es la tierra. La comprensión del uno nos ayuda a comprender y cuidar el otro. De aquí surge un primer código o primera relación: “Relación cuerpo – territorio”, a través de sus cuatro elementos (tierra, agua, aire y fuego). En primer lugar, el agua: “*una de las partes importantes es entender el agua, y ¿usted cómo entiende el agua? entendiendo su cuerpo [...] su primer territorio es su propio cuerpo que usted lo empieza a analizar [...] el agua sería nuestra sangre*” (EV5A5.1). En segundo lugar, el aire: “*¿sus pulmones qué serían? el aire, plantas, animales, todo lo que está acá (el líder señala indicando lo que está por encima del suelo)*” (EV5A5.1). En tercer lugar, el fuego: “*¿el fuego?: el corazón, que es el mismo fuego que está en el centro de la tierra*” (EV5A5.1). Y el elemento tierra: “*¿la tierra cuál sería? las piernas, porque son las que sostienen y nosotros estamos sostenidos sobre la tierra*” (EV5A5.1).

Pero no se comprende como una realidad exclusiva del ser humano, con lo cual, se puede entender otra relación, entre los seres humanos y otros seres de la naturaleza como las plantas y los animales, que también componen el segundo territorio:

*que todo eso está relacionado con sus piernas que es la tierra, con sus cabezas que son las montañas, todo eso es porque es un conjunto de todo, no se puede separar nada, absolutamente nada se puede separar. Porque usted escucha las aves que se alimentan de las plantas. **¿Qué más necesitan las plantas? El agua, el viento, el calor para crecer, todo eso, que es lo mismo que nosotros necesitamos.** Entonces ahí es donde entra lo que le digo, el entender realmente cuál es el cuidado que debemos tener con nuestro primer territorio para entender el otro (la tierra)* (EV5A5.1).

Se encuentra una comprensión del cuerpo como la tierra y de la tierra como un cuerpo vivo: “*nuestro cuerpo, venas y arterias, las cuales están alimentando constantemente y están uniendo todos los órganos, la tierra también es lo mismo, es un cuerpo*” (OV2D2.2). A sí mismo, en términos de Estermann (1998) la naturaleza (la Madre Tierra) para el pensamiento andino “es un ser vivo orgánico” (p. 176). Así, se crea una relación distinta con el territorio puesto que, en esta comprensión, como la tierra, también estamos formados por los mismos elementos:

*cuando usted empieza a entender el paso a paso de su cuerpo como tal, entendiendo el mismo territorio físico, o sea, físico es este todo lo que vemos acá; cuando usted lo empieza a entender, empieza a entender su cuerpo, y de ahí usted empieza a entender que usted sin el agua no puede vivir, sin el aire tampoco puede vivir, sin la tierra tampoco puede vivir, sin el fuego tampoco puede vivir. Entonces usted empieza a entender que su cuerpo es un elemento o que está formado de los cuatro elementos, que si le falta alguno usted se muere (EV5A5.1).*

Pero estas relaciones no se dan solamente en el plano físico, también en el espiritual, según los siguientes ejemplos: el alma es la esencia, “*la esencia es la misma alma que todo el mundo cree*” (EV5A5.1) y ésta se alimenta del fuego y se purifica con el agua. “*Al fuego hay que alimentarlo, así mismo el fuego espiritual*” (OV7D7.1); “*las esencias son de lo que usted ha hecho en su vida. Cuando se muere, esta esencia parte y empieza por los mundos de abajo que es el agua [...] ¿Qué hace el agua? Limpia, purifica*” (EV5A5.1). Después, está la purificación del aire: “*de ahí pasa a los mundos de aire, el aire limpia, se lleva los malos trabajos que hizo aquí, sus malas acciones en pensamiento y le trae otras cosas mejores, porque usted va a empezar es a actuar desde allá*” (EV5A5.1). En este “actuar desde allá”, está la relación de la comunidad con sus ancestros, porque ellos protegen el territorio y aportan su legado, con la huella que dejaron, por eso son reverenciados en las ceremonias.

*y también uno aprende ahí cuando uno empieza a desarrollar más cosas, empieza a entender por qué la importancia del otro ser humano, sí, que yo no puedo desprenderme de eso, del ¿por qué estoy aquí? Mucha gente dice, “no, en este mundo el ser humano está de paso” sí, sabemos que sí es cierto, pero es que cuando usted camina, cuando usted está en la vida tiene que dejar huella y la huella es sus actos ¿Cuál es uno de sus primeros actos? Pues si usted tiene hijos es educar sus hijos que sean cada día, incluso si usted es buen ser humano, es que sus hijos sean mejor que usted y que ellos repliquen todo eso, sin los egos (EV5A5.1).*

Dejar huella podría ser el lazo de unión entre los seres humanos para que el ciclo de la vida se mantenga. Los datos mostraron que en la comunidad se comprende la vida como ejemplo

para los más pequeños y los actos como las huellas que serán el legado para los que quedan, cuando el alma o la esencia trascienda. Por esto la importancia de formar líderes que lleven a los más pequeños y enseñen con su ejemplo, para que estos a su vez, cuando crezcan, también lo hagan. Se puede ver la necesidad de un ciclo de enseñanza y legados de conocimiento. La vida como un ciclo, el proceso educativo entre las generaciones también se comprende como un ciclo, así como los ciclos de la tierra y de las cosechas, que se relacionan con la vida misma, por ejemplo, los tiempos del maíz y de la maternidad: *“nuestro nombre: “hijos del maíz”, nosotros sembramos maíz y si sumercé hace cuentas, la semilla nativa da exactamente los mismos nueve meses de gestación. Que es el mismo tiempo del embarazo de la mujer”* (EV5A5.2). De este ejemplo, surge una nueva relación destacada en los datos: la “Relación prácticas agrícolas – vida”, así.

En la comunidad se enseña que primero se limpia y prepara la tierra para la siembra, al igual que se debe sembrar espiritualmente en uno mismo; se desyerban y limpian los cultivos, como se limpia el pensamiento y el espíritu. Después de cosechar, se analiza el fruto y este análisis incluso se debe hacer en la vida propia y de la comunidad: qué se sembró y qué se cosechó como persona y como miembro de la comunidad. Finalmente, llega el tiempo de descanso para la tierra y para el que cultiva: *“de aquí cambiamos el fuego acá (señala un cuadrante de la casa), que es el 21 de junio. Desde allá hasta acá es el sembrado, todo lo que hay que ir a sembrar, todo, pero también debe sembrar en uno mismo”* (EV5A5.2); *“Acá pasa el 21 de septiembre, que es el tiempo de limpiar, desyerbar, aporcar, pero también uno como ser humano también tiene que limpiarse, purgarse, cosas como esa. Casi el mismo ciclo que se hace con las plantas, el cuerpo tiene que hacerlo”* (EV5A5.2); *“Se recolecta absolutamente todo y ya pasamos a un tiempo importante que es el tiempo del zcha, en el que la tierra descansa y en ese, nosotros también descansamos”* (EV5A5.4).

Los anteriores ejemplos tomados de las narraciones de las personas muestran, en primer lugar, lo que se enseña a los niños en la casa ceremonial, el Cusmuy, y en segundo lugar, la representación de los ciclos de cosecha, en relación con la vida. El mismo cultivo es una forma ritual, que además se representa simbólicamente y se celebra en las ceremonias, como se constata

en el siguiente ejemplo: “*En cada uno de estos movimientos (del fuego en el Cusmuy) se hace una ceremonia, que es una celebración*”. (EV5A5.2).

Representar simbólicamente el cosmos mediante rituales y ceremonias celebrativas, según Estermann (1998) es “un acto gnoseológico y ético de primer rango; ‘celebrar’ el orden cósmico (en forma simbólica) significa ‘conocerlo’ y ‘conservarlo’” (p. 198). Se trata de una “representación simbólica del orden orgánico y relacional de la vida” (p. 199), que le permite al ser humano participar de ese orden desde dentro, como una parte que integra el todo de la naturaleza. Esta forma de mirarse como parte integrada a la naturaleza es contraria al pensamiento de Occidente, en cuanto a que en este, el sujeto (investigador que conoce), manipula el objeto (naturaleza que debe ser conocida). Para la filosofía de Occidente, la ciencia produce, mientras que lo que se enseña en la comunidad es que la naturaleza es la productora y el ser humano es su “agri-cultor”. Término que Estermann (1998) destaca en sus dos componentes, para señalar el compromiso de cultor, de cultivador y cuidador de la tierra, que se encuentra en la cosmovisión andina: “la verdadera productora es la *pachamama* y el hombre la ‘cultiva’ [...] por eso, el trabajo para el campesino andino no es simplemente un acto ‘productivo’ [...] sino un diálogo íntimo e intensivo con las fuerzas de la vida” (Estermann, 1998, p. 199). Esta conexión física y espiritual con la naturaleza se puede ver en este relato de uno de los líderes de la comunidad, cuando habla de la cosecha: “*todo lo que recogió se dio bien bonito, es mirar cómo para el siguiente ciclo puedo ser mucho mejor y lo mismo en su cuestión espiritual, cómo puedo ser mejor, sí, entonces todo eso se analiza aquí*” (EV5A5.2).

La naturaleza, la Madre Tierra (*pachamama*) es un organismo vivo que tiene sed, que no se debe maltratar, porque se puede enojar; de ella se alimenta el ser humano porque es una de sus criaturas, como las plantas y los animales (Estermann, 1998). Se muestra así otra de las grandes diferencias que este filósofo y teólogo encuentra con la filosofía occidental, que por su forma de concebir el mundo, ha logrado una desnaturalización del ser humano, su aislamiento de la naturaleza, al considerarla inferior, como objeto para estudiar y explotar.

Este antropocentrismo de Occidente entiende los ecosistemas como un medio económico, más no ecológico. Por el contrario, en el pensamiento ancestral que se está recuperando en la

comunidad, el ser humano es parte de la naturaleza, no el centro ni un ser superior. De esta manera, comprenden las necesidades de las plantas y animales como propias. Así se expresa en la comunidad: “*¿Qué más necesitan las plantas? El agua, el viento, el calor para crecer, todo eso, que es lo mismo que nosotros necesitamos*” (EV5A5.1). El ser humano no es distinto del resto de seres vivos; tanto animales como plantas ocupan un lugar en el orden cósmico, por esto merecen un trato justo, de respeto (Estermann, 1998).

Retomando la idea antes expuesta, la naturaleza es la madre que nos alimenta, de ahí la referencia a la tierra como “La Madre Tierra”. Se encuentra entonces una nueva relación: entre la tierra y la mujer. “*La mujer es como la tierra, es sabia y las dos nos dan la vida*” (OV2D2.1). La comunidad compara la sabiduría de las mujeres con la sabiduría de la tierra al proveer el sustento para todos “sus hijos”, con el mismo cuidado que lo hace una madre. Se trata de una sabiduría que para Estermann (1998) lo tienen las mujeres indígenas andinas, pero ellas mismas no son conscientes de ello. Basados en este pensamiento, se comprende que para la comunidad es necesario recuperar la presencia de la fuerza femenina, como lo explica su gobernador:

*¿quién nos da la vida?: una mujer; ¿quién tiene más sabiduría que el hombre en género?: la mujer. Ustedes nacen con mucha, mucha sabiduría; que muchas lo hagan desarrollar y muchas no, ya es cuestión de cada quién, ya dependiendo también del ambiente donde se mueva. Entonces, de eso es de lo que se trata, de la importancia de resaltar la mujer, el trabajo, la importancia de la mujer* (EV4A4.1).

Se establece una relación entre “el calendario lunar y la maternidad”, que se representa mediante las nueve ceremonias al año que realiza la comunidad: “*Se maneja más o menos con el calendario lunar: una parte de que son nueve lunas, que es la misma gestación de la mujer, pero también va relacionado con el nombre de nosotros, que somos hijos del maíz*” (EV4A4.1). Así mismo, entre “la maternidad y la cosecha”: “*entonces la semilla nativa produce a los nueve meses, entonces están los nueve meses que son nueve ceremonias. Están relacionadas las dos, o sea con el alimento y con la maternidad*” (EV4A4.1).

Hay una búsqueda consciente de la comunidad por recuperar esta memoria a través de recordar y enseñar estas relaciones y de utilizar un lenguaje más femenino, que utilizan tanto hombres como mujeres, al hablar de la naturaleza como productora y proveedora del alimento para todos los seres vivos, que son sus hijos. Sería esta capacidad de dar y mantener la vida la que las hace sabias, tanto a las mujeres, como a la tierra. La apreciación de Estermann (1998) sobre lo anterior, solo difiere en que según su estudio del pensamiento andino, la relación entre lo femenino y lo masculino no es de superioridad como lo refiere uno de los ejemplos, que pone por encima a la mujer, en cuanto a su sabiduría, sino más bien, se da una polaridad que no es excluyente sino complementaria.

Esta complementariedad entre la fuerza femenina y masculina se da en todo el universo de relaciones, por ejemplo, los pagamentos, con los que se retribuye a la Madre Tierra por lo que ella da, pueden ser masculinos (maíz o algodón) o femeninos (la coca). Del mismo modo, hay sitios sagrados femeninos y masculinos. Para que esta relación sea complementaria, los “pagos” masculino se dejan en sitios femenino y viceversa.

*depende de donde sea el sitio, entonces como le digo, uno tiene que aprender a identificar: sitios de agua, sitios de tierra, sitios de aire, sitios de fuego, sitios femeninos, sitios masculinos. Todo eso uno tiene que aprender a identificarlos, porque usted no puede llevar donde es sitios de agua, usted no puede llevar tabaco, ¿por qué? el tabaco es viento y al mezclarlo con el agua, usted crea los remolinos, entonces no. Pero no son remolinos de los que hablan, por decir, los que se dan en Estados Unidos, no, esos no. Son remolinos internos, de conflicto. Entonces, el territorio se va a mover fuerte si uno no sabe hacer (EV4A4.1).*

Es una relación de complementariedad que mantiene el equilibrio: “*Por eso necesitamos la parte femenina, para que nos de esta gran estabilidad y es así como nuestros abuelos hablan de la unión entre femenino y masculino y mantienen siempre ese gran equilibrio*” (OV2D2.2). Aún la idea del Creador se encuentra en esta relación, complementaria: “*nosotros también hablamos de un ser supremo, sin decirle Dios, sino el Padre y la Madre creadora*” (EV4A4.1).

Uno de los espacios de celebración, enseñanza y de difusión del pensamiento ancestral en la comunidad es el territorio y en él es muy importante para ellos, el Cusmuy, la casa ceremonial de la que ya se ha hablado, en la que se enseñan los ciclos de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte; el calendario solar y lunar; los ciclos de las cosechas; los mitos que instauran la Ley de origen; las relaciones entre los seres humanos y de estos con el resto de seres de la naturaleza y en general, todas las interrelaciones de estos elementos mencionados. El sol nace por oriente y muere por occidente, pero en esa muerte hay un renacer, porque siempre está allí para alumbrarnos. Así mismo, el ser humano nace y muere, pero deja su huella en el territorio, para los que quedan y los que vienen. Así lo expresa uno de los principales líderes de la comunidad cuando muestra la relación de la tierra con la energía vital del cosmos: “Relación cosmos - tierra”.



Figura 14. Cartografía del territorio (Elaborada por tres niños).

*Aquí hay una cosa importante, si usted mira hacia arriba, se ve como una pirámide, pero al revés, ¿porqué?, porque es la relación que significa que, del cosmos, de esta pirámide que está al revés recoge energía para colocarla en la casa y en la tierra, está alimentando la tierra desde el cosmos (EV5A5.2).*

Los niños también mostraron que comprenden esta relación. Es muy significativo que, aunque no lo expresaron conceptualmente, cuando se les pidió que dibujaran y pintaran su

territorio, incluyeron el cosmos, representado en los astros, pues saben que en el territorio está la influencia del sol y la luna sobre las cosechas y sobre la vida, como lo muestra la figura 14, anteriormente presentada.

Finalmente, se puede inferir una relación entre este pensamiento ancestral y el cuidado de la naturaleza, porque si el ser humano se piensa como parte de ella y no por fuera de ella como observador o dueño, cuidará de ella como cuida de sí mismo: [...] “conforme usted cuida su cuerpo entiende el cuidado de la naturaleza, entonces usted sabe que tiene que cuidar sus riñones, porque son los que producen el agua en nuestro cuerpo” (EV5A5.2). Es esta relacionalidad del todo, en su trama de nexos lo que se constituye en toda la fuerza vital de cuanto existe y por fuera de esa red, el ser humano como individuo, estaría perdido (Estermann, 1998, p. 98-99).

#### 4.5. Principios ambientales

Tabla 7

Categoría: Principios ambientales

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
<b>PRINCIPIOS AMBIENTALES</b>	TODO ES DE TODOS	Todo es de todos
		El agua de todos
		Principio del no daño
		Consumo local
		La tierra es el hogar
	HACER PAGAMENTOS	Agradecer al territorio
		Pedir permiso al territorio
		Pedir favores al territorio

La categoría Principios relacionales, anteriormente analizada, se encuentra en estrecha relación con esta nueva categoría de “Principios ambientales ” que se presenta en la tabla anterior, puesto que La Ley de origen que establece el inicio del orden de la naturaleza, se fundamenta en esos principios relacionales que se acaban de analizar. Dichos principios

mantienen el orden natural del que el ser humano debe ser su guardián. Como cuidador del orden cósmico y por lo tanto de la naturaleza, que involucra a todos los seres vivos, incluido él mismo, se derivan los Principios Ambientales que se encontraron en la comunidad y que se agruparon en dos subcategorías.

#### **4.5.1. Todo es de todos.**

Esta subcategoría tomó el nombre de uno de los principios que se defienden en la comunidad y que está en una de las canciones preferidas de los niños, que entonan en todas las ceremonias: *“Soy un niño salvaje, me encuentro libre y silvestre, tengo todas las edades, mis abuelos viven en mí. Soy hermano de las nubes, sé que todo es de todos y todo está vivo en mí”* (EV5A5.4). En una de las ceremonias, en las que se hacen los “círculos de la palabra”, uno de los líderes de jóvenes reflexiona de la siguiente manera: *“Todos merecemos buena casa, buen alimento, buena medicina y buena palabra”* (OV7D7.1). En el mismo sentido, el líder de los niños, dice que de ellos debemos tomar este aprendizaje:

*Cuando nosotros hablamos de qué es un niño, es en ese proceso de aprendizaje cuando nosotros somos niños, nosotros compartimos todo con todos porque nosotros, en ese momento [...] somos incorruptibles y sencillamente sentimos que debemos compartir, sentimos que debemos estar en armonía con el resto, porque uno cuando es niño con todo el mundo quiere jugar, con los otros niños quiere jugar, todo realmente es de todos* (EV5A5.4).

Otros ejemplos que aportan a la comprensión del anterior principio de la comunidad, se encuentra la conciencia de que “El agua es de todos”. A la Ceremonia del agua se llevan muestras de agua de diferentes lagunas y se explica su importancia para toda la comunidad. Así mismo, sobre este elemento vital para todos, la cartografía social mostró que los niños, a su corta edad, saben de qué fuente se surten de agua sus veredas, conciencia que muchos niños de la ciudad tal vez no tengan, pues para muchos, su relación con el líquido vital se centra en el sistema de acueducto. Después de pintar y hablar de uno de los lugares preferidos por los niños, La Chorrera, que es una fuente de agua que visitan con cierta frecuencia, una niña de nueve años

cuenta: *“A mí me da mucha alegría, porque los días que más calor hace, igual sigue bajando el agua, sigue bajando, o sea, es una quebrada muy limpia (señala en su dibujo) esta es el agua que baja para la vereda”* (OV7D7.2). Además de la conciencia de que es el agua de todos, la niña resalta la importancia de que es agua limpia, es decir protegida.

La comunidad considera que hay principios ancestrales propios de su territorio, que se deben recuperar para la protección de todos los seres de la naturaleza, como el “Principio del no daño” que *“hace referencia a un modo de actuar en armonía con todos y cada uno de los seres vivos del planeta, con el respeto y el amor que conduce al equilibrio entre las personas y la naturaleza”* (Güeta). Se puede ver que generar sentimientos como el amor, consolida el respeto como un valor ético ambiental, porque lo contrario es el desamor que destruye y el irrespeto que provoca los desastres naturales, por la necesidad que tiene la tierra de defenderse de la *“contaminación ambiental y espiritual”* (Güeta). Aquí, son oportunas las palabras de Gómez (2000) en cuanto a que:

El pensar y el sentir del hombre de la tierra van conformando un sentido de convivencia amorosa hacia la madre tierra que se expresa en valores de cuidado y respeto, que los ambientalistas reconocen como protección y uso apropiado de los recursos naturales (p. 270).

Por el contrario, la acción destructora del ser humano en su afán económico es considerada en la comunidad como una falta de sabiduría: *“En palabras de nuestros abuelos, nos falta adquirir sabiduría pues actuamos como si fuésemos dueños de nuestra Madre Tierra, ignorando que es la humanidad quien pertenece a ella”* (Güeta). Se puede inferir que esta sabiduría de la que hablan, comprende, en primer lugar, un conocimiento ecológico que tienen con respecto a los animales y su medio natural: *“realmente no son plagas [las abejas], son seres de la naturaleza que se han descontrolado por crear tanta cosa el ser humano, ellas estaban en su lugar”* (EV5A5.2) y nos da un ejemplo de este conocimiento: *“claro, entonces por ejemplo, la parte de abajo fue muy sembrada de papa, entonces, ¿qué hicieron todos esos bichitos, que su hábitat natural es hacia abajo? ¿qué hicieron ellos para no desaparecer? se subieron, es eso”* (EV5A5.2). Por esto, comprenden que es el ser humano quien daña su relación con los animales:

*“a veces nos preocupamos cuando las abejas atacan, pero es que ellas tienen sus sitios y esos sitios nosotros los hemos contaminado. Entonces, ellas qué hacen, se vuelven agresivas porque ven que el ser humano las quiere exterminar”* (EV5A5.2). En segundo lugar, comprende una sabiduría emocional, de querer cambiar las cosas que afectan el medioambiente, como se aprecia en el deseo que expresa uno de los líderes de la comunidad: *“que entiendan que hay una forma de vida mucho más bonita, mucho más viable, mucho más gentil, tanto hacia nosotros como hacia la madre tierra”* (EV5A5.1). No se puede pasar por alto la referencia, en los ejemplos anteriores, a un principio que estaría conectado desde la Ley de origen, en cuanto a la pertenencia del ser humano a la naturaleza y no al contrario. Se puede pensar que se requiere de este principio básico para comprender que “todo es de todos”.

Otro de los principios encontrados es el “consumo local”, que según la FAO (2015) promueve la conservación en dos sentidos: “Las dietas sostenibles basadas en alimentos locales conservan tanto los ecosistemas como las tradiciones de los pueblos indígenas” (p. 33). Adicionalmente, este organismo define seis puntos en los que las comunidades indígenas contribuyen a regular el cambio climático y a la seguridad alimentaria. Uno de ellos tiene que ver con la posibilidad de diversificar las dietas a partir de los productos autóctonos, pues esto disminuiría la dependencia a unos pocos alimentos, como trigo o arroz (FAO, 2017).



Figura 15. Chicha de maíz y de quinua. Fotografía tomada por la investigadora en 2018

En las narraciones se encuentra que se promueve el consumo local de productos de la región; por ejemplo, para hacer chicha o sopas (Ver figura 14): *“sí, quisiera aprender a cocinar como hacían los ancestros, como hacían los abuelos, como comían, entonces qué hice yo, yo los platos que hago son chuguas, la guatila, todo eso y les digo, pruébenla, solita, pruébenla”* (Joven mujer: OV9A9.1). Se interpreta en la comunidad como una forma de ayuda recíproca con los cultivadores: *“yo compro las verduras de acá, todo de acá; es que si no nos ayudamos así”* (Joven mujer OV9A9.1). Lo anterior se puede comprender como la ayuda que se da al campesino al comprar el producto de su trabajo y a cambio obtener alimentos variados, sin químicos y a menor precio.

En el mismo sentido, en el mercado campesino que desarrolla la alcaldía de Sesquilé, la comunidad participa con los bailes que llevan los niños y los adultos, con la venta de productos como tejidos, arepas y empanadas de quínoa, o productos de la huerta. Una de las abuelas lleva lechugas y como valor agregado del producto dice: *“estas lechugas son pequeñas, pero no tienen fumigación, se pueden lavar y ya, están listas para comer”* (OV3D3.2). Este ejemplo muestra las ventajas del consumo local: en primer lugar, para quien compra, porque obtiene productos limpios y saludables; en segundo lugar, para la comunidad, por los ingresos que obtiene; y en tercer lugar, para el medioambiente, porque se disminuye la huella ecológica, que es *“el impacto de un individuo, ciudad o país, sobre la Tierra, para satisfacer lo que consume y para absorber sus residuos”* (R. Martínez, 2008, p. 2). Si se compara la huella ecológica que supone el consumo de productos de lejana procedencia, solo en cuanto al gasto de combustibles por el transporte terrestre y peor aún, el transporte marítimo y aéreo, con respecto a los productos que se cultivan localmente, se tiene una idea del beneficio que el consumo local supone para los ecosistemas. Por consiguiente, es una comprensión que debería entrar a la escuela.

En esta categoría también se encuentra un principio ambiental que tienen que ver con sentir la tierra como el hogar de todos, por esto, al referirse al planeta, un líder dice: *“la tierra, nuestro hogar donde vivimos”* (OV2D2.2). De aquí que la representación de todo el universo se haga en el Cusmuy, la casa ceremonial que enseña el significado del cosmos, la comunidad, los ciclos de las cosechas, de la vida de animales, plantas y seres humanos en relación interdependiente. La casa es el universo, en ella tenemos una vida compartida, un hogar

compartido. En la cosmovisión andina “[...] todos y todo pertenecen a una sola familia bajo un solo techo. Fuera de la casa (universo o *pacha*), no hay nada; y dentro de ella todo está relacionado [...]” (Estermann, 1998, p. 149). La cartografía social sobre el territorio (Ver figura 14) mostró esta visión del universo como el hogar, pues como se aprecia en el trabajo realizado por un grupo de niños, gran parte del espacio lo ocuparon con los astros que mayor influencia tienen en la tierra, las cosechas y en general la vida, como es el sol y la luna. Además, mostrar el día y la noche en la representación del territorio puede reflejar el hecho de que los niños asisten en las noches a las ceremonias y en el día a los encuentros de niños o para hacer recorridos por los lugares.

Esta noción del hogar compartido podría potenciar la educación ambiental, como lo afirman Sauvé, Godmaire, Saint-Arnaud, Brunelle y Lathoud: “La educaci3n ambiental es esta dimensi3n esencial de la educaci3n b3sica que concierne a nuestra relaci3n con el entorno vital, a esta "casa de vida" compartida”<sup>4</sup> (2005, p. 2). Si es compartida, requiere la responsabilidad de todos, por eso para los autores es necesaria “una cultura del compromiso”<sup>5</sup> (p.2). Pero la “casa compartida” que es la tierra, no es solo para los seres humanos y para las nuevas generaciones, sino para todo cuanto habita en ella, es “la ‘casa’ (oikos) común de todos los entes” (Estermann, 1998, p. 177).

Finalmente, los principios ambientales encontrados en la comunidad pueden entrar en relaci3n con aquellos promulgados a nivel nacional e internacional, que son los principios que circulan en los 3mbitos de la educaci3n formal. Los principios ambientales promulgados en la Ley 99 de 1993, fundamentados en aquellos que fueron proclamados en la Declaraci3n de Río de Janeiro en 1992, tienen como premisa principal “el desarrollo sostenible”. Llevar la problem3tica ambiental a estos niveles de discusi3n global ha significado un gran avance para la humanidad, sin embargo, siguen siendo posturas ambientales centradas en el ser humano y con un lenguaje altamente econ3mico al referirse a la naturaleza en términos de desarrollo, aprovechamiento, recursos, crecimiento econ3mico, calidad de vida (humana). En el primer principio se puede

---

4 Traducci3n propia: “L’ ducation relative à l’environnement est cette dimension essentielle de l’ ducation fondamentale qui concerne notre relation au milieu de vie,   cette « maison de vie » partag e”. Sauvé, Godmaire, Saint-Arnaud, Brunelle y Lathoud (2005, p. 2).

5 Traducci3n propia: “une culture de l’engagement” (Sauvé, Godmaire, Saint-Arnaud, Brunelle y Lathoud, 2005, p.2).

encontrar que: “Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible” (ONU, 1992). Tanto estos principios producto de acuerdos internacionales como los de las comunidades locales o indígenas pueden entrar en relación para que se fortalezcan. Por ejemplo, “el principio del no daño” que quiere recuperar la comunidad de Sesquilé se relaciona con el principio número 16 de la cumbre de Río, que se refiere a que quien daña debe asumir los costos del daño ecológico provocado. Sin embargo, se podría pensar que se estaría dando la oportunidad para que los grandes capitales puedan dañar sin mayores consecuencias, puesto que puede ocurrir que sea mayor el beneficio del daño a los ecosistemas que la sanción económica por el perjuicio causado.

#### **4.5.2. Hacer pagamentos.**

*“Los pagamentos son las ofrendas que se hacen a la Madre Tierra, en agradecimiento por todo lo que nos enseña y nos ofrece” (OV3D3.1).* Esta es una clara explicación de la comunidad para los rituales de pago que se hacen con bastante frecuencia. Aunque aquí la palabra ofrenda se refiere a ofrecer, remite a una relación recíproca, pues se entrega algo de lo que ella misma ha dado. A la Madre tierra se le pide permiso para entrar, para cultivarla o para recorrerla. Al respecto, los niños pintaron el territorio y explicaron que: *“también se hace pago para, digamos por decir en La Chorrera, se hace un pago para pedir permiso para estar en ese sitio, para subir bien y bajar bien” (OV7D7.2).* Se puede ver que se pide permiso para estar y disfrutar del lugar, pero también se pide protección. Se les pide protección a los espíritus guardianes: *“el tabaco es para uno pedir permiso, para que lo cuide a uno un espíritu cuidador, entonces cuando uno sale para allá arriba (...) si uno va pasando por ciertos sitios, entonces uno hace pago, deja parte del tabaco ahí” (EV4A4.1).* Se percibe esa conciencia de que lo que da la tierra pertenece a ella, por esto, se dejan productos como tabaco o algodón: *“puede ser algodón, tabaco, maíz, [...], alguna planta, el pensamiento, que es lo que realmente sirve porque esas cosas que nosotros vamos a dejar allá son cosas de la tierra [...] y el pensamiento es el que lo llena” (EV4A4.1).*

Además de pedir permiso, se le pide por mejores cosechas o para que no se enoje, para que no muestre su furia con desastres naturales. Por ejemplo, en la ceremonia del agua, realizada

en la Casa de Mujeres, se pidió a la Tierra por las lagunas, *“en particular se habló de la laguna de Suesca: se mencionó que se estaba secando y se pidió en especial por ella”* (OV3D3.1). Pero no solo se le pide, también se le agradece. En los datos fue más significativo y recurrente el agradecimiento:

*lo que sumercé que vaya a ir a hacer, si es de petición, pero igual después tiene que ir a llevar el agradecer. Entonces, normalmente uno va es a agradecer, por lo que nos ha brindado, por lo que nos ha dado, en el poco tiempo, o en el mucho tiempo que nos haya brindado salud, prosperidad, que la comunidad esté más o menos unida. Todo eso uno tiene que ir a agradecer* (EV4A4.1).

Se le hacen pagamentos para agradecer y así, retribuirla por sus favores. Consiste en dejarle productos de la misma cosecha, de la misma tierra o dejarle buenos pensamientos o cantos. *“Gracias a la Madre que nos da los alimentos para estar fortalecidos. Es el momento de alimentarla a ella con un buen pensamiento y con un canto”* (OV7D7.1). En las ceremonias, los niños le cantan así a la tierra: *“Madre te siento bajo mis pies, oigo los latidos de tu corazón [...]”* (OV7D7.1). Aunque el objeto material sin el pensamiento y el afecto no tendría sentido. Es más, en la comunidad tienen claro que este principio ancestral de agradecer se ha transformado, puesto que antes se dejaban ofrendas de gran valor simbólico, que se han transformado en valor comercial:

*al otro día antes del amanecer estar aquí en total silencio y escuchar la laguna y observarla, ya no lanzamos oro, cuarzos, esmeraldas, ya no porque eso es algo muy material y ya perdió su carácter espiritual, entonces lo que hacemos es regalarle una idea bonita a este lugar, un pensar bonito le decimos nosotros. Si le regalamos un pensamiento bonito a este sitio, es el mejor regalo, más que una pieza de oro, o una esmeralda, entonces esos son como los rituales que hacemos* (OV2D2.2).

En este dar y recibir de la tierra se percibe una relación de reciprocidad: *“Hoy se escucha que hay que sacarle a la madre tierra, pero no le pagamos. Se le saca a la mochila (que representa el mundo) pero no se echa nada”* (OV7D7.1). Se trata de una ética ecológica

colectiva, un deber ético, en términos de Estermann (1998) porque se fundamenta en la relacionalidad universal, que mantiene el orden cósmico en el que el ser humano se halla insertado como cuidador y defensor de este orden. “La ética [andina] aplica los principios ‘lógicos’ a la conservación y perpetuación de este orden, para lo cual el principio (ético) de la reciprocidad es trascendental” (p. 228). Es por esta razón que la subcategoría “Hacer Pagamentos” se configuró dentro de la categoría de “Principios Ecológicos”, pues celebrar el rito del Pagamento se interpreta como un deber de la comunidad para mantener el orden natural. La generosidad de la Madre Tierra se debe retribuir de manera simbólica: con sus mismos frutos, buenos pensamientos y cantos. Esta puede ser una de las formas en que se generan emociones y sentimientos hacia la naturaleza y que los niños expresaron, como se analizó en la categoría de “Prácticas educativas”.

#### **4.6. Relación entre categorías y subcategorías**

De las interpretaciones expuestas anteriormente, a partir del análisis de los resultados y en diálogos con los autores que guiaron la discusión, se encontraron nuevas relaciones. Es importante recordar que los códigos, subcategorías y categorías surgieron de manera inductiva, gracias a la codificación abierta y axial, que permitió que emergieran de las narraciones e instrumentos de recolección de información, en el contexto de su realización. Sin embargo, las dos macro categorías: “Prácticas socioculturales” y “Saberes ancestrales”, que en la figura aparecen como “Prácticas” y “Saberes”, fueron de carácter deductivo, puesto que al inicio del trabajo de recolección de información ya se encontraban como los referentes conceptuales principales de la pregunta de investigación. Así mismo, los objetivos de la investigación buscaban identificar y caracterizar las prácticas de la comunidad para comprender sus saberes ancestrales con potencia para aportar a la educación ambiental. La figura 16 muestra la interrelación de las categorías y subcategorías dentro de estas dos macro categorías.

En primer lugar aparece el territorio como el espacio físico y simbólico donde se construye la vida. El Cusmuy o “casa de agua”, lugar físico y espiritual de aprendizaje para la comunidad, representa a todo el universo y al territorio, porque en él se vive en sociedad, se vive la economía, se aprende, se construye la cultura, en relación con todo el universo. De ahí que

cuando hablan de su plan de vida explican: “Por eso, pensamos en revivir todo este territorio, revivirlo espiritualmente y de palabra, sentir que todavía somos cuidadores no solo de Sesquilé sino de todo el mundo” ( Güeta). Así resulta la comprensión del territorio como “un tejido de lugares, de historias, conocimientos y recursos donde todo está relacionado, entendiendo que el territorio está conectado con el universo” (Güeta). En el territorio confluyen las fuerzas míticas como red simbólica que da significado a la vida; confluyen fuerzas astronómicas, porque el territorio es también la naturaleza, que se alimenta del sol, de las lluvias, del aire. Por esto, la primera forma azul de la figura 16 representa el territorio, cuya forma oval recuerda los “relatos míticos de origen” de la cosmogonía andina (Estermann, 1998). Las formas circulares evocan las casas ceremoniales de la comunidad que permiten que, al estar juntos, todos se puedan mirar a la cara, porque como lo dice uno de los líderes: “nuestra organización social no es piramidal sino circular, porque todos somos iguales” (OV7D7.1).

Figura 16

*Relación: Macro categorías, Categorías y Subcategorías emergentes*



Fuente: elaboración propia

Dentro del territorio se encuentran las prácticas, en interrelación con sus saberes: “Las prácticas sociales son prácticas de conocimiento” (De Sousa, 2009, p. 88). Es decir que el conocimiento se genera “a través de la práctica y luego a través de la práctica se llega al conocimiento teórico, que después retorna a la práctica” (Rojas, 2008, p. 111). Se puede deducir que el conocimiento no es estático, sino que se construye en la cotidianidad de esas prácticas, que son a su vez moldeadas por los conocimientos, siempre en construcción. Entonces, de nuevo, se puede apreciar la circularidad en la construcción de prácticas y saberes. Así lo manifiesta un académico y sabedor indígena: “el saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del hombre en relación con lo divino, la naturaleza, con la familia, la comunidad y la sociedad en general (Muchavisoy, 1997, p.66). Es un tejido de saberes no expresados mediante conceptos elaborados verbalmente, sino a través de las prácticas comunitarias, del trabajo, de la minga, de las relaciones materiales y espirituales con la naturaleza, que se celebran en la ceremonia. En consecuencia, “El ‘saber’ acerca de las interrelaciones ecológicas entre hombre y naturaleza”, son saberes que se viven y se celebran (Estermann, 1998, p. 106).

En el centro se encuentran las prácticas que conforman el proyecto comunitario de restablecimiento de su identidad como muiscas, para recuperar la memoria ancestral que está en el territorio. Por esto, el “Proyecto comunitario” es ese punto de enlace entre las prácticas y los saberes, pues es el deseo de la comunidad expresado en su Plan de Vida, cuyo propósito es recuperar y preservar su memoria en saberes y prácticas ancestrales, para revivir su territorio. El trabajo comunitario dice Muchavisoy (1997) “es el eje conductor en la transmisión de los conocimientos ancestrales y de la formación de los nuevos sabedores tradicionales” (p. 70). Y ese trabajo comunitario tiene como herramienta principal, para su propósito de renacer como comunidad indígena, a la educación propia: “*en nuestra educación se articulan todas las actividades de reconocimiento cultural: alfarería, agricultura, tejido, medicina tradicional, recuperación y conservación de especies nativas, de flora, fauna y fuentes de agua del territorio, tradición oral y gobierno propio, entre otras,*” (Güeta). Como ellos lo expresan, es en la educación que encuentran la mejor forma de integrar, de manera gradual, a sus prácticas esa memoria que la comunidad quiere reivindicar y preservar.

Las “Prácticas de cuidado ambiental” y los “Principios ambientales” se relacionan a través de la ética ambiental, pues esta como un sistema de valores relacionados entre sí, se fundamenta en los principios. “En las prácticas se adquieren los valores” dice Gómez (2000, p. 285), es por esto que la figura muestra que los principios se concretan en las prácticas, como se ilustra con estos dos ejemplos: el principio encontrado en la comunidad de privilegiar el “consumo local” se concreta en sus prácticas de cocina tradicional y el “principio del no daño” se proyecta en la elaboración de productos naturales, es decir, sin agentes químicos, que puedan generar mayor impacto en los ecosistemas.

Así mismo, los principios ambientales son alimentados de los principios relacionales, que son los saberes que le permiten a la comunidad una mirada holística del cosmos, que integra el territorio, la naturaleza, los seres vivos e inertes, los espíritus de los ancestros, etc., en un todo relacionado. A su vez, se relaciona con las prácticas educativas porque la comunidad confía en que a través del proceso de educación propia se puede reforzar y transmitir la visión del mundo que consideran es la mejor para que perdure su cultura.

De esta manera, se finaliza el análisis de los resultados y su discusión, en estas cinco categorías presentadas inicialmente y la relación entre ellas, que se acaba de hacer y que reflejan el logro de los objetivos propuestos para la investigación. Aunque todas las categorías emergentes permitieron llevar a cabo los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación, se puede apreciar que los dos primeros objetivos específicos requerían identificar y caracterizar las prácticas de la comunidad, lo cual se logró en las tres primeras categorías de “Prácticas socioculturales”. A partir de ellas y de la reflexión sobre las dos últimas categorías de los “Saberes ancestrales”, que se identificaron en sus prácticas y en la expresión de sus pensamientos, se da respuesta a la pregunta de investigación, que, fue la guía para indagar esos saberes ancestrales que circulan en la comunidad como un sistema de valores ético-ambientales, desde los cuales se puedan extraer nuevas comprensiones para la educación. Así, se logra el objetivo general de la investigación, que se proyecta en la siguiente reflexión.

#### 4.7. Ética ecocéntrica para las Ciencias naturales y la educación ambiental

A continuación se presenta un producto final, como reflexión sobre la forma en que la comprensión de los saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé podría contribuir a potenciar la educación ambiental de básica primaria, que fue el objetivo principal del proyecto. Para esto, se toma como referente para la educación ambiental en el ámbito formal, los Derechos Básicos de Aprendizaje, en adelante (DBA), en Ciencias, para básica primaria. Lo que se busca es, desde los hallazgos de esta investigación, aportar para que se puedan abordar desde una ética ecocéntrica, en los términos de las profesoras e investigadoras ambientales Lucie Sauvé y Carine Villemagne y la propuesta de ambientalizar la educación, de la filósofa Ana Patricia Noguera.

Los DBA fueron diseñados con el fin de hacer explícitos “los aprendizajes estructurantes para un área y un grado en particular” (MEN, 2016, p. 6). Son los conocimientos básicos, articulados con los Lineamientos Curriculares (MEN 1998), para alcanzar los Estándares Básicos en Competencias (EBC) – (MEN, 2006) y que se llevan a la práctica, a través de las Mallas de Aprendizaje en Ciencias naturales y educación ambiental (MEN, 2017). Teniendo en cuenta que desde su concepción se hace un llamado a la flexibilidad curricular para abordarlos, este se puede entender como una invitación a su enriquecimiento desde otros enfoques y metodologías, que involucren diferentes formas de acceder al conocimiento y de interpretar la realidad, que se encuentran en las comunidades locales, campesinas e indígenas.

En los DBA en ciencias y su puesta en marcha a través de las Mallas de aprendizaje en Ciencias naturales y educación ambiental se aprecia una propuesta de formación científica, a través de observar, percibir, clasificar, comparar, explicar, predecir, describir, etc., como los objetivos de aprendizaje más referidos para obtener lo que allí se denomina “evidencias de los aprendizajes”. Con el paso de un grado al otro, estos no cambian, sino que se complejizan, por ejemplo, pasan de “comparar y clasificar” a “asociar y predecir”. Aún es más explícito, cuando se propone desde el grado primero que los niños adquieran un lenguaje científico que puedan diferenciarlo del uso cotidiano (MEN, 2017). Una muestra de lo anterior es que en las actividades sugeridas a los maestros se encuentran salidas de campo a entornos cercanos a la escuela, en los que se propone una actitud de observadores y exploradores de las relaciones entre los factores

bióticos (seres vivos) y abióticos (agua, aire, temperatura, suelo). La lupa es el instrumento que se aconseja llevar.

La intervención de las acciones humanas en los ecosistemas se plantea mediante preguntas que pueden plantear un dilema moral. Por ejemplo, la retención de animales en circos y zoológicos, sin que este tipo de ejercicios reflexivos tenga incidencia en todos los objetivos de aprendizaje, es decir, que solo se encuentra al final del curso. Adicionalmente, el enunciado de cada aprendizaje siempre inicia de esta forma: “comprende que [...]”, o sea, desde las habilidades cognitivas, según los verbos antes mencionados, más que desde lo emocional y sensitivo, pues a pesar de que se encuentra una referencia en el grado 1º a la importancia de permitir que los alumnos expresen sensaciones y emociones, las actividades y ejemplos para llevarlo a cabo no se despliegan como en los demás objetivos de aprendizaje. También se encuentra que la sugerencia de promover la “valoración de la diversidad”, se enfoca en la diversidad racial y de género de los seres humanos y se enuncian los aprendizajes como “metas conceptuales”. Aunque los anteriores ejemplos muestran aspectos importantes para el desarrollo del pensamiento científico, que es uno de los objetivos de la educación formal, se encuentra un mayor enfoque en la ciencia técnica, que en la educación ambiental o en las ciencias sociales. Esto demuestra “la disyunción y la incomunicación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales” que es un reclamo que hace Mora (2010).

A partir de los hallazgos de este proyecto, se entregan algunos elementos de reflexión que podría enriquecer el enfoque con el que se asuma la enseñanza de las Ciencias naturales y educación ambiental, al ponerlo en diálogo con una perspectiva ética ecocéntrica, que fue la que se encontró en la comunidad, en la idea de “pertenencia” que se comprende en ella. En una ética antropocéntrica, la tierra le pertenece al ser humano y por eso la valora en la medida en que la puede estudiar, usar y sacarle provecho económico. Por el contrario, la comunidad de Sesquilé sabe y enseña a los niños que: *“la tierra es nuestra Madre Tierra y no solo no nos pertenece, sino que nosotros le pertenecemos a ella”* (Güeta). De esta fundamentación ética se desprenden valores ancestrales que están en recuperación en la comunidad, como el “principio del no daño”; valores éticos de respeto y gratitud; y sentimientos de admiración y aprecio por la naturaleza.

Entonces, se puede pensar que los focos de valoración se podrían transformar, a partir la ética que se adopte en el espacio educativo y social.

Inicialmente, se debe tener presente que la ética ambiental no está definida, se encuentra en construcción, pero no de manera individual, sino colectiva, desde los espacios de formación, desde las comunidades, en permanente confrontación con las nuevas problemáticas sociales que van surgiendo (Sauvé y Villemagne, 2015). En esta reconfiguración constante de valores se encuentra el proyecto de recuperación de memoria ancestral de la comunidad de este proyecto, a través de sus práctica y conocimientos. Ellos dan cuenta de sus principios y valores ambientales, que practican en la convivencia, entre ellos y con el entorno, y en especial, su autoconciencia de hacer parte de la naturaleza, como hijos de la Madre tierra, al igual que los demás seres vivos. El agradecimiento es un principio que se practica en la comunidad: se agradece a la tierra por lo que provee, por lo que permite y por su belleza y misterios. Es esto lo que permite comprender que en la comunidad se vive una ética eco ambiental, pues para esta ética, “Los dos principios que destacan son la realización del ser en el entretejido de la naturaleza y la igualdad de todos los seres vivos” (Sauvé y Villemagne, 2015, p. 196).

Para mayor claridad, se puede decir que, a diferencia de una ética antropocéntrica, que pone a la vida humana en el foco de la reflexión ecológica o una ética biocéntrica, centrada en todas las especies vivas y sus interrelaciones; la ética ecocéntrica, se centra en los “sistemas de vida” en los que además de todas las formas de vida biológica, se incluye a los seres no vivos, en una interrelación ecosistémica (Sauvé y Villemagne, 2015). Entonces, se podría decir que en todas estas discusiones éticas entra tanto el ser humano, como la vida y los “sistemas de vida”, la diferencias se encontraría en qué se elige como centro para la reflexión.

De esta forma, la dimensión ética de la educación ambiental se puede comprender desde un sistema de valores, como aquellos encontrados en la comunidad, de amor y respeto por la tierra, que difieren de otros modos de valoración de los ecosistemas, pues los valores nos son construcciones universales como contratos que se deben cumplir. Son principalmente, construcciones y deconstrucciones de las formas de valoración con las que se teje la trama de la cultura, desde la diversidad de formas de percibir y pensar el mundo (Noguera, 2004). Por esto,

se propone una ética que valore las relaciones ecosistémicas desde el respeto, el amor, la admiración, en el sentido de las palabras de Aldo Leopold, que rescata (Rozzi, 2007, p. 533): “me parece inconcebible que pueda existir una relación ética con la tierra sin amor, respeto y admiración por la tierra, y sin un gran aprecio por su valor”.

En sus prácticas se construyen los valores encontrados en la comunidad, en consecuencia, se puede hablar del potencial que tienen las prácticas educativas. El análisis de los datos permitió encontrar, por ejemplo, que la contemplación de la naturaleza hace posible generar emociones como alegría y admiración, y estas a su vez, pueden arraigar en los niños sentimientos más duraderos como el amor, que son los que crean el apego al territorio, como a la madre, en alusión al sentimiento que se expresa en la comunidad por la Madre Tierra. Esto requiere salir de las aulas y de la teoría, para escuchar y sentir la naturaleza, dejar que las plantas y los animales hablen, que sean ellas las que enseñen, como lo expresaban en la comunidad, porque todo el universo puede dar pautas de comportamiento. Es dejarse maravillarse y permitir que los alumnos, además de “experimentar”, tengan “experiencias de vida” sensibles a la naturaleza.

Por lo anterior, se propone, no cambiar, sino incorporar nuevos objetivos de aprendizaje como: sentir, tener la experiencia de, expresar, contemplar, agradecer, festejar. Con esto se quiere decir que se puede experimentar y contemplar a la vez, para que la formación en ciencias pueda también ser una ambientalización de la ciencia y que la ética, la estética o el uso del lenguaje puedan ser opciones para lograrlo (Noguera, 2004). Por ejemplo, cuando para el grado segundo los DBA determinan que “Una salida de campo permite que los estudiantes afiancen su capacidad de observación y descripción”, la propuesta que podría potenciar esta experiencia de aprendizaje sería la inclusión de experiencias emocionales, de admiración y regocijo ante lo vivido y la reflexión sobre el lugar del ser humano en esa relación, no como observador sino como parte del entramado de la vida.

Igualmente, el lenguaje tiene mucho potencial para la incorporación de valores ambientales. Al respecto, en la comunidad de Sesquilé se encontró un lenguaje ambientalizado y comunitario, es decir, rico en alusiones a la tierra, no como recurso económico, sino como el hogar de todos, como portadora de sabiduría, como el espacio para la felicidad, como la madre

que cuida a sus hijos humanos y no humanos, como espacio compartido, etc. A partir de esto, se podrían invertir prioridades de objetivos, de focos de atención en las salidas al entorno natural puesto que “Nunca se ha logrado un cambio importante en la ética sin un cambio interno en nuestras prioridades intelectuales, lealtades, afectos y convicciones (Rozzi, 2007 p. 526).

Como el “encantamiento” que buscan lograr en los niños de la comunidad, a través de la experiencia comunitaria ritual y ceremonial, que celebre la vida. así mismo, la propuesta de (Noguera, 2004) sobre “El reencantamiento del mundo”, se refiere a una “actitud ético-estética-ambiental”(p. 21), para ella, esta actitud requiere salir de la visión cientificista del mundo y para esto, se debe abrir el sentido y el pensamiento a posibilidades, encuentros, misticismos, espiritualidades, misterios de la vida, arte, en suma, este reencantamiento se refiere a la “poetización del mundo”, para lo cual, no puede haber racionalidades excluidas (Noguera, p. 22). La ciencia tiene tecnicismos, teorías, explicaciones precisas, que deben dar espacio a experiencias sensitivas y comprensiones que se puedan expresar de manera emotiva, ritual, festiva. Así como la escuela se puede proponer incorporar un lenguaje científico, también se puede plantear un lenguaje ecocéntrico. Un lenguaje menos frío y técnico, que no le tenga miedo a expresar la sensibilidad de quien se maravilla ante el fenómeno de la vida, que incorpore la descripción, no solo desde los componentes de los ecosistemas, sino desde su belleza y misterio. Una educación ambiental a la que le importe la razón y la intuición, que no subestime la memoria ancestral de los pueblos indígenas, la religión o el mito, por encontrarlos como simples creencias. Para Estermann (1998), “el mito no es menos verdadero que el logos; solo su forma ‘estética’ es diferente” (p. 27). Por ejemplo, la memoria occidental circula, principalmente, en grandes formatos de almacenamiento que requieren de la lengua escrita, mientras que la memoria ancestral se encuentra en la oralidad, en lo que se canta, en las costumbres que se comparten, en las herramientas de trabajo, en la experiencia que dan las prácticas, en el quehacer diario, en la ritualidad, en los mitos, etc.

Despectivamente, los conocimientos que no se validan en la investigación científica son considerados “mitos”. Sin embargo, la filosofía de Occidente también tienen sus mitos fundantes, que pueden entrar en comparación con la filosofía andina que estudia este filósofo: la fuente de la interpretación es más conceptual que vivencial, mientras que en la filosofía andina, no se

racionaliza sino que vive; para Occidente, la realidad se representa principalmente en el signo lingüístico, mientras que para las comunidades indígenas la representación de la realidad es más simbólica en la celebración ritual; y una de las diferencias más marcadas, es la dicotomía de Occidente que separa sujeto/objeto: (hombre/naturaleza), mientras que en el pensamiento indígena esto no se da. Para la filosofía occidental, el centro del universo es el ser humano y para la filosofía andina, el ser humano solo es parte de un complejo de relaciones cósmicas (Estermann, 1998). Esta separación es vista por Mora (2010) como el tecnicismo de la ciencia, su alta especialización, que no encuentra lazos de comunicación con los saberes locales y populares, ni con las ciencias sociales.

Comprender esto puede ser significativo para la educación en ciencias, particularmente en la educación ambiental, pues así se daría un verdadero diálogo intercultural, de respeto por las otras maneras de concebir el mundo. No se trata de desconocer lo que el método científico ha logrado para la humanidad, sino reconocer la importancia de encontrar puntos de acuerdo para que el conocimiento que ha dado forma a la educación en ciencias se alimente de otras formas de comprender la vida.

## 5. Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo de investigación fue comprender los saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé, asociados al cuidado ambiental, que pudieran potenciar la educación ambiental de básica primaria. Este objetivo se logró a través de la identificación y comprensión de las prácticas socioculturales de la comunidad, mediante las cuales se evidenciaron sus conocimientos ancestrales con los que armonizan su vida en comunidad y su relación con la naturaleza. Vivir conforme a la cultura de sus antepasados de origen muisca es su proyecto de vida.

La comunidad muisca de Sesquilé organiza su plan de vida alrededor de sus saberes y prácticas dentro de su territorio. Han logrado reivindicar su derecho a vivir conforme a la costumbre de sus ancestros, en consonancia con los adelantos tecnológicos de la sociedad, pues son consciente del momento histórico en el que viven, de que participan de una comunidad propia y de una comunidad extendida a la que pertenecen como colombianos. Sin embargo, también son conscientes de la necesidad de recuperar su memoria ancestral, para lograr una convivencia más armoniosa entre ellos y con su entorno natural y espiritual.

Las prácticas socioculturales de la comunidad (de trabajo comunitario, de cuidado ambiental, de recuperación de la memoria ancestral y educativas) encuentran en la “educación propia” su mejor herramienta de recuperación y conservación de esos conocimientos ancestrales. Prácticas y conocimientos en construcción, es decir que, por un lado, ellas generan conocimientos y los hacen perdurar, a la vez que, esos conocimientos permiten que se den dichas prácticas. De esta manera se generan sus experiencias de vida comunitaria, pues como lo muestra De Sousa (2009), la experiencia social se compone de prácticas y saberes. Pero no son ni prácticas ni conocimientos terminados, ellos se transforman gracias las experiencias compartidas en la comunidad, al intercambio con otras comunidades indígenas, al recuerdo del legado de sus ancestros, así como al hecho de estar inmersos en la comunidad de Sesquilé. El vínculo que lo hace posible es el proyecto comunitario, expresado en su “Plan de vida”.

Su proyecto comunitario inicia con una importante práctica de cuidado medioambiental de gran impacto para Sesquilé y para el país: la recuperación de la Laguna de Guatavita, como lugar de importancia histórica, ritual y ecológica, para ellos y para el país. Esta es una experiencia de vida de la que han generado saberes y principios ambientales que están interesados en transmitir a las próximas generaciones, mediante su sistema de educación propia, en la que sustentan la recuperación y preservación de la memoria ancestral de su cultura. Posterior a esta primera experiencia colectiva de recuperación ambiental, la comunidad continuó con prácticas de recuperación de bosques, fuentes de agua, semillas; recuperación de principios culturales que incorporan principios ambientales y que se transmiten en la comunidad por medio de su propia educación, que se basa en saber escuchar y sentir lo que enseña el territorio.

A partir del estudio de estas prácticas y conocimientos, los resultados permitieron comprender que en la comunidad se construye una ética ecocéntrica (Sauvé y Villemagne, 2015) que se sustenta en principios ambientales de valoración de las relaciones entre todos los seres vivos, que comparten el universo como el hogar de todos, incluidos el ser humano. Relación en la que además de los factores bióticos y abióticos, entran los aspectos inmateriales de la existencia, que no se pueden aislar, porque componen la armonía de ese “hogar” compartido. Expresado de otro modo, los hallazgos de la relación de las categorías de estudio permiten afirmar que los conocimientos encontrados en la comunidad son expresados mediante principios que se refieren a relaciones que abarcan, no solo las que se dan entre los ecosistemas y entre estos y los seres humanos, sino de tipo cósmico, que involucran las dos anteriores. Esto quiere decir que no dejan por fuera las influencias de los astros sobre la naturaleza; la fuerza espiritual de sus ancestros, que también es fuente de sus conocimientos; ni las leyes que definen su origen mítico y cultural.

De estos principios de relación se pueden extraer sus principios ambientales que logran mantener ese orden natural del cosmos. Principalmente, que la tierra como el hogar de todos, incluidos los seres vivos, animales y vegetales y los seres espirituales que han dejado huella de enseñanzas; es el espacio de aprendizaje y subsistencia que pertenece a todos, porque como ellos dicen y cantan, “Todo es de todos”. La tierra es la Madres que da la vida, alimenta y enseña, por eso la comunidad valora el respeto, el amor y el agradecimiento hacia ella. El respeto es uno de

los valores principales de la comunidad, el respeto, que se traduce en el “principio del no daño”, porque no se daña lo que se respeta y ama, como a la Madre.

De esto se deriva que el respeto es la guía de las relaciones tanto comunitarias como con la naturaleza. Por ejemplo, el respeto se practica en la convivencia y genera nuevos conocimientos transformados en principios comunitarios. De hecho, se evidencia que el valor del respeto que se encuentra hacia las personas, se les extiende a los demás seres de la naturaleza. En la comunidad de Sesquilé se respeta a los abuelos como se respeta su sabiduría, porque ese saber está ligado al conocimiento de la medicina de la tierra, al saber hacer con los cultivos y al cuidado de las especies de flora y fauna; respetar a la mujer es respetar la tierra, a las dos como proveedoras del alimento y de la vida y por último, respetar los valores culturales que incorporan los valores míticos, como la forma de mantener el orden de la vida.

Por lo anterior, la comprensión de los saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé, aprendidos y expresados en sus diferentes prácticas socioculturales: de trabajo, educativas, ceremoniales, celebrativas, principalmente; contribuye a potenciar la educación ambiental de primaria, de diferentes maneras: En primer lugar, a través de una de las herramientas que se constituyen en rutas de enseñanza para los docentes de primaria: los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que se realizan a través de las Mallas de aprendizaje en Ciencias y educación ambiental. Los docentes pueden tener en cuenta que dicha herramienta puede entrar en diálogo con los saberes y prácticas ancestrales sobre el cuidado ambiental, desde una ética ecocéntrica o a través de la búsqueda de comprensión de los territorios de las comunidades a las que pertenece la escuela. Porque como se encontró en la comunidad, el territorio en todos sus componentes naturales y espirituales enseña, si la aproximación se hace desde la dimensión cognitiva y emocional del ser humano, como se amplió en el apartado anterior (apartado 5.6), sobre la ética ecocéntrica que se construye en la comunidad de este estudio.

Es decir que la comunidad educativa, en particular la educación ambiental de primaria se pueden beneficiar de los hallazgos encontrados en esta investigación, mediante un encuentro de saberes, para la construcción de una ética ambiental ecocéntrica que contribuya a generar apego

al territorio, gratitud hacia la naturaleza y admiración y respeto por la vida y así, volver a ligar al ser humano con la naturaleza. Los principios ambientales que se protegen en la comunidad, basados en el respeto, la gratitud y la admiración, son valores que se practican en la comunidad, de manera que, también pueden ser practicados en la escuela, en clara sintonía con los demás objetivos que se proponen para la formación científica.

Si la ética es un campo de reflexión como dice Sauvé y Villemagne (2015), y las personas aprendieron a valorar los ecosistemas con un sentido económico, así mismo, desde un cambio de manera de flexionar, se podrían valorar los ecosistemas desde otros principios fundamentales, como los encontrados en la comunidad. Un cambio profundo en la racionalidad ambiental sobre la relación del ser humano y los ecosistemas es la propuesta de Leff (2000 - 2006), idea con la que se inició el abordaje de la problemática de esta investigación. Con lo cual, el aporte principal de la comunidad fue entregar herramientas para dicha reflexión ética.

## 6. Recomendaciones

A partir de los hallazgos del presente proyecto de investigación, se hacen las siguientes recomendaciones, no solo para el área de Ciencias y educación ambiental, sino para toda la comunidad educativa.

- Para abordar la educación ambiental es importante tener en cuenta que el conocimiento se encuentra estrechamente vinculado al territorio, por lo tanto, es aconsejable que se creen espacios para salir del aula, de los libros y del mundo virtual; si que esto signifique abandonarlos, para entrar en relación directa con el entorno ecosistémico de la escuela.
- Se propone que las instituciones educativas, en su proyecto formativo, en particular en la básica primaria, establezca una intencionalidad formativa de convivencia, que potencie las relaciones con el entorno natural de la escuela.
- La responsabilidad por la educación ambiental no sólo debe recaer sobre los profesores de Ciencias naturales y educación ambiental, puesto que la crisis ambiental debe ser una preocupación de todos los actores educativos.
- Tener en cuenta que los conocimientos de las comunidades campesinas, indígenas y locales tienen gran valor para la comprensión de las relaciones del ser humano con la naturaleza, lo cual no solo puede servir de ejemplo en el aula, sino que estos conocimientos pueden entrar en un diálogo con las pautas occidentales que guían la educación en ciencias. De esta manera, el estudio de los ecosistemas se podría realizar desde la conceptualización y desde un acercamiento emocional y estético a los sistemas de vida del planeta.
- Aunque el proyecto se centró en el área de Ciencias y educación ambiental, se sugiere que este tipo de educación, que rescata los saberes ancestrales de

comunidades indígenas, campesinas o locales, también enriquezca otras áreas del currículo, por ejemplo las Ciencias Sociales y que además, potencie la educación intercultural de los colegios

- Se recomienda continuar produciendo investigaciones que exploren y busquen la comprensión de las relaciones del ser humano con los ecosistemas en otras comunidades, cercanas al entorno de la escuela, pues en Colombia se pierde cada día la riqueza de las culturas locales, sus tradiciones y saberes, por desconocimiento o desconfianza en los saberes tradicionales de esas comunidades. Particularmente, desde los hallazgos en la comunidad de este estudio, se podrían realizar proyectos que lleven a un siguiente nivel de investigación, en cuanto a generar propuestas pedagógicas para implementar la ética ambiental ecocéntrica en la Escuela.
- La construcción de la paz del país debe ser un compromiso de todos los actores sociales, por esto, en todo proyecto encaminado a su consolidación se deben tener en cuenta los aportes de las comunidades indígenas a partir de sus modos de vida y saber que la discriminación a sus saberes no contribuye a que se logre una paz duradera.

## Referencias

- Ángel, C. A. (1995). *La Fragilidad Ambiental de la Cultura*. Editorial Universidad Nacional: Instituto de Estudios Ambientales. IDEA. Colombia. Recuperado de: <http://gaagpam.com.br/images/Pdf/La%20ragilidad%20ambiental%20de%20la%20cultura%20-%20Augusto%20Angel%20Maya.pdf>.
- Ángel, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales/ Hermeneutics and research methods of Social Science. *Estudios de Filosofía*, (44), 7. Recuperado de: <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.Ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0121.36282011000200002&lang=es&site=eds-live>.
- Amaya Panche, J., y Valenzuela Grueso, P. E. (2012). *Legado y contribución del pensamiento carare a la construcción de paz en Colombia*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. D.C., Colombia.
- Arias, M. (2016). El giro antropocénico. Sociedad y medioambiente en la era global. *Política y Sociedad*, (3), 795. Doi:10.5209/rev\_POSO.2016.v53.n3.49508.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1982). Carta Mundial de la Naturaleza. Recuperado de: <https://undocs.org/S/A/RES/37/7>.
- Bernal, A. et al. (2008). *Los muisca en los siglos XVI y XVII: miradas desde la arqueología, la antropología y la historia*. Bogotá, D. C.: Universidad de lo Andes. Facultad de Ciencias Sociales e Historia. Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales – CESO. Recuperado de: [https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/los\\_muisca\\_siglo\\_XVI\\_XVII.pdf](https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/los_muisca_siglo_XVI_XVII.pdf).
- Bolívar, Domingo, Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolivia (2012). Ley Marco de la Madre Tierra y de Desarrollo Integral para Vivir Bien, Ley 300 del 15 de octubre de 2012.
- Buitrago, L. M., Castro, S. M., Cucalón, L. M., Domínguez, A. R., Salazar, E., Silva, J. A., y Urueña, L. M. (2012). *Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales en América Latina: Estudio de caso*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Colombia.

- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*, 14 (3), 71- 93.
- Cárdenas, J. C. y Ostrom, E. (2004). ¿Qué traen las personas al juego? Experimentos de campo sobre la cooperación en los recursos de uso común. *Desarrollo y Sociedad*, p. 87 -132. Bogotá. D. C.: Universidad de los Andes.
- Clifford, G. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. [Const.] (2009). Recuperado de: [http://www.oas.org/DIL/ESP/Constitucion\\_Bolivia.pdf](http://www.oas.org/DIL/ESP/Constitucion_Bolivia.pdf).
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html).
- Constitución Política de la República del Ecuador [Const.] (2008). Recuperado de: <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. (3a. Ed.). London: Sage Publications.
- Cristancho, E., Candil, C., Santos, R. y Valenzuela, C. (2012). *Güeta: El plan del resurgimiento. Comunidad Mhuysqa de Sesquilé*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://sie.car.gov.co/handle/20.500.11786/35846>.
- DANE. (2006). Departamento administrativo nacional de estadística. Dirección de censo y demografía. *Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá, D. C.
- De Oliveira, V., y de Faria Moreira, G. (2015). Protección jurídica del medioambiente en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos. *Revista de derecho (15105172)*, 14(28), 41-61.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI y CLACSO.
- Di Lorenzo, W. G. (2016). Medioambiente y bien común: entre un derecho y un deber fundamental. *Prudentia Iuris*, (81), 213-220.
- Diccionario Ecológico. (2017). *Ambiente Ecológico*. (ISSN 1668-3358). Recuperado el 12 de noviembre de 2017, de: <http://www.ambiente-ecologico.com/ediciones>

/diccionarioEcologico/diccionario Ecologico.php3?letra=E&numero=01&rango=ECESIS\_-\_ECOLOGIA.

- Diccionario Ilustrado de Ecología y Medioambiente. (1997). Barcelona: Larousse.
- Espitia, L. D. Y Sánchez, J. E. (2016). *Educación Ambiental: experiencias y prácticas de defensa y preservación territorial en las organizaciones sociales ambientales Alianza por el Agua y Fortaleza de la Montaña en el Departamento de Cundinamarca*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Un estudio intercultural de la sabiduría autóctona Andina*. Quito: Ediciones Abya - Yala.
- Farah, M. A. y Pérez, E. (2004). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. Cuadernos de desarrollo rural, 51, 139-159.
- Fernández Santos, A. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. San Salvador: UFG Editores.
- Flórez, R., Tobón, A., Rodríguez, H. M. y Ariza H. E. (2003). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, D.C.: McGraw-Hill.
- García, M. (2007). *Conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas de México y recursos genéticos*. Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gómez, M. (2000). Saber indígena y medioambiente: experiencia de aprendizaje comunitario. En E. Leff (Coord.), *La complejidad ambiental*, (pp. 253-291). México: Siglo XXI.
- González, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto*, 24(3), pp. 5-21. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627001>> ISSN 1315-0006.
- González, M. S. (s.f.). *Introducción a las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, D. C.: Instituto Caro y Cuervo. Recuperado de: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion&#s>.
- Grenier, L. (1999). Sobre el Conocimiento Indígena. En: *Conocimiento indígena: guía para el investigador*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Instituto Caro y Cuervo. *Introducción a las lenguas indígenas de Colombia*. Recuperado de:

- <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion>. Bogotá, D.C.
- Instituto Científico de Culturas Indígenas (I.C.C.I). (1986). Recuperado de: <http://icci.nativeweb.org/>.
- Jamioy Muchavisoy, J. N. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas (Col)*, (7), 64-72.
- Leff, E. (2000). *Pensar la complejidad ambiental*. En La complejidad ambiental. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). *Aventura de la Epistemología Ambiental. De la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.
- Ley 1381. (2010). Congreso de Colombia. Ley de Lenguas. Recuperado de: [http://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/documentos/Ley\\_1381\\_2010\\_proteccion\\_lenguas\\_nativas.pdf](http://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/documentos/Ley_1381_2010_proteccion_lenguas_nativas.pdf).
- Lincoln, R. J., Boxshall, G. A. Y Clark, P. F. (1996). *Diccionario de Ecología, Evolución y Taxonomía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, N. P. (2015). (Productor). *Artefactos culturales identificados en jóvenes de origen Muisca. Caso Sesquilé*. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rQJDzUqmwik>.
- Lozano, N. P. (2017). Aproximación de los jóvenes de origen cultural Muisca, asentamiento Sesquilé, a los artefactos de la biotecnología. *Infancias Imágenes*, 16 (2), 189-202.
- Martínez, M. (2011). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis. Revista Latinoamericana*. Recuperado de: <http://polis.revues.org/1802>.
- Martínez, R. (2008) Educación y huella ecológica. *Actualidades Investigativas en Educación*. 8 (1), 1 – 28.
- Mavisoy Muchavisoy, W. J.(2014). Etnografía sobre el quehacer antropológico y las manifestaciones de un antropólogo por su origen. El Ejercicio de jtsenojuabnayá «Existir reflexionando» Entre los kamëntšá. *Tabula Rasa*, (20), 197.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN- (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).

- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje - V1. Bogotá, D. C. Colombia. Recuperado de: [http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba\\_cie.pdf](http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba_cie.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2017). Mallas de aprendizaje. Documento para la implementación de los DBA. Bogotá, D. C. Colombia. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1ex97cd1hhGmW8VjNV3GsAtSO0qHy178q>.
- Ministerio de Cultura. Dirección de Poblaciones. (2010). Caracterización de los pueblos indígenas en riesgo. Cartografía de la Diversidad. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/pueblos-indigenas/Documents/Compilado%20de%20Caracterizaciones%20Pueblos%20en%20Riesgo.pdf>.
- Mora, W. (2010). *Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado*. TED: Tecné, Episteme y Didaxis, 0 (26). Doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.416>.
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Noguera, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. México, D. C.: Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente (PNUMA). Manizales: Universidad Nacional de Colombia. Idea.
- Noguera, A. P. (2006). *Pensamiento ambiental complejo y gestión del riesgo: una propuesta epistemo-ética-estética*. Taller internacional sobre Gestión del Riesgo a nivel local, págs. 1-30.
- Organización Nacional indígena de Colombia. ONIC. (1982). Recuperado de: <http://www.onic.org.co/onc>.
- Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura. (FAO). (2015). *Política de la FAO sobre pueblos indígenas y tribales*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura. (FAO). (2017). *Seis formas en que los pueblos indígenas ayudan al mundo a lograr el hambre cero*. Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura. Recuperado de: <http://www.fao.org/zhc/detail-events/es/c/1028079/>.

- Ostrom, E. (2009). Las reglas que no se hacen cumplir son mera palabrería. *Revista de economía institucional* 11 (21), p. 15 -24.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y sociedad*, 16, p. 55 – 81. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=263019682004>.
- Pinilla, P. A. (2006). *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los derechos humanos* (Primera ed.). Bogotá: Procuraduría General de la Nación.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Jos%C3%A9-Luis-Pi%C3%B1uel-Raigada.-Epistemolog%C3%Ada-metodolog%C3%Ada-y-t%C3%A9cnicas-del-an%C3%A1lisis-de-contenido.pdf>.
- Política Nacional de Educación Ambiental. SINA (2002). Ministerio del Medioambiente y Ministerio de educación nacional. Recuperado de:  
[http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703\\_152904399\\_919/politica\\_educacion\\_amb.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf).
- Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente (PNUMA). Estocolmo. (1972). *Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano*. Recuperado de:  
<https://undocs.org/es/A/CONF.48/14/Rev.1>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente (PNUMA). Río de Janeiro (1992). *Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medioambiente y el Desarrollo. Vol. I*. Recuperado de:  
<https://undocs.org/es/A/CONF.151/26/Rev.1%28Vol.I%29>.
- Quintero, M. P. (2009). Una contribución para el diálogo intercultural: algunas interpretaciones en torno a la cosmovisión amerindia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana* 14 (45), 117-125. Recuperado de: Académica Premier, Ipswich, MA.
- Quiroga, P. (2009). *Saberes tradicionales de los hijos del Tabaco, la Coca y la Yuca Dulce respecto al territorio y el calendario de manejo ambiental como herramientas de gestión ambiental*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Colombia.

- Rojas, N. (2008). La práctica como fuente del conocimiento humano. *Paideia Surcolombiana*, 13, 110-113. Recuperado de:  
<https://www.journalusco.edu.co/index.pshp/paideia/article/view/1071/2084>.
- Rojas Sarmiento, J. (2009). *La participación y la interdisciplinariedad como elementos de gestión ambiental - educativa para la construcción de lineamientos curriculares de educación ambiental. Estudio de caso Gimnasio Vermont, localidad de Suba*. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Colombia.
- Rozzi, R. (2007). De las ciencias ecológicas a la ética ambiental. *Revista chilena de Historia Natural*, 80, 521 - 534.
- Salatino, M. (2014). Más allá de una epistemología desde el Sur. *Revista de Filosofía*, 77 (2), 61–84. Recuperado de: <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=100457375&lang=es&site=eds-live>.
- Sauvé, L., Godmaire, H., Saint-Arnaud, M., Brunelle, R., y Lathoud, F. (2005). Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone [Miradas cruzadas sobre la educación ambiental en comunidades indígenas]. *Recherches Amérindiennes Au Québec*, 35(3), 1-16. Recuperado de:  
<https://login.ezproxy.javeriana.edu.co/login?url=https%3A%2F%2Fsearch.proquest.com%2Fdocview%2F1697227876%3Faccountid%3D13250>.
- Sauvé, L. y Villemagne, C. (2015). La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 188 - 209. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301010> ISSN.
- Sistema Nacional de Información Cultural (SINIC). (2017). Recuperado de:  
<http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&SECID=8&IdDep=25&COLTEM=216>.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. L., Corbin, J. M., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Zimmerman, E. Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia 2002.

- Subiría, R. D. (1986). *La medicina en la cultura muisca*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Trejos, D. C. et al. (Coords.) (2017). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Bogotá, D.C.: Planeta Paz.
- Vasco, E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales, comentarios a propósito del artículo “conocimiento e interés” de Jürgen Habermas*. 5 edición. CINEP. Centro de investigación y educación popular.
- Vega, H. (2014). El pensamiento ambiental ancestral latinoamericano como respuesta a la actual crisis planetaria. *Revista comunicación*, 23 (1), 4-16.
- Vega, L. (2013). *Dimensión ambiental, desarrollo sostenible y sostenibilidad ambiental del desarrollo*. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity, Cancún, México. Recuperado de: <http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP256.pdf>.
- Vilanou, C. (2002). *Formación, Cultura y Hermenéutica: de Hegel a Gadamer*. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66984/008200430038.pdf?sequence=1>.
- Villalba, J. (2012). *Propuesta interdisciplinaria ambiental para el plan de estudios de la institución educativa “Juan de Jesús Narváez Giraldo”*. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Colombia.
- Zubiri, X. (2006). *Tres Dimensiones del Ser Humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial.

## ANEXOS

## Anexo 1

## Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente a nivel Internacional

FECHA	CUMBRES Y DECLARATORIAS	DEFINICIÓN
1945	UNESCO	Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Es una agencia especializada como el PNUMA
1970	Club de Roma	Se plantean los límites del crecimiento
1972	Cumbre de la Tierra de Estocolmo	Da protección jurídica al medioambiente, “garantizado por los principios de la Declaración de Estocolmo sobre el Medioambiente Humano. Se llevó a cabo en la Conferencia de la ONU
1972	(PNUMA) Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente	Organismo (agencia especializada) de la Organización para las Naciones Unidas (ONU). Institución líder a nivel mundial para el cuidado del medioambiente, a través del desarrollo de programas para mejorar la gestión del medioambiente y de la promulgación de normas sobre el Derecho Ambiental, acogidas por los países miembros.
1975	Carta de Belgrado	Es un marco general para la educación ambiental. Se plantea la estructura general de la educación ambiental formal y no formal.
1982	Carta mundial de la naturaleza	Aprobada en asamblea de la ONU. Adopta 5 principios generales de conservación
1985	Tratado de Viena	Para la protección de la capa de ozono. Con las dos anteriores, contribuyeron a la “globalización” del derecho ambiental
1992 jun	Declaración de Río sobre medioambiente y desarrollo	Fue una Cumbre de la Tierra organizada por la ONU, en Río de Janeiro. Reafirma la Declaración sobre el Medio Humano aprobada en Estocolmo en 1972. Establece la cooperación entre los estados para la protección del medioambiente, a través de la promulgación de 27 principios
1997	Protocolo de Kioto	Acuerdo internacional para reducir las emisiones que están produciendo el calentamiento global. Entra en rigor en 2005
2002	Cumbre de la Tierra de Johannesburgo	Cumbre organizada por la ONU, para el desarrollo sostenible, es decir, para la satisfacción de necesidades, sin perjudicar el medioambiente

2012	Cumbre de la Tierra (Río + 20) en Río de Janeiro	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, en la cual se hizo discutieron los logros obtenidos y se hicieron nuevas propuestas
------	--	--

## Anexo 2

Marco normativo sobre el cuidado del medioambiente y la educación ambiental en Colombia

AÑO	TIPO	MEDIOAMBIENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
1961	CAR	Corporación Autónoma Regional. Creada mediante la Ley 3 del congreso. Es la autoridad ambiental para trabajar en coordinación con las entidades territoriales
1974	Decreto 2811	Código nacional de los recursos naturales renovables y la protección al medioambiente.
1978	Decreto 1337	Crea la educación ecológica y ambiental
1991	Constitución Política. Art. 67	Educación: “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.”
1991	Constitución Política. Art. 79	Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines.
1991	Constitución política. Art. 95	Son responsabilidades de los ciudadanos: “proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano”
1991	Constitución política. Art. 333	La ley delimitará el alcance de la libertad económica cuando así lo exijan el interés social, el ambiente y el patrimonio cultural de la Nación.
1993	Ley 99	Crea el Min ambiente y el SINA - Sistema nacional Ambiental Reúne todos los elementos de la Declaración de Río 1992
1993	SINA	“conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales ambientales”
1993	Ley 70	Incorpora en varios de sus artículos la dimensión ambiental dentro de los programas de etnoeducación
1994	Ley General de Educación. 115	Establece la educación ambiental como un área obligatoria del proyecto de Educativo Institucional, para una cultura ecológica, basada en la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento de medioambiente, de la calidad de vida y del uso racional de los recursos naturales, entre otros.

		Art. 5. Numeral 10. Uno de los fines primordiales de la educación es la “adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medioambiente...” Artículo 23. Define dentro de las áreas obligatorias y fundamentales las Ciencias naturales y educación ambiental
1994 3 ago	(PEI)  Proyecto Educativo Institucional	Creado con la ley 115 Decreto 1860 art. 15 Definen el énfasis, las concepciones, organización curricular, etc. de la institución.  Art. 36. Propone la realización de proyectos pedagógicos articulados con las asignaturas, dentro de ellos, los PRAE
1994 3 ago	(PRAE)	Proyectos Ambientales Escolares. Se establecieron mediante el Decreto 1743. El PEI, incluía los proyectos pedagógicos
1994 3 ago	(PROCEDA)	Proyectos Ciudadanos de educación ambiental no formal MEN. Para el trabajo comunitario en la problemática ambiental, se coordinan con los PRAE
1994 3 ago	CIDEA	Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental
1998	Lineamientos curriculares	Para orientar el sentido y estructura de las áreas del conocimiento. Son orientaciones y criterios nacionales para las áreas y disciplinas.  Desde acá se propusieron los lineamientos curriculares para el área de Ciencia naturales y educación ambiental
2002	SINA	Formula la Política Nacional de Educación Ambiental Trabajo conjunto entre el MEN y el Min ambiente. De aquí nace: PRAE, PROCEDA y CIDEA
2006	(EBC)  Estándares básicos en competencias  En Ciencias naturales	Son una expectativa de aprendizaje, sin referirse de forma concreta a un saber específico, por lo que los docentes definen los contenidos, de aquí que se den los DBA. Los DBA son concretos, por eso complementan los EBC  Los Estándares en ciencias: Para la estructuración de estos estándares fueron punto de partida los Lineamiento Curriculares para Ciencias Naturales y Educación Ambiental formulados en 1998
2017	(DBA) Derechos básicos de aprendizaje, en ciencias	Guardan coherencia con los lineamientos curriculares y los Estándares básicos en ciencias, para que los estudiantes alcancen los Estándares básicos en competencias
2018	Mallas de aprendizaje	En Ciencias naturales y educación ambiental. Llevan a la práctica los DBA. Propuestas en 2015, ajustadas 2017 y publicadas 2018. Siguen sujetas a cambios

### Anexo 3

DIARIO DE CAMPO: Observación focalizada	
Fecha: sábado 30 de junio de 2018 – 6:30 p.m.	Lugar: Casa de mujeres, en el Cabildo
<b>Tema: Ceremonia del agua</b>	
<b>REGISTRO OBSERVACIÓN FOCALIZADA</b>	
<p>Cuando llegué a la casa ceremonial de las mujeres, solo estaba la abuela Fabiola prendiendo el fuego. El resto de la comunidad llegó 15 minutos después. La primera persona que llegó fue un joven que traía varias botellas con agua. Antes de entrar saludó y pidió permiso para entrar a la casa de mujeres. Solo cuando la abuela Fabiola le dijo que siguiera, el joven entró y depositó las botellas en el suelo. En grupos fueron llegando miembros de la comunidad, en su gran mayoría, y solo dos parejas, que como yo, habían sido invitadas. En solo diez minutos, la casa ya estaba llena, con todas las personas sentadas alrededor de la casa. Como los niños no tenían donde sentarse, eran más o menos diez, fueron acomodados en unas esteras enrolladas, también en forma circular, como los adultos. Había dos mujeres con bebés de brazos.</p> <p>Antes de iniciar la ceremonia, le pregunté al señor Ernesto Mamanché si podía grabar y tomar fotos. Le pregunté a él, porque no solo es mi primer contacto en la comunidad, sino porque es la autoridad, pues es el gobernador del cabildo. Él me dijo que no podía tomar fotos o grabar, que tal vez sí podía grabar sonido, sin embargo, me recomendó que le pidiera permiso a alguna de las abuelas, pues estábamos en la “Casa de mujeres”. Cuando me dirigí a la abuela Isabel le pregunté si era posible hacer algún video. Lida, una de las mujeres más jóvenes y que estaban dentro de las que presidía la ceremonia, se adelantó y enérgicamente me dijo que no se podía. La abuela Isabel dijo: “conserva lo que guardes en tu mente y en tu corazón”.</p> <p>Cerca al fuego estaban las abuelas y algunas mujeres jóvenes que dirigían la ceremonia. Inicialmente, mientras se entonaban canciones, una mujer fumaba un tabaco. Cuando terminó de fumarlo, pasó en compañía de otra mujer que alumbraba con una vela, por cada uno de los puestos con tabaco en polvo que ponían en cada una de las fosas nasales de los asistentes, soplando a través de una especie de pitillo que tenía curva en una de sus puntas. Al inicio arde un poco la nariz y después provoca algo de flujo nasal, para lo cual reparten trozos de papel higiénico. Los niños podían recibirlo, pero no eran obligados. Algunos lo recibieron, otros no quisieron o solo recibieron una sola dosis, es decir, no por las dos fosas nasales, sino por una. Después, se empezaron a entonar canciones, acompañados por una maraca que tenían casi todos los asistentes. Un hombre mayor que estaba a mi izquierda me prestó una. Algunos niños y jóvenes, acompañaban con instrumentos como flautas tambores y guitarras. En los cantos se recordaba a los ancestros: “cuando veas un cóndor, es el alma del abuelo...”; recuerdo que también cantaban “Soy un niño salvaje, me encuentro libre y silvestre, tengo todas las edades, mis abuelos viven en mí. Soy hermano de las nubes, sé que todo es de todos y todo está vivo en mí”. Los cantos eran iniciados por algunos de los niños o los jóvenes y los demás los seguían, siempre con los instrumentos musicales.</p> <p>Posteriormente, se inicia la ofrenda del agua, que consistía en que una de las mujeres tomaba una de las botellas de agua, rociaba un puñado al fuego y el resto lo vertía sobre una vasija. La mujer explicaba de dónde habían traído el agua (Laguna de Guatavita, laguna de Suesca, laguna de Iguaque, la Chorrera y del mar también); además, qué importancia tenían esas fuentes de agua para toda la comunidad. Después, se pidió al territorio por la conservación de las mismas. En particular se habló de la laguna de Suesca, se mencionó que se estaba secando y se pidió en especial por ella. La abuela Fabiola dice que se le pide al territorio, así como en los pagamentos se le agradece también al territorio. Después, la misma mujer pasaba por cada uno de los puestos y ofrecía el agua a los asistentes. Quien recibía la vasija, hacía una reverencia con ella en las manos, bebía un sorbo y la devolvía a la mujer, quien de nuevo la pasaba a la siguiente persona. Así mismo, con cuatro aguas de diferente procedencia.</p> <p>Después de este rito central del agua, otra mujer, Lida fuma otro tabaco y echa el humo sobre una tutuma pequeña que contiene tabaco líquido, mientras todos cantan. Después de esto, que significa: “cantar el tabaco”, anuncia que ofrecerán tabaco líquido. Ella pasa en compañía de otra mujer que alumbraba y nos dice que se debe poner en la nariz y subir la cabeza para que no se derrame. Se debe hacer en cada una de las fosas, con la ayuda de una concha de mar muy pequeña, que sirve como especie de cuchara para poder hacerlo. También dice que ella misma lo hace o que podemos elegir hacerlo nosotros mismos y tomar la cantidad que deseemos. Antes de esto, reparten trozos de papel higiénico para limpiarse la nariz. Durante todo el transcurso de la ceremonia, siempre se está cantando y tocando instrumentos musicales.</p> <p>Finalmente, la abuela Isabel, una peruana que ha acompañado a la comunidad desde hace varios años, agradeció por el “fuego sagrado y por el agua” y dijo que iba a repartir una medicina llamada <i>Aguacoya</i>, que habían utilizado</p>	

sus ancestros y que como los alimentos, era muy buena para el cuerpo y para el espíritu. Consistía en una especie de puré de color verde, a base de una planta elaborado por las mujeres y que según ella, requería mucho trabajo. También se ofreció un agua elaborada con el mismo producto. Cada uno debía sacar de un plato, un poco con una cuchara, comerlo y beber un pocillo del líquido. Solo algunos niños se rehusaban a comerlo o tardaban mucho en beberlo, entonces la abuela les recordaba lo importante que era el remedio y ellos obedecían. Algunos niños insistían a los otros en que lo bebieran o regañaban a los que tardaban mucho. Hasta algunos repitieron. Al final, las mujeres proponían canciones y la abuela Isabel entonaba canciones en otra lengua, que los asistentes solo seguían con los instrumentos.

Era asombroso ver a los niños cómo se portaron de bien durante las cuatro horas que duró la ceremonia, desde las siete de la noche hasta las once de la noche. Todos cantaban con entusiasmo y entre ellos mismo se controlaban para no hacer ruido o charlar mientras se hacía la ceremonia. Cuando alguno de los jóvenes les llamaba la atención, hacían caso sin ningún problema y además proponían canciones que ellos mismo acompañaban con instrumentos musicales que un asistente venido del Ecuador les estaba enseñando.

La casa ceremonial es una especie de maloca, con una sola puerta y un fogón de leña ubicado en el suelo. Alrededor de la casa, para sentarse, se encuentran tablas que la bordean. En el techo se encuentran unos “atrapasueños” como decoración.

Los hombres estaban como espectadores y participantes, pero todo el ritmo de la ceremonia lo proponían las mujeres. Dentro de los asistentes, se encontraban varios líderes, que durante toda la ceremonia utilizaban el poporo. Son los poporeros.

Cuando salimos todos, las personas de mayor edad se fueron en carros y los demás nos fuimos a pie. Todos se iban despidiendo a medida que íbamos pasando por sus barrios. Yo continué con Yeison y con el niño Fabio. En algún momento, Yeison le dijo al niño que lo que todo hombre debe tener en su mochila era una vela, un tabaco, fósforos y una navaja. El tabaco es para protegerse por los caminos solitarios y también para hacer pagamentos. Los pagamentos son las ofrendas que se hacen a la Madre Tierra, en agradecimiento por todo lo que nos enseña y nos ofrece.

#### DIARIO DE CAMPO: Observación focalizada

Fecha: Domingo 1 de julio de 2018 – 9:00 a.m. Lugar: Plaza de mercado de Sesquilé

**Tema: Mercado campesino**

#### REGISTRO OBSERVACIÓN

El último domingo de cada mes, se hace en Sesquilé un mercado campesino. La música y el llamado del animador, empezó desde temprano, como a las 8:00 a.m. aunque los campesinos llegaron con sus productos desde muy temprano: productos de la tierra que se siembran en la región, productos lácteos, dulces, comidas preparadas, “chicha”, entre otros. Además de los campesinos de la región, también participan las comunidades indígenas Kichwa y Muisca. La comunidad muisca llevó tejidos, quínoa, arepas de quínoa, empanadas de quinua, productos de la huerta, que según una de las abuelas: no tenían fumigantes. Me dijo: “estas lechugas son pequeñas, pero no tienen fumigación, se pueden lavar y ya, están listas para comer” En el transcurso del día, los niños de la comunidad muisca presentaron sus bailes y cantos. Según Yeison, con estos bailes participan de las actividades a las que convoca la alcaldía y se integran a la comunidad externa

#### DIARIO DE CAMPO: Observación focalizada

Fecha: sábado 5 de septiembre 2018 – 10:00 a.m. Lugar: Observatorio, en el Cabildo

**Tema: Encuentro con los niños para hacer tejido en hilo**

#### REGISTRO OBSERVACIÓN

Observatorio. Mientras subía sola, ya no sentí el miedo de la primera vez, sentía la tranquilidad del lugar y disfrutaba del sonido de las pequeñas caídas de agua y de tantos pajaritos que volvieron al lugar, después de que se poblara de árboles nativos. Llegué al Qusmhuy y tomé un camino, creyendo que el Observatorio se encontraba cerca. Volví al mismo lugar por donde había entrada, es decir, que di una vuelta en redondo durante 15 minutos. Desde allí, llamé a Yeison y él me indicó que tenía que salir a un potrero y cruzarlo. Cuando llegué al potrero, no supe hacia qué lugar cruzarlo. Solo se veían unas altas montañas que me rodeaban. Seguí el único camino despejado

y llegué a un alambrado. En este lugar noté que la tierra era muy seca, con relación a la tierra del cabildo. Claro, era un pequeño bosque de pinos, que fueron los que se tumbaron al inicio de las construcciones del cabildo, para dejar que crecieran las semillas nativas que se encuentran en el suelo por tantos años.

Recordé esto que me había contado el señor Ernesto, entonces pensé que ese terreno no podía ser el del cabildo. Volví a bajar, para que mejorara la señal y volví a llamar a Yeison. Él me dijo que sí se atravesaba el bosque de pinos, porque aunque no le pertenecía al cabildo, sí tenía el camino que llevaba al Observatorio. Tardé una hora en llegar.

Los niños y jóvenes se estaban preparando para empezar a aprender sobre el tejido con hilo y chaquiras. Nos reunimos 16 personas, entre ellas, dos estudiantes de licenciatura en Humanidades con Énfasis en Lengua Castellana, que estaban haciendo su trabajo de investigación sobre la oralidad de la comunidad. El resto, eran niños y jóvenes, tanto mujeres como hombres. Esta fue una de las actividades que propusieron los mismos niños. Los niños también deciden qué actividades quisieran hacer y proponen, por ejemplo, moldear con arcilla.

Yeison, el joven líder que guiaba la actividad, les dijo que esta era una actividad tranquilizadora de la mente y que les permitía pensar, reflexionar... también les enseñó la manera de cortar los hilos, para que no se desperdiciaran los recursos.

Al final, Yeison les dijo que como se dice: enseñando se aprende, él había aprendido sobre la paciencia, pues había momentos en que todos le preguntaban al tiempo o le mostraban el adelanto del tejido, para que les corrigiera.

Terminada la jornada, Yeison “cantó el tabaco”, nos aplicó la medicina: *Hozhqaie* y los niños cantaron dos canciones. Después, compartimos algunos alimentos que se llevaban para, antes de retornar al pueblo.

Cuando le pedí permiso al líder para hacer el taller del siguiente sábado sobre la Cartografía del territorio, me dijo que primero debía pedirle permiso a los niños, pues antes de cada actividad, ellos mismos decidían qué se hacía. Entonces, les expliqué a los niños que el taller consistía en que ellos pintaban el territorio con témperas, sobre cartulina y luego yo les hacía algunas preguntas, por ejemplo, qué era lo que más les gustaba de ese lugar. Todos los niños dijeron que sí querían asistir.

#### DIARIO DE CAMPO: Observación focalizada

Fecha: viernes 21 de septiembre de 2018 – 7:00 p.m. Lugar: Cusmuy, en el Cabildo

#### Tema: Ceremonia de cambio de fuego

#### REGISTRO OBSERVACIÓN

Llegué al pueblo de Sesquilé, allí Lida, una de las mujeres de la comunidad me estaba esperando para ir a su casa a dejar unas cosas para el taller de niños del día siguiente. Después fuimos juntas al cabildo, para participar en la ceremonia del Cambio de Fuego. Entramos al *Qusmhuy* por la puerta que representa el nacimiento a la vida, que es la puerta que queda al oriente, por donde sale el sol. Si se entra por la otra puerta, la que da al occidente, se debe entrar de espaldas, pues ella representa la puesta del sol, y en el recorrido de la vida que se representa dentro de la casa ceremonial, sería la muerte. El *Qusmhuy* ya estaba casi lleno de gente, sentada al rededor de la casa, de tal forma que todos quedábamos en círculo, viéndonos de frente.

Desde afuera se escuchaba un sonido que emitía algún instrumento en forma de cuerno. La persona que lo tocaba entró al *Qusmhuy*, mientras continuaba tocándolo. Después, el gobernador del cabildo da inicio a la ceremonia: pide permiso al espíritu del fuego para hacer la ceremonia, saluda y agradece nuestra presencia. También agradece que la abuela Rosa se está recuperando y que después de tanto tiempo nos vuelve a acompañar en una ceremonia. La abuela dice que agradece poder volver a reunirse todos, agradece a la madre tierra por todo lo que nos provee. Después el gobernador canta, fuma el tabaco y bota el humo sobre el contenedor pequeño de *osca*, para después ofrecerlo como remedio.

Se explicó que en esta casa se hacía el círculo de la palabra, que consistía en que el que quisiera compartía la palabra, porque: “nuestra organización social no es piramidal sino circular, porque todos somos iguales. Somos uno solo al compartir la palabra. Permite aprender, sentir y compartir”. Por esto, quien quería tomaba la palabra y agradecía o entregaba alguna reflexión sobre los significados de la ceremonia. Algunas de las personas que hablaron fueron:

Sujeto 1. “Madrecita tierra, mi canto te vengo a ofender”. Se agradece al espíritu del fuego, que es el que nos da el aliento en los corazones. “nosotros no hacemos evolucionar a la tierra, evolucionamos con ella, la tierra empezó sin nosotros y terminará sin nosotros”. La energía suprema es el maíz, somos hijos de la mazorca. Carlos Mamanché decía que debíamos despertar. Con los pagamentos se pide protección.

Sujeto 2. Recordemos que según nuestro mito, Chibchacún que es el que nos enseñó a sembrar, a cosechar y a cuidar la madre tierra, tiene sobre sus espaldas el mundo que le fue puesto por la diosa Bochica. Bochica quitó la

mochila de los guayacanes, los cuatro pilares que sostenían el mundo y se lo puso sobre los hombros a Chibchacún. Si nosotros no cuidamos la tierra a él se le sube la carga.

Sujeto 3. El movimiento del fuego nos recuerda que hay que cuidar la madre tierra y nos invita a dejar los egos. Hoy se escucha que hay que sacarle a la madre tierra, pero no le pagamos. Se le saca a la mochila (que representa el mundo) pero no se echa nada.

Este Qusmhuy es la casa del agua. Representa el cosmos, donde se visualiza el territorio. Simboliza el calendario agrícola, donde se pueden ver los momentos de las huertas, de las cosechas. Es también símbolo de la gestación, 9 meses y 9 meses del maíz. Casi toda la casa es femenina y eso nos recuerda que hay que cuidar a la madre que nos provee el alimento y la medicina, también, que hay que cuidar y transformar la vida desde la niñez a la madurez. Aquí se recuerda la palabra femenina de la madre, la mujer. La mujer no masca coca porque ella es la coca. Los hombres lo deben hacer para tener algo de su pensamiento.

El 22 de febrero se hace la bendición de las semillas, con la diosa Candilejas que es la abuela que entregó el fuego. Encender el fuego es volver a la casa, el fuego nos aconseja, no nos deja estar dispersos. Cada vez que compartimos aprendemos cosas

Sujeto 3. Un visitante de una comunidad indígena del Ecuador agradece a los espíritus guardianes: cuando venía caminando, me ha dado mucho contento al ver el movimiento del agua en la oscuridad, hasta volver a salir. (sentimientos por la naturaleza). Me honra agradecer con ustedes y cuidar y sentirnos hermanos. Agradezco al padre, la madre, las lagunas, la tierra, a la casa que nos acoge a todos

Se reparte chicha, que se toma en una tutuma que se pasa de mano en mano

Mujer 1. Gracias a la madre que nos da los alimentos para estar fortalecidos. Es el momento de alimentarla a ella con un buen pensamiento y con un canto

Se inician los cantos, se pasa en un recipiente pequeño una especie de crema con sabor amargo. Debemos tomar un poco con un dedo y ponerlo detrás de los dientes. Se canta: madre te siento bajo mis pies, oigo los latidos de tu corazón, alimento yo voy a pedir, óyeme, por mi pueblo yo voy a pedir, óyeme. Al terminar esta canción, un líder pasa las brasas al siguiente cuarto de la circunferencia

Mientras tanto, los niños cantan: “Soy un niño salvaje, me encuentro libre y silvestre, tengo todas las edades, mis abuelos viven en mí. Soy hermano de las nubes, sé que todo es de todos y todo está vivo en mí”; “desde lejos, desde lejos oigo el canto enamorado de un pájaro, ese pájaro es mi abuelo que canta enamorado: canta, canta, canta”; Agua vital, purifícame; fuego del amor, quema mi temor; viento del alma llévame”; “Corre, corre, corre; coyote, coyotico; trae la medicina coyote coyotico. Cantemos con alegría que al cielo le está gustando y a nuestra madre tierra las gracias le estamos dando

Sujeto 4. Gracias por el cambio de fuego que nos da el fruto de la tierra y de nuestro pensamiento, que nos permite ver cómo vamos creciendo

Yeison: Gracias al padre y al espíritu. Al fuego hay que alimentarlo, así mismo el fuego espiritual

Ernesto compartió la medicina del padre; el otro señor, la del fuego. La medicina sirve para calentar el espíritu. Cuando la recibimos de Carlos Mamanché la primera vez nos sirvió para saber qué no debemos hacer y hoy es la de calentar el espíritu. Vamos a convocar el espíritu de la hermandad

Antes de compartir alimentos o bebidas, se ofrece algo al fuego. Se compartió maní huitoto del Amazonas, que es un maní crudo, frutas, chicha, maíz tostado. Se agradece al espíritu de la abundancia. Se dan las gracias al espíritu de la coca y se agradece por la lluvia.

La abuela Rosa hace un pago (pone un polvo en el fuego) otra persona echa tabaco

De nuevo el tabaco, esta vez otro líder dice: Todos merecemos buena casa, buen alimento, buena medicina y buena palabra. El Qusmhuy permite que fluya el pensamiento. Al final, nos despiden diciendo: “que tengan buen camino”

## Anexo 4

### INSTRUMENTO: CARTOGRAFÍA SOCIAL

Fecha: 22 de septiembre de 2018

1. Objetivo: realizar un mapa del territorio: Cabildo Indígena de Sesquilé
2. Población: niños y adolescentes de la comunidad
3. Lugar de realización del taller: En el Cabildo, en la casa de reuniones
3. Materiales: Cartulina tamaño pliego, témperas y pinceles
4. Modo de trabajo: en parejas o grupos de tres niños
5. Instrucciones orientadoras: Se pedirá que dibujen el territorio del cabildo, que incluya: las huertas, la parte de bosque, las fuentes de agua y las casas ceremoniales.

6. Preguntas orientadoras para el taller:

- ¿Cómo te sientes cuando estás en este territorio?
- ¿Cuáles son las principales actividades que haces en el Cabildo?
- ¿Cuál es el espacio que más te gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué hacen en cada una de las casas ceremoniales: *cusmuy*, *temazcal*, *la cuca*?
- ¿Cuál es la casa ceremonial que más te gusta?
- ¿Qué animales has visto en este territorio?
- ¿Qué se encuentra sembrado en la huerta?
- ¿Qué árboles reconoces?
- Otras preguntas que surjan después de que realicen las pinturas

## Anexo 5

### ENTREVISTAS

#### FASE 1.

En esta primera fase de reconocimiento de las personas de la comunidad y del territorio se planea una entrevista abierta al gobernador del cabildo y al líder de niños y jóvenes.

**ENTREVISTA ABIERTA:** para esta primera entrevista no se lleva cuestionario definido. Se planea una conversación informal en la que se exponen los objetivos del proyecto al gobernador del Cabildo y a un líder de la comunidad. También, se espera recibir los primeros datos sobre la conformación de la comunidad y de las principales actividades comunitarias a las que podría ser invitada.

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – IDENTIFICACIÓN DE LA COMUNIDAD

NO.	PREGUNTA	CONTROL
REFERENTE A LAS PERSONAS QUE CONFORMAN LA COMUNIDAD		
1	¿Cuántas familias componen la comunidad?	OK
2	¿Cuántas personas: mujeres, hombres, niños, adolescentes, ancianos?	
3	¿En qué trabajan los miembros de la comunidad? ¿cuál es la actividad principal?	OK
4	Usted es el gobernador del cabildo. ¿esto qué significa, cuáles son sus labores?	OK
5	¿Cuál es la situación o la posición social de la mujer en la comunidad?	OK
6	¿Los niños y jóvenes asisten a las escuelas y colegios del Estado?	OK
REFERENTE AL TERRITORIO Y A LA ORGANIZACIÓN LEGAL DE LA COMUNIDAD		
7	¿Cómo nació el proyecto de agruparse como comunidad?	OK
8	¿Cuáles fueron los principales criterios con los cuales se autodefinieron como comunidad muisca?	OK
9	¿Cuál es el área del cabildo?	OK
10	¿Cómo se llama la vereda a la que pertenece el Cabildo?	OK
11	¿Cuál es la ubicación de las familias y del cabildo (veredas)?	OK
12	Al exterior de la comunidad son conocidos como “Cabildo”, pero ¿Si ante el gobierno son parcialidad, esto en qué consiste?	OK
13	¿Qué significa para ustedes ser reconocidos como los hijos del maíz?	

**FASE 2.**

En esta fase se realizarán entrevistas semiestructuradas, que propondrán preguntas más focalizadas en los objetivos de la investigación, es decir, en el cuidado y la educación medioambiental de la comunidad, sin embargo, se espera que de la conversación surjan nuevas preguntas.

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – CEREMONIAS**

<b>NO.</b>	<b>PREGUNTA</b>	<b>CONTROL</b>
<b>REFERENTE A LAS 9 CEREMONIAS QUE SE REALIZAN EN COMUNIDAD</b>		
1	¿En qué consiste cada una de las 9 ceremonias que hacen en el año y a qué se debe esta cantidad?	OK
2	¿En qué casas ceremoniales se hace cada una?	OK
3	¿Qué idea tienen de la creación y de Dios? ¿de dónde venimos?	OK
4	¿En qué consisten los pagamentos, qué se espera de ellos?	OK
5	¿Cuál es la importancia para la comunidad de realizar las ceremonias?	OK
6	¿Cómo es la ceremonia cuando alguien muere, cómo fue la ceremonia de algún abuelo?	
7	¿Qué pasa con el alma del que se muere?	OK
8	¿Cuál es la función del tabaco líquido y del tabaco en polvo que se utiliza en las ceremonias?	OK
9	¿Cómo son las ceremonias matrimoniales?	
<b>REFERENTE A LA CEREMONIA DEL AGUA, A LA CUAL ASISTÍ POR INVITACIÓN DEL SEÑOR GOBERNADOR</b>		
1	¿De dónde provenían las aguas que se compartieron en la ceremonia?	OK
2	Cuando pedían por el cuidado de las lagunas ¿a quién le pedían?	OK
3	Hablaron en especial de una laguna que se estaba secando, ¿cuál era?	OK
	¿Cuál es la importancia de los cantos en las ceremonias?	OK
4	Recuerdo que en la ceremonia del Agua cantaban a los abuelos que ya no están en presencia física: “cuando veas un cóndor, es el alma del abuelo...” ¿Qué importancia tienen los antepasados en la comunidad?	OK
5	También recuerdo que los niños cantaban: “todo es de todos...” ¿qué significado tiene esto para la comunidad?	OK
6	Algunas personas, hombres adultos, utilizaban el poporo de calabazo. ¿Cuál es su significado?	OK
7	¿Cuál fue el remedio que ofreció la abuela Isabel, para qué se sirve, se utiliza en todas las ceremonias?	OK

REFERENTE A LA LAGUNA DE GUATAVITA, SITIO SAGRADO PARA LA COMUNIDAD		
1	¿Qué significa hoy en día la laguna para la comunidad?	OK
2	¿Cómo fue el proceso de recuperación de la laguna y de qué manera contribuyó la comunidad?	OK
3	¿De qué manera participaron los niños de estas actividades?	OK
4	Actualmente, ¿cómo participa la comunidad en su cuidado?	OK
5	¿Cada cuánto la comunidad visita la laguna y qué tipo de actividades se hacen?	OK

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – TRABAJO COMUNITARIO

NO.	PREGUNTA	CONTROL
REFERENTE A LAS ACTIVIDADES EN COMUNIDAD		
1	¿Cada cuánto se reúnen en comunidad y para qué? Diferente a las ceremonias	OK
2	Referente a las actividades en comunidad con los niños ¿qué otra parte de la población se involucra? ¿de qué manera lo hacen?	OK
3	¿Como se integran con otras comunidades? ¿Qué hacen? Ej. Mercado campesino, conferencias, visita a colegios. ¿Cómo es esa relación?	OK
4	Cuando hay algún problema en la comunidad, ¿cómo se resuelve, quiénes se reúnen?	OK
5	¿De qué manera afecta el medioambiente la comunidad externa al cabildo?	OK
REFERENTE A LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA COMUNIDAD		
1	¿Qué significado tiene el baile de los niños en el mercado campesino?	OK
2	¿Cuáles son los diez pasos que debe seguir la comunidad? Uno de ellos es el embrujo o encantar a los niños para que aprendan. ¿Cuáles son los otros y en qué consisten? ¿Están escritos en algún lugar?	OK
REFERENTE AL CUIDADO MEDIOAMBIENTAL		
1	¿Qué acciones desarrollan para el cuidado de la naturaleza?	OK
2	¿Qué tipos de cultivos comunitarios tienen y cómo se cuidan y distribuyen?	OK
3	¿Cómo cuidan las plantas de las plagas?	
4	¿Cómo conservan las fuentes hídricas?	OK
5	¿Cuáles son los periodos de siembra?	OK
6	¿Cómo dejan descansar la tierra?	OK

	¿Qué es el equinoccio y el solsticio?	OK
7	¿Qué influencia tiene la luna en las cosechas, en los animales y en las personas?	OK
8	¿Cuáles son sus normas o principios sobre el cuidado de la tierra, las plantas, el agua y los animales?	OK
9	¿Cómo conciben un árbol y qué representa?	OK
10	¿Cómo se siente trabajando la tierra?	OK
16	¿Qué tipo de hierbas medicinales utilizan? ¿Qué productos medicinales saben hacer? Lo que me pueda contar	OK
17	¿Cómo cuidan que estos saberes no se pierdan?	OK
18	Además de champú, ¿qué otros productos naturales elaboran? ¿Para qué? ¿Qué beneficios trae al medioambiente?	OK
19	¿Cómo aportan sus conocimientos al resto de la comunidad externa, en el cuidado de la madre tierra?	OK

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – EDUCACIÓN

NO.	PREGUNTA	CONTROL
REFERENTE A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y JÓVENES		
1	¿Cómo transfieren los conocimientos a los más jóvenes?	OK
2	¿Qué fuentes usan para recuperar la memoria ancestral: historias de los abuelos, leen libros, etc.?	OK
3	¿De qué manera enseñan los mitos muiscas a los niños y jóvenes?	OK
4	¿Qué esperan dejarle a las nuevas generaciones?	OK
5	¿Qué se enseña a los niños sobre el cuidado de la naturaleza, cómo enseñan a los niños a cuidar los animales y las plantas?	OK
6	¿Cómo logran que a los niños les guste la naturaleza y generen sentido de pertenencia al territorio?	OK
7	¿Qué tipo de caminatas o recorridos se hacen por el territorio?	OK
8	¿Cómo les enseñan sobre los periodos de siembra, sobre los cultivos, sobre control de plagas?	OK
9	¿Cómo forman a los jóvenes para que después sean líderes de la comunidad?	OK
10	¿Cómo hace para que los niños no desaprendan o cambien su cultura si están en las escuelas o con vecinos de otras comunidades de Sesquilé?	OK
11	¿Cómo es el aprendizaje del cuidado ambiental en adultos y en niños, qué diferencias se presentan?	OK

Nota: la columna de “control” se refiere a la verificación por parte de la investigadora de si ya se logró información suficiente sobre la pregunta.

## Anexo 6

## Cronograma de visitas a la comunidad de Sesquilé

VISITA	FECHA	TIPO	ACTIVIDAD
1	18 de marzo de 2018 (3:30 p.m.)	Observación	Identificación de la zona de trabajo Con la profesora Nelly Lozano
2	15 de junio de 2018 (3:00 p.m.)	Entrevista y Observación	Acercamiento a la población. Primera visita al señor Rafael Ernesto Mamanché, gobernador del Cabildo
2	16 de junio de 2018 (4:00 p.m.)	Observación	Visita Laguna de Guatavita audio 2.1 (45:22) y audio 2.2 (15:28)
3	30 de junio de 2018 (6:30p.m.)	Observación	Ceremonia del Agua
3	01 de julio de 2018 (9:00 a.m.)	Observación	Mercado campesino de Sesquilé
4	6 de julio de 2018 (3:30 p.m.)	audio 4.1 (40:49) audio 4.2 (8:40) audio 4.3 (2:34)	Entrevista al señor Rafael Ernesto Mamanché
4	7 de julio de 2018 (10:00 a.m.)	Observación	Taller de niños sobre El Agua audio 4.4 (10:30), audio 4.5 (14:24), audio 4.6 (15:19), audio 4.7 (53:04) y audio 4.8 (3:36)
5	5 de agosto de 2018 (9:45 a.m.)	Entrevista audio 5.1 (1:05) audio 5.2 (24:36) audio 5.3 (3:41)	Entrevista al señor Rafael Ernesto Mamanché, en el <i>Cusmuy</i>
5	5 de agosto de 2018 (2:15 a.m.)	Entrevista y Observación audio 5.4 (34:07)	Entrevista a Yeison en el parque
6	15 de septiembre de 2018 (10:00 a.m.)	Observación	Taller de niños y jóvenes sobre tejido con hilo y chaquiras, en el observatorio audio 6.1 (34:07), audio 6.2 (34:07), audio 6.3 (34:07), audio 6.4 (34:07) Y audio 6.5 (34:07)
7	21 de septiembre de 2018 (7:00 p.m.)	Observación	Ceremonia de Cambio del Fuego – equinoccio
7	22 de septiembre de 2018 (10:00 a.m.)	Cartografía social	Taller de pintura: dibujar y pintar el territorio Audio 7.1 (21:44) y Audio 7.2 (4:18)

<b>VISITA</b>	<b>FECHA</b>	<b>TIPO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
8	4 de diciembre de 2018 (9:30 a.m.)	Entrevista audio 8.1 (46:05) audio 8.2 (31:22) audio 8.3 (21:14)	Entrevista a Yeison en el Observatorio Entrevista inicia en la cueva Observatorio Observatorio
9	20 de diciembre de 2018 (9:30 a.m.)	Observación audio 9.1 (1:13:23)	Elaboración de la chicha de maíz y quinua Abuela Rosa
9	20 de diciembre de 2018 (2:30 p.m.)	Entrevista audio 9.2 (5:25)	Abuela Fabiola
10	22 de diciembre de 2018 (9:30 a.m.)	Observación audio 10.1 (4:26)	Despedida de los niños Mujeres líderes en la cocina del cabildo
10	22 de diciembre de 2018 (12:30 a.m.)	audio 10.2 (2:58) Observación	Camino del Cabildo a la casa de una de las mujeres líderes de la comunidad

## Anexo 7

Tabla de códigos emergentes

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS
PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	Pensamiento comunitario
			Propósito comunitario
			Trabajo comunitario
			Proyecto comunitario
			Autoridad compartida
		RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	Recuperación memoria ancestral
			Recuperación prácticas ancestrales
			Recuperación valor de la palabra
			Recuperación respeto a los ancestros
			Recuperación medicina ancestral
			Recuperación respeto a la mujer
			Recuperación amor y respeto a los abuelos
			Compartir la palabra
			Ceremonias
		Recordar los mitos	
	INTEGRACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES	Relación con la comunidad externa	
		Relación con otras comunidades indígenas	
		Intercambio de saberes	
	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	Recuperación de bosque nativo
			Recuperación laguna de Guatavita
			Recuperación fuentes de agua
		RECUPERACIÓN DE SEMILLAS	Normas ambientales
			Uso de productos naturales
			Conservación de semillas
	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	EL TERRITORIO ENSEÑA	Banco de semillas
			El territorio enseña
			La naturaleza enseña
			Las plantas enseñan
			El Qusmhuy enseña
			La ceremonia enseña
			El mito enseña
			Los ancestros enseñan
			Recorrer el territorio enseña
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES		El territorio me llama	
		Sentimientos	
		Emociones	
EDUCACIÓN PROPIA		Encantar a los niños	
		Formación de líderes	
		Educación con el ejemplo	
		Aprender a escuchar y observar	
		Aprender a sentir	
		Expresión artística	
	Desaprender y aprender		
	Dejar huella		
	Ubicación espacial		
Auto observación			

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	
<b>SABERES ANCESTRALES</b>	<b>PRINCIPIOS RELACIONALES</b>	LEY DE ORIGEN	Mitos de creación	
			Ley de origen	
		RELACIONALIDAD DEL TODO		Relación cosmos - cuerpo
				Relación cosmos - tierra
				Relación cosmos - vida
				Relación cuerpo - alma
				Relación cuerpo - tierra
				Relación cuerpo - territorio
				Relación cuerpo - elementos
				Relación alma - elementos
				Relación tierra - mujer
				Relación territorio - vida
				Relación prácticas agrícolas - vida
				Relación seres humanos - naturaleza
			Relación entre seres humanos	
		Relación femenino - masculino		
		Relación alma - actos		
		Relación material e inmaterial		
	<b>PRINCIPIOS AMBIENTALES</b>	TODO ES DE TODOS		Todo es de todos
				El agua es de todos
				Principio del no daño
			Consumo local	
			La tierra es el hogar	
HACER PAGAMENTOS			Agradecer al territorio	
			Pedir permiso al territorio	
		Pedir favores al territorio		

### Anexo 8

#### Listado de códigos para citación de fragmentos de datos de investigación

No. VISITA	DESCRIPCIÓN	TIPO	CÓDIGO PARA CITAS
1	Visita con la profe Nelly Lozano para conocer el Cabildo.	Observación	OV1D1
2	Primera visita al señor Rafael Ernesto Mamanché (Gobernador)	Observación	OV2D2.1
2	Visita a la Laguna de Guatavita	Observación	OV2D2.2
3	Ceremonia del Agua	Observación	OV3D3.1
3	Mercado campesino de Sesquilé	Observación	OV3D3.2
4	audio 4.1 Entrevista al señor Rafael Ernesto Mamanché	Entrevista	EV4A4.1
4	audio 4.2 Entrevista al señor Rafael Ernesto Mamanché	Entrevista	EV4A4.2
4	audio 4.3 Entrevista al señor Rafael Ernesto Mamanché	Entrevista	EV4A4.3
4	Documento de la comunidad. Güeta: El plan del resurgimiento (Plan de Vida)	Documento	Güeta
4	Taller de niños sobre el agua	Observación	OV4D4
5	Entrevista al señor Ernesto Mamanché, en el Cusmui	Observación	OV5D5.1
5	audio 5.1 Entrevista al señor Ernesto Mamanché, en el Cusmui	Entrevista	EV5A5.1
5	audio 5.2 Entrevista al señor Ernesto Mamanché, en el Cusmui	Entrevista	EV5A5.2
5	audio 5.3 Entrevista al señor Ernesto Mamanché, en el Cusmui	Entrevista	EV5A5.3
5	audio 5.4 Entrevista a Yeison en el parque	Entrevista	EV5A5.4
5	Encuentro con Yeison, el líder de Jóvenes	Observación	OV5D5.2
6	Taller de niños sobre tejido con chaquiras	Observación	OV6D6
7	Ceremonia de Cambio del Fuego – equinoccio	Observación	OV7D7.1
7	Cartografía social del territorio	Observación	OV7D7.2
8	audio 8.1 Entrevista inicial en la cueva	Entrevista	EV8A8.1
8	audio 8.2 Entrevista a Yeison en el Observatorio	Entrevista	EV8A8.2
8	audio 8.3 Entrevista a Yeison en el Observatorio	Entrevista	EV8A8.3
9	audio 9.1 Abuela Rosa	Observación	OV9A9.1
9	audio 9.2 Abuela Fabiola	Entrevista	EV9A9.2
10	Despedida de los niños	Observación	OV10D10.1
10	audio 10.1 en la cocina del cabildo con dos mujeres líderes	Entrevista	EV10A10.1
10	audio 10.2 Con una mujer líder, camino del Cabildo a su casa	Entrevista	EV10A10.2
10	Con una mujer líder, camino del Cabildo a su casa	Observación	EV10D10.2

## Anexo 9

## Muestra de la base de datos recopilados

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
14	OV2D2.2	eh tigrillos, armadillos, musarañas, zarigüeyas, zorro gris también lo hemos visto y esto se debe a una regla que sé que para muchos es absurda: que se prohíba el ingreso de mascotas, porque prohibimos sobre todo el ingreso de perros, porque ellos generan olores y ruidos, (sin maltratar nuestra vegetación), generan lo que es olores y ruidos que lo que hacen es marcar el territorio, los animales propios de esta zona se sienten amenazados y se van, por esto es que los prohibimos, ahí empezamos la reserva forestal, el proceso de conservación	RECUPERACIÓN DE LA LAGUNA	NORMAS AMBIENTALES	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
325	EV5A5.4	en ciertas ocasiones sembramos, sembramos árboles, que pues eso es algo importantísimos para la recuperación de la flora y no solo eso, sino que recuperando la flora se recupera la fauna, empiezan a llegar los animalitos y se empieza a fortalecer nuevamente el ecosistema	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	RECUPERACIÓN DE BOSQUE NATIVO	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
135	EV5A5.1	No, ni monte, nada, aquí no había nada de bosque, y aquí todo esto era lleno de pino, entonces cuando se logra comprar Carlos dice "toca tumbiar todo ese pino" se empieza a tumbiar todo ese pino (...) el pino no es nativo, entonces se tumba todo ese pino de aquí para allá	RENOVACIÓN DEL BOSQUE	RECUPERACIÓN DE BOSQUE NATIVO	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
136	EV5A5.1	Carlos dice "toca sacar todo eso", o sea, las ramas, troncos, todo eso se sacó, eso salió harta leña y nosotros un poco decíamos "¿y ahora qué vamos a sembrar?" quedo así como aquí, se veían los blancos y todo ese peladero y Carlos dijo "como la hojarasca del pino no se puede sacar, esa queda ahí", nosotros ¡bueno!, pero le preguntamos que ¿Cuándo iba a traer las plantas para sembrar? Y entonces él decía "¡Es que son bobos!, ¿no ve que la semilla nativa está ahí, dense cuenta más adelante, unos tres, cuatro meses, seis meses y verá que ya se empieza a ver otra clase de bosque otra clase de matas"; nosotros como que ¿será? Y así fue, a los seis meses ya se empezaron a ver tronquitos así, hojitas de diferentes clases y es lo que se ve ahorita de aquí para allá	RENOVACIÓN DEL BOSQUE	RECUPERACIÓN DE BOSQUE NATIVO	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
139	EV5A5.1	entonces las personas ellas mismas las sembraba, Carlos les decía que las sembrara, y así fue como se empezó a recuperar gran parte de esto de aquí para abajo, cuando se inició aquí arriba en la cabaña, ahí se recuperaron, tres, cinco pocitos de agua, cinco ojos de agua	RENOVACIÓN DEL BOSQUE	RECUPERACIÓN DE BOSQUE NATIVO	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
143	EV5A5.1	Pues mire que no fue mucho tiempo, no porque fue trabajo constante, entonces nos demoramos como, más o menos para tenerlo como está, cinco años	RENOVACIÓN DEL BOSQUE	RECUPERACIÓN DE BOSQUE NATIVO	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
82	EV4A4.1	antes no era así, antes, eso era un peladero (el cabildo), el agua se veía correr era cuando llovía duro y ya, dejaba de llover y a las dos horas ya no bajaba más agua	RECUPERACIÓN	RECUPERACIÓN FUENTES DE AGUA	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
141	EV5A5.1	Eso es agua que baja ahí. Aquí en verano yo no digo que es que se va a escuchar el agua así, baja bastante, baja el caudal bastante pero permanece muy húmedo, a diferencia de hace veinte años, entonces es eso,	RECUPERACIÓN FUENTES DE AGUA	RECUPERACIÓN FUENTES DE AGUA	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
12	OV2D2.2	traían machetes y arrasaban los árboles nativos. Así conseguían leña para sus fogatas, el camping, para sus asados. En cuestión de basura hemos sacado mas de 10 toneladas, aún seguimos sacando basura de este lugar. Algunas amas de casa cogían las quiches o bromelias para decorar el árbol de navidad, el musgo	RECUPERACIÓN DE LA LAGUNA	RECUPERACIÓN LAGUNA DE GUATAVITA	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
81	EV4A4.1	antiguamente no era así, allá (Laguna del Guatavita) era un botadero de basura y de todo, entonces Carlos fue allá, porque él sabía que ese sitio era sagrado, fue a hacer un pago, un ofrecimiento, un pedir permiso para iniciar el proceso y así ellos duraron desde el 31 de diciembre del 99 hasta 2 de enero del 2000.	RECUPERACIÓN LAGUNA	RECUPERACIÓN LAGUNA DE GUATAVITA	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
463	EV10A10.1	porque es sin químicos, entonces es natural. El que estamos haciendo (champú) es de romero, cola de caballo y ortiga. La cola de caballo es para crecer, el romero para el brillo y para crecer. el romero también para que no se le caiga el pelo	CHAMPÚ NATURAL	USO DE PRODUCTOS NATURALES	RECUPERACIÓN DE ECOSISTEMAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
336	EV5A5.4	la mayoría de semillas que hoy tenemos se compartieron pero son las mismas que se han venido trabajando todo este tiempo	RECUPERACIÓN DE SEMILLAS	CONSERVACIÓN DE SEMILLAS	RECUPERACIÓN DE SEMILLAS	PRÁCTICAS DE CUIDADO AMBIENTAL	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
274	EV5A5.2	él es un regalo de la sierra, entonces, hay un muchacho que vive en la sierra, en Santa Marta, nos regaló esta escultura, o se la regaló a Carlos, mejor dicho. Representa a un abuelo (...) Tiene una mochila al lado izquierdo y otra al lado derecho: el de la izquierda significa su alimento espiritual, el de la derecha, su alimento físico	INTERCAMBIO DE SABERES	INTERCAMBIO DE SABERES	INTEGRACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
42	OV3D3.2	En el transcurso del día, los niños de la comunidad muisca presentaron sus bailes y cantos. Según Yeison, con estos bailes participan de las actividades a las que convoca la alcaldía y se integran a la comunidad externa	BAILE MERCADO CAMPESINO	RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EXTERNA	INTEGRACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
102	EV4A4.2	A nosotros siempre nos invitan (al mercado campesino). Por ejemplo, este domingo que pasó, el tema principal, eran las comunidades indígenas: estábamos nosotros, estaban los Kichwa	MERCADO CAMPESINO	RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EXTERNA	INTEGRACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
349	EV5A5.4	bueno lo que nosotros hacemos para el resto de la gente ¿sí?, es que se abren los espacios como para que ellos compartan con nosotros	RELACIÓN CON LOS DE AFUERA	RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EXTERNA	INTEGRACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
334	EV5A5.4	dígamos que no toda fue de nosotros (variedad del maíz) sino que ha venido gente de comunidades a ofrecer y comparten	RELACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES INDÍGENAS	RELACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES INDÍGENAS	INTEGRACIÓN CON OTRAS COMUNIDADES	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
444	OV9A9.1	Les dice a las personas que mejor compren el ajo que se cultiva en el pueblo, que aunque sea más pequeño tiene mejor sabor que el importado. Ellos no se habían enterado de que era ajo importado. "yo compro las verduras de acá, todo de acá; es que si no nos ayudamos así..."	APOYO COMUNITARIO	APOYO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
293	EV5A5.4	organizamos lo de las ceremonias y en ese organizar, pues miramos quienes la van a dirigir, entonces quienes dirigen son mujeres, quienes dirigen son poporeros, quienes dirigen son la comunidad, quienes dirigen son los niños y jóvenes, grupos de danzas	AUTORIDAD COMPARTIDA	AUTORIDAD COMPARTIDA	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
51	EV4A4.1	tenemos que tener por obligación, en el caso mío: mis poporos, <i>hosca</i> (coca), <i>ambil</i> (pasta de tabaco, de color negro), fósforos, una vela, una navajita y creo que no más	NORMAS DE LA COMUNIDAD	NORMAS COMUNITARIAS	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
305	EV5A5.4	y no solo eso sino que también nuestro pensamiento (fortalecerlo), porque a veces se nos olvida lo que nosotros en cierto momento propusimos para fortalecer nuestra comunidad	PENSAMIENTO COMUNITARIO	PENSAMIENTO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
239	EV5A5.2	Se canta, se danza, cuando se puede, danzar, se danza, pero a veces se llena tanto, que no hay espacio para danzar. Entonces, se escucha a los músicos, se canta, se colocan propósitos, mucha palabra, cada una de esas cosas	COLOCAR PALABRAS	PROPÓSITO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
249	EV5A5.2	a veces nos reunimos muchos, como a veces nos reunimos pocos, lo importante es el propósito como comunidad, como decía Carlos, si viene uno solo, pues usted le colocó su propósito y no lo colocó solo, sino comunitario	COLOCAR PROPÓSITOS	PROPÓSITO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
46	EV4A4.1	Actualmente tenemos es arriba donde tenemos el maíz, haba, alverja, frijol, quinua, papa, cubios, es donde tenemos y tenemos dos fincas más que las queremos activar.	CULTIVOS	PROYECTO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
455	EV9A9.2	si hay que desyerbar, si hay que barrer, lo que haya que hacer, si hay que subir leña, subir ollas, las subimos. Si hay construcción, entonces vamos subiendo los materiales que hay que subir	LA MINGA	TRABAJO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
456	EV9A9.2	por ejemplo en mi caso, por ejemplo hay domingos que he subido sola. El domingo antes de este, nos encontramos con Jean Marcos, él fue y arregló el cumsumy, porque estaban los cuatro fuegos de diciembre y yo fui a la casa de mujeres: prendo el fuego, barro, recojo basura y barrí todo hasta abajo el sendero. Esta vez ya fui y barrí todo el sendero arriba	TRABAJO POR LA COMUNIDAD	TRABAJO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
457	EV9A9.2	sumercé, yo siento querer, que el territorio me llama y es mi obligación. Ya los domingos es como que me levanto y es con la idea de que llueva, truene o relampagueé, es estar allá. Y ese es mi llamado, digamos, y siente uno la felicidad y la tranquilidad allá como de haber cumplido, de haber ido, y se siente uno satisfecho. Usted puede hacer unas cosas, que desyerbe algo: ya estoy contenta, porque lo hice	TRABAJO POR LA COMUNIDAD	TRABAJO COMUNITARIO	PROPÓSITO COMUNITARIO	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
56	EV4A4.1	la ceniza o uno coge el tabaco, por ejemplo, el que nosotros manejamos, uno lo parte y deja una partecita ahí, para el Mohán, para que cuide la montaña	EL MOHÁN	RECORDAR LOS MITOS	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
294	EV5A5.4	la medicina abarca todo, la medicina no es solo plantas sino que también es palabra	LA PALABRA ES MEDICINA	RECUPERACIÓN MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
76	EV4A4.1	eso es lo que hace esa medicina. Fuera de eso, si usted sufre de migraña, estrés, es que son así, eso si los cura de inmediato y la sinusitis, la rinitis, le hace la enfermedad más llevadera, o sea, le va, no le deja dar esos ataques de rinitis o sinusitis que son feísimos	MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
116	EV5A5.1	La Hozhqaie es por decir así: el tabaco en polvo, el que se sopla por la nariz, y conjurada significa "cuando se le canta", ¿usted ha visto en las ceremonias acá que se le canta y eso? ahí ya es Hozhqaie.	MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
117	EV5A5.1	Conjurada es cantada. se está convocando el espíritu de esa medicina, no son otros espíritus, es el espíritu de la medicina... que es para que le llegue a su corazón	MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
345	EV5A5.4	cuando uno está haciendo un trabajo de medicina, entonces hay que probar plantas, hay que escuchar	MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
448	OV9A9.1	Desde pequeños, la abuelita y el papá les enseñó sobre las plantas. La mayoría de trabajos los hacían las abuelas con las plantas	MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
54	EV4A4.1	(uso del tabaco) siempre, para todo, nosotros fuimos educados desde esa medicina	TABACO	RECUPERACIÓN MEDICINA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
211	EV5A5.1	yo sí he tenido, no discusiones sino, compartires acá con personas del pueblo que dicen: "es que Sesquilé cumple años en no sé cuándo", les digo: "¿y el resto del tiempo qué, no lo cuentan?"	CUMPLEAÑOS SESQUILÉ	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
229	EV5A5.1	Y así mucho de los chicos van entendiendo muchas, muchas de las cosas que se han ido manejando acá. Puede que a veces los chicos por miedo o por pena a veces, cuentan el mito un poquito mal pero lo intentan contar, de pronto de aquí a un año ya lo cuentan perfecto y ellos ya le van a agregar algo porque es el sentir de su propia vida y eso es un mito	EL MITO	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
436	OV9A9.1	Mientras la abuela Rosa hace chicha de maíz para la ceremonia del día siguiente y le enseña a Micha a hacer chicha de quinua, nos cuenta historias de su hijo Carlos Mamanché, quien es conocido en la comunidad como "saborador mayor", por todos sus conocimientos.	RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
449	OV9A9.1	Es como decir Carlos, él fue el primer gestor para poder hoy en día tener ese orgullo de tener comunidad. Como yo digo, desde que estaba en el vientre él ya venía con ese don de poder rescatar lo que se estaba perdiendo	RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
434	OV9A9.1	Ella enseña a cocinar alimentos propios de la región y especialmente los alimentos ancestrales chuguas, cubios, ibias, guatila, etc.	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
440	OV9A9.1	y ahora que estamos en recuperación	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
317	EV5A5.4	la medicina tiene un canto, y la medicina se armoniza con un canto y la gente se armoniza cantando también	RELACIÓN MEDICINA Y CANTO	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
426	OV7D7.2	En el temazcal dijeron que: "se entra y se ponían unas piedras muy calientes que se llaman abuelas, las abuelas son la sabiduría, entonces sería como una ofrenda hacia ellas"	FUERZA FEMENINA	RECUPERACIÓN RESPETO A LA MUJER	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
3	OV2D2.1	¿usted sabe para nosotros <i>cucha o guaricha</i> no quiere decir lo que todo el mundo piensa?, en nuestra cultura, así se les llamaba a las mujeres más sabias y más hermosas. Las mujeres son sabias, más que los hombres, pero nos han enseñado a verlas así. La mujer es como la tierra, es sabia y las dos nos dan la vida"	RESPECTO A LA MUJER	RECUPERACIÓN RESPETO A LA MUJER	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
188	EV5A5.1	la esencia de los ancestros protegen a la comunidad y protegen la tierra y el agua	ANCESTROS	RECUPERACIÓN RESPETO A LOS ANCESTROS	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
189	EV5A5.1	a veces por ejemplo acá le dicen a uno "¡uy! ¿A usted no le da miedo estar solo? " yo no estoy solo, yo estoy con mis abuelos, pueda que usted no los vea pero los siento	ANCESTROS	RECUPERACIÓN RESPETO A LOS ANCESTROS	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
319	EV5A5.4	canto: "si escuchas un canto es un cóndor, es el alma de los abuelos"	ANCESTROS	RECUPERACIÓN RESPETO A LOS ANCESTROS	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
391	OV7D7.1	Soy un niño salvaje, me encuentro libre y silvestre, tengo todas las edades, mis abuelos viven en mí. Soy hermano de las nubes, sé que todo es de todos y todo está vivo en mí	ANCESTROS	RECUPERACIÓN RESPETO A LOS ANCESTROS	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
392	OV7D7.1	canción: desde lejos, desde lejos oigo el canto enamorado de un pájaro, ese pájaro es mi abuelo que canta enamorado: canta, canta, canta	ANCESTROS	RECUPERACIÓN RESPETO A LOS ANCESTROS	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
2	OV2D2.1	Su principal recomendación fue que no llevara cuestionarios de preguntas, sino que conversáramos y que las preguntas surgieran del diálogo (...) es más bonito cuando uno dialoga y de ahí salen nuevas cosas, va a ver como fluye más	LA PALABRA	RECUPERACIÓN VALOR DE LA PALABRA	RECUPERACIÓN MEMORIA ANCESTRAL	PRÁCTICAS DEL PROYECTO COMUNITARIO	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
311	EV5A5.4	y ahí va pues, va escuchado, la idea es que aprenda a escuchar, aprenda a observar, aprenda a sentir también. Eso sí ya se mira es también con el querer de esa persona (...) es un momento de reflexión de encontrarse con uno también, de compartir con uno mismo y aprender	APRENDER A ESCUCHAR	APRENDER A ESCUCHAR Y A OBSERVAR	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
254	EV5A5.2	Y aquí, no es de decirle a nuestros hijos qué es bueno o qué es malo, porque cada quien determina qué es bueno o qué es malo y cada uno tiene una forma de pensar	AUTOOBSERVACIÓN	AUTO OBSERVACIÓN	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
412	OV7D7.2	la cueva, pues la cueva representa como ese otro lugar en el que aprendemos cada uno de nosotros, en la introspectiva, aprendiendo a escuchar, aprendiendo a observar y mirando más allá de lo que nuestros ojos pueden ver	INTROSPECCIÓN	AUTO OBSERVACIÓN	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
162	EV5A5.1	pero es que cuando usted camina, cuando usted está en la vida tiene que dejar huella y la huella es sus actos ¿Cuál es uno de sus primeros actos? Pues si usted tiene hijos, es educar sus hijos que sean cada día, incluso si usted es buen ser humano, es que sus hijos sean mejor que usted y que ellos repliquen todo eso, sin los egos.	DEJAR HUELLA	DEJAR HUELLA	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
163	EV5A5.1	Y si no tiene hijos, de pronto tiene sobrinos, tiene vecinos niños que la van bien con usted, es ayudarlos a educar, o si son profesores, docentes mucho más	DEJAR HUELLA	DEJAR HUELLA	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
166	EV5A5.1	entonces es pensar todo eso, ¿Qué voy a dejar como huella?, de pronto mi huella es mantener aquí mientras yo viva y mantener bien arreglado el cumsmuy, entonces el día que yo me muera (van a decir) "¡ay juemadre! falta el que arreglaba el cumsmuy, se dan cuenta que si había alguien ahí y que había una buena huella	DEJAR HUELLA	DEJAR HUELLA	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
72	EV4A4.1	Hay una parte que llama el embrujo, pero no es de embrujarlos, sino el embrujo es de encantamiento, la palabra, la ceremonia, el ritual, o sea, que ellos como que uy esto es bonito, esto me gusta, me desestrea, , me, me distrae, que es lo que los chicos hacen. Es jenamorarlos!	ENCANTAMIENTO	ENCANTAR A LOS NIÑOS	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
415	OV7D7.2	en esta casita es donde hacemos nuestros talleres de cerámica y pues a mi me gusta mucho porque uno puede expresar lo que uno quiere, expresar un arte	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	EXPRESIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
132	EV5A5.1	nosotros como adultos cambiaremos ciertas cosas, ciertas costumbres, ciertas mañas pero no todo, y lo mas importante y lo que a veces es más fuerte es no cambiar esa mentalidad que nos daña a todos. Es más difícil con los adultos	EDUCACIÓN DE ADULTOS Y NIÑOS	FORMACIÓN DE LÍDERES	EDUCACIÓN PROPIA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
376	OV7D7.1	Recordemos que según nuestro mito, Chibchacún que es el que nos enseñó a sembrar, a cosechar y a cuidar la madre tierra, tiene sobre sus espaldas el mundo que le fue puesto por la diosa Bochica. Bochica quitó la mochila de los guayacanes, los cuatro pilares que sostenían el mundo y se lo puso sobre los hombros a Chibchacún. Si nosotros no cuidamos la tierra a él se le sube la carga	EL MITO ENSEÑA	EL MITO ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
156	EV5A5.1	por eso es que cuando uno habla explica la línea de la vida aquí dentro de la casa, explica prácticamente los cuidados que uno debe tener con su cuerpo, que es el mismo cuidado, conforme usted cuida su cuerpo entiende el cuidado de la naturaleza, entonces usted sabe que tiene que cuidar sus riñones, porque son los que le van, son los que producen el agua en nuestro cuerpo	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
235	EV5A5.2	Acá en este sitio el fuego que está en el centro (del Qusmhuy) pasa aquí, que es el 21 de marzo. Ahí es cuando comienzan equinoccios y solsticios. También comienza que el sol, es nuestro calendario solar también. Equinoccios y solsticios, que es el calendario agrícola para nosotros	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
258	EV5A5.2	Y de aquí para acá (señala un espacio de la casa), es cuando fallece el cuerpo, que es el occidente, que es donde se oculta el sol, donde muere el sol, hablemos así, que es donde muere este <i>carramán</i> , como le digo yo	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
270	EV5A5.2	eso es lo que enseña nuestra casa (cumsmuy)	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
280	EV5A5.2	Aquí hay una cosa importante, si usted mira hacia arriba, se ve como una pirámide, pero al revés, ¿porqué?, porque es la relación que significa que del cosmos, de esta pirámide que está al revés recoge energía para colocarla en la casa y en la tierra. Está alimentando la tierra desde el cosmos	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
401	OV7D7.1	El cumsmuy permite que fluya el pensamiento	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL QUSMHUY ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
224	EV5A5.1	es empezar a entender las señales que el mismo territorio nos hace, por qué la importancia, que en la misma ceremonia cuando uno se concentra bien aprende cosas, cosas como esas que uno las ve pero desde lo espiritual y las entiende pero no las ve porque usted no las puede tocar	EL TERRITORIO ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
212	EV5A5.1	la cuestión es que nuestros ancestros no escribieron en papel, pero escribieron en el territorio, que es lo que Carlos decía "la memoria está en todo esto" si yo le doy de comer esta planta o de beber usted va a recibir un conocimiento de esa planta, es memoria	ESCRIBIR EN EL TERRITORIO	EL TERRITORIO ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
377	OV7D7.1	El movimiento del fuego nos recuerda que hay que cuidar la madre tierra y nos invita a dejar los egos.	LA CEREMONIA ENSEÑA	LA CEREMONIA ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
198	EV5A5.1	la tierra es la que enseña, la naturaleza enseña	LA NATURALEZA ENSEÑA	LA NATURALEZA ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
199	EV5A5.1	Entonces imagínese, estos siete bichitos, siete familias de insectos, no se agreden, viven, comparten, nosotros somos una sola especie, una sola especie y a diario nos estamos agrediendo físicamente, verbalmente, espiritualmente, estamos desechando al ser humano porque ya es viejo o porque es muy joven, sí, entonces es eso, es lograr entender los mensajes que la misma naturaleza envía y nosotros no escuchamos	LA NATURALEZA ENSEÑA	LA NATURALEZA ENSEÑA	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
205	EV5A5.1	Ellas no son parásitas, ellas viven de lo que ellas mismas producen, ella no acaban, eso sí es mentira, porque si no esto ya estuviera muerto	LAS PLANTAS ENSEÑAN	LAS PLANTAS ENSEÑAN	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
214	EV5A5.1	la planta sí, sería un patrimonio material porque usted la ve y la puede tocar, pero el patrimonio inmaterial que tiene esta planta es el conocimiento que usted va a recibir, es el conocimiento que usted va a recibir de ésta, de la misma tierra	LAS PLANTAS ENSEÑAN	LAS PLANTAS ENSEÑAN	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
222	EV5A5.1	puede que usted en la oralidad usted habla, habla y habla pero usted habla del conocimiento y el conocimiento lo tiene el territorio, lo tienen nuestras casas ceremoniales, lo tienen las plantas, lo tienen los abuelos que estuvieron	LAS PLANTAS ENSEÑAN	LAS PLANTAS ENSEÑAN	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
346	EV5A5.4	cuando uno está haciendo un trabajo de medicina, entonces hay que probar plantas, hay que escuchar	LAS PLANTAS ENSEÑAN	LAS PLANTAS ENSEÑAN	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
53	EV4A4.1	Los antepasados son la luz que alumbran con su legado de conocimiento	ANTEPASADOS	LOS ANCESTROS ENSEÑAN	EL TERRITORIO ENSEÑA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
417	OV7D7.2	Muchos niños dibujaron la chorrera. Cuando les pregunté por qué les gustaba tanto y qué se sentía estar allá, algunos dijeron que muchos frío y todos se rieron (...). También dijeron que sentían satisfacción y alegría.	ALEGRÍA	EMOCIONES	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
423	OV7D7.2	Muchos niños dibujaron la chorrera. Cuando les pregunté por qué les gustaba tanto y qué se sentía estar allá (...). "A mí me da mucha alegría, porque los días que más calor hace, igual sigue bajando el agua, sigue bajando, o sea, es una quebrada muy limpia... esta es el agua que baja para la vereda"	ALEGRÍA	EMOCIONES	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
386	OV7D7.1	cuando venía caminando, me ha dado mucho contento al ver el movimiento del agua en la oscuridad	SATISFACCIÓN	EMOCIONES	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
123	EV5A5.1	entonces los chicos ven que uno sube aquí no solo a descansar, de pronto mentalmente o espiritualmente, sino que hay que venir a hacer actividades, que no va a estar forzado porque no va a tener un patrón encima, entonces usted lo hace a su acomodo, a su gusto.	TRANQUILIDAD	EMOCIONES	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
420	OV7D7.2	Muchos niños dibujaron la chorrera. Cuando les pregunté por qué les gustaba tanto y qué se sentía estar allá (...). Se escuchó que decían "tranquilidad"	TRANQUILIDAD	EMOCIONES	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
422	OV7D7.2	Muchos niños dibujaron la chorrera. Cuando les pregunté por qué les gustaba tanto y qué se sentía estar allá (...) dijeron que se siente tristeza porque la contaminan o que cuando llegan y ven que le han echado basura, también se sienten tristes	TRISTEZA	EMOCIONES	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
404	OV7D7.2	yo dibujaría todo porque todo es bonito acá	AGRADO	SENTIMIENTOS	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES
389	OV7D7.1	Gracias a la madre que nos da los alimentos para estar fortalecidos. Es el momento de alimentarla a ella con un buen pensamiento y con un canto	AGRADECIMIENTO	AGRADECER AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
390	OV7D7.1	madre te siento bajo mis pies, oigo los latidos de tu corazón	CANTO	AGRADECER AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
39	OV3D3.1	Yeison le dijo al niño que lo que todo hombre debe tener en su mochila era una vela, un tabaco, fósforos y una navaja. El tabaco es para protegerse por los caminos solitarios y también para hacer pagos. Los pagos son las ofrendas que se hacen a la Madre Tierra, en agradecimiento por todo lo que nos enseña y nos ofrece	HACER PAGAMENTO	AGRADECER AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
92	EV4A4.1	lo que sumercé qué vaya ir a hacer, si usted es un de petición, pero igual después tiene que ir a llevar el agradecer. Entonces, normalmente uno va es a agradecer. En el caso de nosotros, simplemente vamos es a agradecer, por lo que nos ha brindado, por lo que nos ha dado, en el poco tiempo, o en el mucho tiempo que nos haya brindado salud, prosperidad, que la comunidad esté más o menos unida. Todo eso uno tiene que ir a agradecer	HACER PAGAMENTO	AGRADECER AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
378	OV7D7.1	Hoy se escucha que hay que sacarle a la madre tierra, pero no le pagamos. Se le saca a la mochila (que representa el mundo) pero no se echa nada.	HACER PAGAMENTOS	AGRADECER AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
355	EV5A5.4	puede ser algodón, tabaco, maíz, (...), alguna planta, el pensamiento, que es lo que realmente sirve porque esas cosas que nosotros vamos a dejar allá, son cosas de la tierra (...) y el pensamiento es el que lo llena (...) cada persona piensa distinto, es como si tu hicieras una manilla igual a esta, o a esta, pero entonces no va a tener el mismo pensamiento que tiene esta, sí, puede que se parezca físicamente pero el pensamiento es el que la hace única e irreplicable	PONER PENSAMIENTOS	AGRADECER AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
55	EV4A4.1	el tabaco es para, por ejemplo, uno pedir permiso, para que lo cuide a uno, un espíritu cuidador, entonces cuando uno sale para allá parriba, entonces a uno el tabaco lo va cuidando a uno y si uno va pasando por ciertos sitios, entonces uno hace pago, deja parte del tabaco ahí	HACER PAGAMENTO	PEDIR FAVORES AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
375	OV7D7.1	Con los pagos se pide protección.	HACER PAGAMENTOS	PEDIR FAVORES AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
31	OV3D3.1	Después, se pidió al territorio por la conservación de las mismas. En particular se habló de la laguna de Suesca, se mencionó que se estaba secando y se pidió en especial por ella. La abuela Fabiola dice que se le pide al territorio, así como en los pagos se le agradece también al territorio.	PEDIR AL TERRITORIO	PEDIR FAVORES AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
410	OV7D7.2	Los niños dicen que hacer los pagos es importante "para dar gracias, para agradecer al territorio por todo lo que nos da y también se hace pago para, digamos por decir en la chorrera, se hace un pago para pedir permiso para estar en ese sitio, para subir bien y bajar bien"	HACER PAGAMENTOS	PEDIR PERMISO AL TERRITORIO	HACER PAGAMENTOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
439	OV9A9.1	si quisiera aprender a cocinar como hacían los ancestros, como hacían los abuelos, como comían, entonces qué hice yo, yo los platos que hago son chuguas, la guatila, todo eso y les digo, pruébenla, solita, pruébenla. La guatila para qué sirve para esto y esto, este es el cubio y es de acá	CONSUMO LOCAL	CONSUMO LOCAL	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
445	OV9A9.1	Les dice a las personas que mejor compren el ajo que se cultiva en el pueblo, que aunque sea más pequeño tiene mejor sabor que el importado. Ellos no se habían enterado de que era ajo importado. "yo compro las verduras de acá, todo de acá; es que si no nos ayudamos así..."	CONSUMO LOCAL	CONSUMO LOCAL	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
289	EV5A5.2	a veces nos preocupamos cuando las abejas atacan, pero es que ellas tienen sus sitios y esos sitios nosotros los hemos contaminado. Entonces, ellas qué hacen, se vuelven agresivas porque ven que el ser humano las quiere exterminar	CONOCIMIENTO ECOLÓGICO	PRINCIPIO DEL NO DAÑO	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
131	EV5A5.1	uno quisiera ser profeta en su tierra, no para que vengan y le rindan pleitesía a uno, sino que entiendan que hay una forma de vida mucho más bonita, mucho más viable, mucho más gentil, tanto hacia nosotros como hacia la madre tierra	CUIDAR LA NATURALEZA	PRINCIPIO DEL NO DAÑO	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
41	OV3D3.2	La comunidad muisca llevó tejidos, quínoa, arepas de quínoa, empanadas de quínoa, productos de la huerta, que según una de las abuelas: no tenían fumigantes. "estas lechugas son pequeñitas, pero no tienen fumigación, se pueden lavar y ya, están listas para comer"	NO USAR FUMIGANTES	PRINCIPIO DEL NO DAÑO	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
320	EV5A5.4	canto: "Soy un niño salvaje, me encuentro libre y silvestre, tengo todas las edades, mis abuelos viven en mí. Soy hermano de las nubes, sé que todo es de todos y todo está vivo en mí"	TODO ES DE TODOS	TODO ES DE TODOS	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
399	OV7D7.1	Todos merecemos buena casa, buen alimento, buena medicina y buena palabra	TODO ES DE TODOS	TODO ES DE TODOS	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
400	OV7D7.1	Todos merecemos buena casa, buen alimento, buena medicina y buena palabra.	TODO ES DE TODOS	TODO ES DE TODOS	TODO ES DE TODOS	PRINCIPIOS AMBIENTALES	SABERES ANCESTRALES
18	OV2D2.2	como tal el ritual es el 21 de marzo que es nuestro año nuevo. Algunos de nuestros rituales dentro de la Ley de origen nos dicen que tenemos que ir a la laguna	LEY DE ORIGEN	LEY DE ORIGEN	LEY DE ORIGEN	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
396	OV7D7.1	Al fuego hay que alimentarlo, así mismo el fuego espiritual	RELACIÓN ELEMENTOS - ESPÍRITU	RELACIÓN ALMA - ELEMENTOS	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
259	EV5A5.2	Y de aquí para acá (señala un espacio de la casa), es cuando fallece el cuerpo, que es el occidente, que es donde se oculta el sol, donde muere el sol, hablemos así, que es donde muere este <i>carramán</i> , como le digo yo: "el zurrón, como le decía Carlos"	COSMOS - COSMOS	RELACIÓN COSMOS - CUERPO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
281	EV5A5.2	Aquí hay una cosa importante, si usted mira hacia arriba, se ve como una pirámide, pero al revés. ¿porqué?, porque es la relación que significa que del cosmos, de esta pirámide que está al revés recoge energía para colocarla en la casa y en la tierra. Está alimentando la tierra desde el cosmos	RELACIÓN COSMOS - TIERRA	RELACIÓN COSMOS - TIERRA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
48	EV4A4.1	(las ceremonias) Se maneja más o menos con el calendario lunar: una parte de que son nueve lunas, que es la misma gestación de la mujer, pero también, va relacionado con el nombre de nosotros, que somos hijos del maíz, entonces la semilla nativa produce a los nueve meses, entonces están los nueve meses que son nueve ceremonias. Están relacionadas las dos, o sea con el alimento y con la maternidad	CEREMONIA	RELACIÓN COSMOS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
49	EV4A4.1	(las ceremonias) Se maneja más o menos con el calendario lunar: una parte de que son nueve lunas, que es la misma gestación de la mujer, pero también, va relacionado con el nombre de nosotros, que somos hijos del maíz, entonces la semilla nativa produce a los nueve meses, entonces están los nueve meses que son nueve ceremonias. Están relacionadas las dos, o sea con el alimento y con la maternidad	CEREMONIA	RELACIÓN COSMOS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
149	EV5A5.1	la cabeza es todo lo alto, montañas nevados, toda esta parte que es donde se guarda el conocimiento como tal	CABEZA - NEVADOS	RELACIÓN CUERPO - TERRITORIO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
146	EV5A5.1	una de las partes importantes es entender el agua, y usted cómo entiende el agua, entendiendo su cuerpo, por eso es que nosotros cuando se habla acá hacia los chicos de afuera se habla de su primer territorio (...) su primer territorio es su propio cuerpo que usted lo empieza a analizar	CUERPO - TERRITORIO	RELACIÓN CUERPO - TERRITORIO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
153	EV5A5.1	¿la tierra como tal cuál sería? las piernas, porque son las que sostienen y nosotros estamos sostenidos sobre la tierra	PIERNAS - TIERRA	RELACIÓN CUERPO - TERRITORIO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
150	EV5A5.1	¿sus pulmones qué serían? el aire, plantas, animales, todo lo que está acá (señala indicando lo que está por encima de la tierra)	PULMONES - AIRE	RELACIÓN CUERPO - TERRITORIO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
161	EV5A5.1	y también uno aprende ahí cuando uno empieza a desarrollar más cosas, empieza a entender por qué la importancia del otro ser humano, sí, que yo no puedo desprenderme de eso, del ¿por qué estoy aquí? Mucha gente dice, "no, en este mundo el ser humano está de paso" sí, sabemos que si es cierto, pero es que cuando usted camina, cuando usted está en la vida tiene que dejar huella y la huella es sus actos ¿Cuál es uno de sus primeros actos? Pues si usted tiene hijos, es educar sus hijos que sean cada día, incluso si usted es buen ser humano, es que sus hijos sean mejor que usted y que ellos repliquen todo eso, sin los egos.	RELACIÓN ENTRE SERES HUMANOS	RELACIÓN ENTRE SERES HUMANOS	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
170	EV5A5.1	claro que nosotros creemos en un dios, nosotros no le decimos dios, nosotros le decimos el padre creador, el padre y la madre creadora, el padre que sería Dios y la tierra, nosotros manejamos es así, el padre y la madre;	PADRE Y MADRE CREADORA	RELACIÓN FEMENINO - MASCULINO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
95	EV4A4.1	nosotros no hablamos de Dios, de Jesucristo ni nada por el estilo, nosotros hablamos es del Padre y la Madre creadora punto. El Padre y la Madre creadora, que ya muchos lo llaman Dios, Jesús, como lo quieran llamar, pero de todos modos, nosotros hablamos siempre que si usted pone atención a todas las otras, eh, religiones o cultos, todas hablan de un ser supremo, nosotros también hablamos de un ser supremo, sin decirle Dios, sino el Padre y la Madre creadora	PADRES CREADORES	RELACIÓN FEMENINO - MASCULINO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
11	OV2D2.2	se rompería fácilmente, sería inmanejable, inestable, igual que nosotros los hombres somos inestables, verdad mujeres? Por eso necesitamos la parte femenina, para que nos de esta gran estabilidad y es así como nuestros abuelos hablan de la unión entre femenino y masculino y mantienen siempre ese gran equilibrio	RELACIÓN FEMENINO - MASCULINO	RELACIÓN FEMENINO - MASCULINO	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
215	EV5A5.1	la planta sí, sería un patrimonio material porque usted la ve y la puede tocar, pero el patrimonio inmaterial que tiene esta planta es el conocimiento que usted va a recibir, es el conocimiento que usted va a recibir de esta (planta), de la misma tierra	PATRIMONIO MATERIAL E INMATERIAL	RELACIÓN MATERIAL - INMATERIAL	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
381	OV7D7.1	Este cusmuy es la casa del agua. Representa el cosmos, donde se visualiza el territorio. Simboliza el calendario agrícola, donde se pueden ver los momentos de las huertas, de las cosechas.	RELACIÓN COSMOS - TERRITORIO	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
241	EV5A5.2	de aquí cambiamos el fuego acá, que es el 21 de junio, pasa acá, desde allá hasta acá es el sembrado, todo lo que hay que ir a sembrar, todo, pero también debe sembrar en uno mismo, en uno mismo entonces, siembra	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
246	EV5A5.2	todo lo que recogió se dio bien bonito, es mirar cómo para el siguiente ciclo puedo ser mucho mejor y lo mismo en su cuestión espiritual, cómo puedo ser mejor, sí, entonces todo esos se analiza aquí	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
283	EV5A5.2	nuestro nombre: "hijos del maíz", nosotros sembramos maíz y si sumeré hace cuentas, la semilla nativa da exactamente los mismos nueve meses de gestación. Que es el mismo tiempo del embarazo de la mujer	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES

No. CONTROL	CÓDIGO PARA CITAS	UNIDAD DE ANÁLISIS	CÓDIGO DESCRIPTIVO	CÓDIGO ANALÍTICO	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍA
298	EV5A5.4	el primer fuego se prende el veintiuno de marzo que es para nosotros es el año nuevo muísca, el segundo se prende el veintiuno de junio que es bueno no solo el año nuevo sino que es donde empezamos a sembrar entonces sembramos nuestra semilla, la semilla que se bendijo y no solo eso sino que también sembramos nuestro pensamiento, eso es lo que se hace en el veintiuno de marzo	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
303	EV5A5.4	Se recolecta absolutamente todo y ya pasamos a un tiempo importante que es el tiempo del Zcha, en el que la tierra descansa y en ese nosotros también descansamos (...) ya es cuando nosotros descansamos, descansa la tierra	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIÓN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS - VIDA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
160	EV5A5.1	¿Qué más necesitan las plantas? El agua, el viento, el calor para crecer, todo eso, que es lo mismo que nosotros necesitamos,	PERSONAS Y ANIMALES NECESITAN LO MISMO	RELACIÓN SERES HUMANOS - NATURALEZA	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
4	OV2D2.1	¿usted sabe para nosotros <i>cucha o guaricha</i> no quiere decir lo que todo el mundo piensa?, en nuestra cultura, así se les llamaba a las mujeres más sabias y más hermosas. Las mujeres son sabias, más que los hombres, pero nos han enseñado a verlas así. La mujer es como la tierra, es sabia y las dos nos dan la vida	RELACIÓN TIERRA – MUJER	RELACIÓN TIERRA - MUJER	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
144	EV5A5.1	Pues se habla de la importancia de la tierra, la relación la tierra con la mujer, muchas cosas se hablan	RELACIÓN TIERRA – MUJER	RELACIÓN TIERRA - MUJER	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES
152	EV5A5.1	el fuego: el corazón, que es el mismo fuego que está en el centro de la tierra,	CORAZÓN - FUEGO	RELACIÓN CUERPO - ELEMENTOS	RELACIONALIDAD DEL TODO	PRINCIPIOS RELACIONALES	SABERES ANCESTRALES