



**Saberes ancestrales y experiencias pedagógicas para el buen vivir.
Preservando las semillas propias del territorio de San Lorenzo con sabedores,
cuidadores, docentes y estudiantes desde la Institución Educativa San
Jerónimo**

Norelia Jaramillo Largo
Lenin Camilo Díaz Jaramillo

Artículo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesora
Carolina Gallego Cortés, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Citar/How to cite	(Jaramillo Largo & Díaz Jaramillo, 2026)
Referencia/Reference	Jaramillo Largo, N. Díaz Jaramillo, L. C. (2026). <i>Saberes ancestrales y experiencias pedagógicas para el buen vivir. Preservando las semillas propias del territorio de San Lorenzo con sabedores, cuidadores, docentes y estudiantes desde la Institución Educativa San Jerónimo</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Gemini, de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

Esta investigación busca fortalecer los saberes ancestrales sobre la preservación de semillas propias mediante experiencias pedagógicas con estudiantes de primer grado de la Institución Educativa San Jerónimo, aportando al buen vivir de la comunidad. El proceso es colaborativo: estudiantes, sabedores, docentes y familias participamos en la co-construcción del conocimiento. A través de círculos de palabra, conversas, observación, trueques y diarios de campo registramos y compartimos saberes sobre semillas, lazos comunitarios y transmisión intergeneracional, en coherencia con el buen vivir del Territorio Ancestral Resguardo Indígena de San Lorenzo (Riosucio, Caldas).

Encontramos que los saberes ancestrales son memoria viva transmitida por mayores y abuelos en la palabra, los rituales y la cotidianidad. Estos conocimientos nos enseñan a reconocer a la Madre Tierra como ser vivo y como centro de aprendizaje. Las experiencias pedagógicas muestran que el aprendizaje es comunitario: todos enseñamos y aprendemos, y el territorio es nuestro mayor maestro. El saber se construye en la práctica, haciendo y viviendo.

Concluimos que la espiritualidad orienta el proceso desde la memoria ancestral. La Madre Tierra y todos los seres garantizamos el cuidado de las semillas. El buen vivir integra alimentación, salud y autonomía, y fortalece la resistencia y la armonía con la naturaleza.

Palabras clave: saberes ancestrales, buen vivir, espiritualidad, semillas propias, experiencias pedagógicas.

Abstract

This research seeks to strengthen ancestral knowledge about the preservation of native seeds through pedagogical experiences with first-grade students of the San Jerónimo Educational Institution, contributing to the community's "buen vivir" (good living). The process is collaborative: students, knowledgeable elders, teachers, and families participate in the co-construction of knowledge. Through word circles ("círculos de palabra"), conversations, observation, bartering ("trueques"), and field diaries, we register and share knowledge about seeds, community ties, and intergenerational transmission, in coherence with the good living of the San Lorenzo Indigenous Reserve Ancestral Territory (Riosucio, Caldas).

We found that ancestral knowledge is living memory transmitted by elders and grandparents through world, rituals, and daily life. This knowledge teaches us to recognize Mother Earth as a living being and as a center for learning. The pedagogical experiences show that learning is communal: we all teach and learn, and the territory is our greatest teacher. Knowledge is built in practice, through doing and living.

We conclude that spirituality guides the process from ancestral memory. Mother Earth and all beings guarantee the care of the seeds. "Buen vivir" integrates food, health, and autonomy, and strengthens resistance and harmony with nature.

Keywords: ancestral knowledge, good living, spirituality, own seeds, pedagogical experiences.

1 Introducción

Esta investigación se desarrolla en el Territorio Ancestral del Resguardo Indígena de San Lorenzo y busca fortalecer los saberes ancestrales sobre la preservación de semillas propias en los estudiantes. Los saberes sobre el cuidado de las semillas propias se expresan en la memoria viva y en la palabra de los mayores, en las prácticas cotidianas y en la relación que mantenemos con la Madre Tierra. La transmisión intergeneracional, los encuentros alrededor de la tulpa y el contacto directo con la siembra de semillas nos muestra que el saber de la comunidad dialoga con la escuela.

Este ejercicio de investigación responde a la necesidad de mantener vivas las prácticas de cuidado y preservación de semillas propias, fundamentales para la autonomía alimentaria y la identidad cultural. Para la comunidad es importante que los niños crezcan vinculados a su territorio y a los saberes que han guiado la vida colectiva durante generaciones. Por eso, la investigación se construye de manera colaborativa, integrando a sabedores, familias y docentes en procesos que buscan reconocer y fortalecer sus voces. Las experiencias pedagógicas que acompañan este proceso se construyen desde la práctica y la participación; el aprendizaje se da caminando por el territorio, sembrando con los mayores, participando en conversas y escuchando sus relatos en territorio y en la escuela. Esta forma de aprender saca el conocimiento del aula, y se expande al territorio como aula viva donde cada elemento enseña; en los territorios de origen, el aprendizaje se nutre de la experiencia y del vínculo con la comunidad. Con el estudio se busca empezar a trazar rutas para integrar el diálogo de saberes, las actividades comunitarias, la siembra y cuidado de la vida a los procesos educativos escolares.

El Buen Vivir orienta el sentido de esta investigación; lo entendemos como una forma de vida que busca el equilibrio con la naturaleza y la armonía entre las personas. Los niños aprenden que sembrar, cuidar las plantas y compartir semillas son acciones que fortalecen la vida colectiva y la sostenibilidad. Esta mirada sitúa a la educación en un marco más amplio que el logro académico, la conecta con la construcción de vida pertinente con la cosmovisión del territorio, para fortalecer procesos de huertas escolares, bancos de semillas y trueques.

La espiritualidad acompaña estas experiencias y les da profundidad. Los encuentros en la tulpa, la palabra de los mayores, los gestos de agradecimiento y las prácticas rituales nos recuerdan que el aprendizaje no es solo intelectual, sino también emocional y espiritual. Reconocer esta dimensión es novedoso para la escuela, que generalmente se enfoca en contenidos más formales.

También es pertinente porque refleja la cosmovisión del territorio y fortalece el sentido de identidad cultural. Su utilidad está en que permite construir experiencias pedagógicas más significativas, coherentes con la vida comunitaria y respetuosas del territorio.

En conjunto, esta investigación se teje entre los saberes ancestrales, las experiencias pedagógicas, el Buen Vivir y la espiritualidad. Cada una de estas categorías aporta elementos que permiten comprender la educación como un proceso que involucra al territorio, la comunidad y la escuela. Esta investigación invita a recorrer este camino y a reconocer en las semillas una guía para seguir cuidando la vida y fortaleciendo los lazos que nos sostienen.

2 Marco referencial

En esta investigación sistematizamos las experiencias pedagógicas en el aula, reflexionamos sobre lo que hacemos en la escuela y cómo estas prácticas contribuyen a la pervivencia de los saberes ancestrales de la comunidad de San Lorenzo. Sistematizar es mirar las prácticas de nuestra comunidad, interpretarlas y aprender de ellas para seguir creciendo juntos; en este camino, los saberes ancestrales, las experiencias pedagógicas y el buen vivir hacen parte viva de nuestra memoria, nuestra cultura y nuestro territorio.

Entendemos los **saberes ancestrales** como conocimientos, prácticas y formas de ver el mundo que se mantienen de generación en generación. Son formas de vivir, sembrar, hablar, sentir y relacionarnos con la tierra y la comunidad. Los saberes ancestrales no son conocimientos del pasado, sino de conocimientos que vienen desde el origen, que practicamos permanentemente y que nos permiten proyectarnos en comunidad fuera del territorio. La Mesa de Educación Héctor Andica (2025), nos recuerda que este saber

implica el reconocimiento a la sabiduría popular, reconocer una fuente de conocimiento diferente a la europea, de validación distinta al método científico. Este reconocimiento no implica anular o deslegitimar ninguna postura filosófica, sólo invita a los observadores a contemplar la fuente de sabiduría comunitaria como una forma también válida de conocimiento de la cual seremos nuevos espectadores, pero antiguos participantes.

Green (2011) nos ayuda a comprender que estos conocimientos nacen de la experiencia; él dice que “lo fundamental es la vivencia de lo aprendido, que el aprendizaje es sabiduría” (p. 38) y que “existen otras sabidurías, otras formas de clasificar el mundo” (p. 18). Del mismo modo, Fayad (2020) afirma que aprender en los pueblos es un “estar sabiendo hacer situado” (p. 138), porque el conocimiento está ligado al territorio, la comunidad y la espiritualidad. Ese saber siendo se transmite de manera oral como lo recuerda el Decreto 0481 de 2025 según el cual la memoria ancestral “se sustenta en la palabra y relatos de los mayores”, quienes conservan la esencia cultural y nos guían hacia una educación propia.

Fayad (2021) señala que las “raíces pedagógicas” están en las historias y prácticas que nos conectan con quienes vivieron antes. Green (2011) dice que en la palabra “está explicado el mundo de los ancestros” (p. 39) y que “todo conocimiento tiene relación con el pasado, el conocimiento es para la vida” (p. 58).

Como parte de esta comunidad, reconocemos que los saberes ancestrales no son algo del pasado sino que son vida presente y orientan el futuro. Estos saberes se actualizan cada vez que se enciende el fogón, cada vez que se conversa en familia y cada vez que se toma una decisión colectiva; permanecen porque siguen ofreciendo claves para entender el territorio, para resolver problemas cotidianos y para formar a las nuevas generaciones. Son conocimientos vivos que se transforman sin perder su raíz, que dialogan con los desafíos actuales y que permiten mantener una relación armónica con la naturaleza y con los otros.

Estos saberes ancestrales no sólo están en la memoria de nuestros mayores y mayores y en nuestra vida diaria, sino que, como nuestros mismos sabedores nos enseñan, vienen directamente de nuestra madre tierra, que es en últimas nuestra gran madre y maestra. El conocimiento no nace únicamente de lo que recuerdan o viven las personas, sino también de lo que la tierra nos muestra y nos ofrece cada día. Ese conocimiento está vivo en los frutos que nos da esta tierra y aparece de manera especial en las semillas. Cada semilla guarda una historia y al mismo tiempo un futuro; contiene la memoria de quienes la cuidaron antes y la posibilidad de nuevas vidas que vendrán. Por eso, cuando hablamos de saberes ancestrales, hablamos también de escuchar a la tierra, de reconocer sus ciclos y de aprender de todo lo que ella nos enseña a través de lo que produce y sostiene.

Las semillas propias son un saber vivo. Cuidarlas es cuidar la vida y la autonomía alimentaria. Como explica Fayad (2021), este aprendizaje está en prácticas como reconocer

“climas, cultivos, cuidados y plantas” (p. 282). También destaca que la mayor riqueza de los pueblos está en su relación con la naturaleza (Fayad, 2020). Esta sistematización es una forma de seguir fortaleciendo, cuidando y compartiendo estos saberes en nuestros procesos educativos.

Reconocer la riqueza de nuestra relación con la naturaleza implica comprender que no se trata solo de recursos materiales, sino de una forma de habitar y comprender el mundo. Los pueblos que conservan sus semillas, sus aguas y sus territorios mantienen también una memoria ecológica que orienta sus decisiones colectivas y sostiene sus modos de vida. En esa relación íntima con la naturaleza se guardan conocimientos sobre ciclos, suelos, estaciones, plantas medicinales y técnicas de cultivo que no pueden separarse de la identidad cultural. Por eso, cuando se protege la semilla, se protege también la historia, el territorio y la capacidad de cada comunidad para decidir cómo alimentarse, cómo vivir y cómo proyectar su futuro. Fortalecer estos saberes en la educación no solo es un acto de preservación; es una apuesta por reafirmar que el bienestar colectivo nace de una relación respetuosa, dialogada y continúa con la tierra.

En nuestro territorio nos parece importante entender que las **experiencias pedagógicas** no sólo se dan en la escuela, se dan al caminar juntos, escuchar a los mayores, cuidar la tierra y reconocer que el conocimiento está vivo. Para nosotros, enseñar y aprender significa respetar nuestra cultura, nuestras plantas, nuestras semillas, nuestros mayores y nuestra historia. El Yachak Ricardo Taco nos recuerda, a través de su experiencia, que el aprendizaje nace del vínculo con la vida y la naturaleza. Como él comparte:

tienes que jugar con todo lo que vibra a tu lado, con todo lo que tiene vida; tienes que cuidar tu tierra, porque ella es la que te da la mantequilla, te da la leche, a las plantitas tienes que cuidarles porque tienen vida, tienen un tono, tienen un sentimiento, tienen espíritu (Taco, citado por Guerrero, 2011, p. 23).

Es importante fortalecer este sentir donde los mayores nos acompañan y nos enseñan desde la palabra y el territorio. Tal como señalan Bolaños et al. su práctica educativa en el PEBI del CRIC se entiende así porque

en ella nosotros mismos somos participantes, caminantes del proceso educativo junto con los mayores, quienes nos orientan con el legado de sus experiencias y saberes ancestrales,

recreados por la oralidad y sustentados por una memoria histórica, interpretada en los contextos territoriales, de la comunidad y, en general, de la vida cotidiana (2018, p. 383).

Profundizar en este principio implica reconocer que la palabra de los mayores no solo transmite información, sino una filosofía de vida arraigada en la experiencia, en la memoria colectiva y en la relación profunda con la naturaleza. Su orientación permite leer el territorio como un libro vivo: cada montaña, cada río y cada semilla contiene un relato que guía la convivencia, la siembra, el cuidado y la toma de decisiones comunitarias. Cuando los mayores acompañan los procesos educativos, no están simplemente recordando el pasado; están actualizando un horizonte de sentido que integra la historia, la espiritualidad, el trabajo colectivo y la responsabilidad con la vida. Fortalecer este caminar conjuntos es, por tanto, asegurar que los aprendizajes se construyen en diálogo, con respeto y desde una continuidad cultural que sostiene la identidad y la autonomía de los pueblos. También reconocemos formas de aprender que se basan en la cercanía y el acompañamiento comunitario. En la cultura Gunadule, por ejemplo, el conocimiento se transmite de manera personal y práctica, siempre en relación con la comunidad.

El aprendizaje se hace para aportar a su sociedad, con una actitud de equilibrio por el amor a la tierra, a la sociedad y a su familia. La comunidad felicitará y dará consejos para que los conocimientos sirvan para el bien de la colectividad (Green, 2011, pp. 53-54).

En nuestra práctica buscamos unir lo propio con lo global, respetando los saberes de nuestros mayores y poniendo en diálogo la escuela con la cultura. Como plantea Fayad “los aspectos propios de la cultura son los que se ponen en diálogo con los elementos formativos de la escuela global” (2021, p. 282). Este diálogo es un proceso lento, que requiere escuchar, investigar y transformar la escuela desde adentro “los maestros tienen una tarea diferente, se requieren procesos formativos e investigativos de recuperación cultural” (2021, p. 284).

Además, reconocemos que este diálogo es para toda la comunidad, lo que “permitiría un diálogo de saberes y la realización de la interculturalidad” (Green, 2011, p. 188). Esta perspectiva implica entender que la interculturalidad no es únicamente el encuentro entre distintas culturas, sino la construcción de relaciones horizontales donde cada saber tiene legitimidad y dignidad. En el marco de la educación propia, este principio adquiere un sentido profundo: se busca que cada

pueblo pueda fortalecer sus conocimientos, sus prácticas y su relación con el territorio, al tiempo que abre espacios para intercambiar experiencias con otros grupos, comunidades y saberes académicos sin perder su identidad. Esta interacción no pretende reducir las diferencias ni homogeneizar las miradas; por el contrario, procura que la comunidad dialogue desde sus raíces y que ese diálogo contribuya a afirmar la autonomía, enriquecer los aprendizajes y proyectar soluciones colectivas. La interculturalidad, así entendida, se convierte en un camino para que la educación propia dialogue con el mundo desde la confianza en sus fundamentos culturales, reconociendo que la diversidad es una fuente de fortaleza y que el aprendizaje se nutre cuando los saberes circulan, se respetan y se ponen al servicio del buen vivir.

Para nosotros, la educación propia es caminar nuestro territorio y nuestra espiritualidad. Significa tomar las riendas de nuestra formación colectiva, como dice la norma indígena citada por Fayad “formación integral colectiva, fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía” (2020, p. 131). Y como señala el CRIC la educación propia es “la apropiación crítica y capacidad de asumir la orientación, dirección y por lo tanto el replanteamiento de la educación, por parte de las mismas comunidades”(2005, citado en Rojas, 2019, p. 23).

Esta comprensión significa reconocer que la educación propia se sostiene en una relación profunda entre saber, territorio y espiritualidad. Caminar el territorio no es una acción superficial, sino una práctica que permite escuchar la memoria que habita en los lugares, comprender los ciclos de la naturaleza y fortalecer los vínculos comunitarios. Es en ese caminar donde se renuevan las orientaciones espirituales que guían la vida colectiva y que dan sentido a los procesos formativos.

Tomar las riendas de la educación, como proponen Fayad y Rojas, es asumir que la comunidad tiene la capacidad y la responsabilidad de orientar su propio camino formativo: decidir qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Esto implica ejercer autonomía educativa desde los principios culturales y espirituales que han guiado históricamente a los pueblos, y que hoy siguen siendo la base para enfrentar desafíos, proyectar el futuro y mantener viva la identidad colectiva.

Esto nos recuerda que toda la vida comunitaria es escuela “todos los espacios y tiempos que vivimos tienen la posibilidad de convertirse en instancias formativas” (Bolaños et al., 2018, p. 399). Nuestra educación nace y crece entre familias, el territorio, los abuelos y las mingas. Por eso entendemos que educar es responsabilidad colectiva. Como sostiene Rojas “el corazón del Sistema Educativo Propio redimensiona la educación y la escuela desde una perspectiva comunitaria”

(2019, p. 24). Y, como nos recuerdan las experiencias de los pueblos: “La gente en colectivo realmente ha sido y es la mejor maestra” (Bolaños et al., 2018, p. 390).

En nuestro territorio, el **buen vivir** no es una palabra lejana ni una teoría aprendida en libros; es una manera de vivir que se siente y se practica todos los días. Cuando la comunidad decide que el bien colectivo está por encima del interés individual, ya estamos caminando este principio, como señala la Mesa de Educación Héctor Andica (2025) “el bien común trasciende al bien individual sin la necesidad de conocer a Marx o a Dussel”. Este enfoque no necesita grandes nombres: nace de la experiencia y de la práctica comunitaria.

Vivir bien es mantener el equilibrio entre personas, naturaleza y espiritualidad. La misma Mesa de Educación (2025) nos recuerda que, en medio de la modernidad, el buen vivir implica “coherencia, ritualidad, empatía, integración al todo”; esa decisión se refleja en nuestras siembras, en el cuidado del entorno y en la forma como compartimos. Aunque en las Instituciones Educativas del Territorio Ancestral de San Lorenzo apenas se está consolidando el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), ya existen docentes que, desde su compromiso personal, han venido encarnando estos principios en sus prácticas pedagógicas. Algunos han trabajado con semillas propias y huertas escolares; otros han promovido el contacto con la tierra, el uso de plantas medicinales, la danza, la música tradicional y las artesanías. Estas iniciativas, aunque dispersas, muestran que el buen vivir no empieza con un documento institucional, sino con la acción cotidiana de quienes entienden que educar implica cuidar la vida. Tales apuestas abren camino para que, cuando el PEC avance, lo haga sobre una base viva, construida desde el territorio y sostenida por docentes que ya vienen sembrando, en sentido literal y simbólico, la educación propia que nuestro Territorio necesita.

Green (2011) afirma que la lengua originaria ayuda a comprender el buen vivir porque “en ella están explicadas todas las cosas” y que este camino exige “amar y proteger incondicionalmente a nuestra Madre Tierra” (p. 192). Así, la palabra y la tierra siguen siendo escuela y guía. Para los pueblos indígenas, la lengua es mucho más que un medio de comunicación: es el lugar donde se guarda la memoria, la espiritualidad, los principios del buen vivir y las formas propias de relacionarse con el territorio y con la comunidad. En la lengua se nombra el mundo y, al nombrarlo, se cuida.

En nuestro territorio, sin embargo, la lengua ancestral está prácticamente perdida. Ya no circula en la vida cotidiana, y muchas de sus palabras y conceptos no han sido transmitidos. Aun

así, la conexión profunda que otros pueblos encuentran en su lengua nosotros la mantenemos, sobre todo, a través del territorio y de las prácticas del día a día: en la siembra, en el respeto por los mayores, en el cuidado de las plantas, en las formas de compartir y de resolver los asuntos comunitarios. Estas prácticas actúan como una lengua viva que sigue orientando nuestra comprensión del buen vivir, incluso cuando las palabras originales ya no están presentes; recuperar nuestra palabra ancestral, aunque sea desde fragmentos, recuerdos o investigaciones comunitarias es un acto de dignidad, porque recuperarla es volver a encender un vínculo espiritual y cultural que nunca debió romperse.

El buen vivir también se entiende desde otras voces indígenas. El CRIC (2021) comparte que esta búsqueda se refleja en principios como wêtwet fxi'zenxi, caminar la vida con equilibrio y respeto. Esto confirma que, aunque los nombres cambien o algunas lenguas se hayan debilitado, los pueblos originarios compartimos una visión común de dignidad, armonía y reciprocidad. En nuestro caso, esa visión se sostiene en el territorio y en la vida diaria, mientras emprendemos el camino de reencontrarnos con nuestra palabra ancestral.

En lo cotidiano, este principio se materializa en nuestras formas de producir y alimentarnos. Quijano (2016) explica que las comunidades sostienen economías propias orientadas a la vida y a la cooperación, lo que él denomina “Ecosimías”. Para nosotros, cuidar las semillas, sembrar limpio, compartir alimentos y mantener huertas familiares es parte de esa economía del cuidado y la vida. Sembrar también es un acto espiritual; Montano (2019) recuerda que, en el pueblo Misak, sembrar es un acto de crianza comunitaria, donde la tierra y las personas se cuidan mutuamente (p. 118); así lo vivimos también nosotros: conectar con la tierra, pedir permiso, agradecer y sembrar para quienes vienen después. El buen vivir en nuestro territorio se hace realidad en lo simple y profundo: sembrar, compartir, cuidar, agradecer y vivir con equilibrio. No es una meta lejana, sino un camino que seguimos andando juntos, desde la memoria, el territorio y el sentir comunitario.

3 Metodología

En esta La investigación es cualitativa, a través de ésta podemos realizar estudios “sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos” (Corbin y Strauss, 2002, p. 20). Esta investigación busca explorar los saberes ancestrales acerca de las semillas propias que se encuentra en la memoria ancestral de sabedores y sabedoras, para acercar

a los niños y niñas a compartir la palabra y las prácticas para conservar estos saberes y reflexionar con la comunidad sobre las experiencias pedagógicas que contribuyen al buen vivir en el Territorio Ancestral del Resguardo Indígena de San Lorenzo (Riosucio, Caldas)

La investigación es colaborativa, inspirados en la metodología de Joanne Rappaport, que promueve la participación activa de todos los actores involucrados en la co-construcción del conocimiento y en la reflexión crítica sobre las prácticas tradicionales. Este enfoque reconoce la colectividad como fundamento del proceso, en contraste con la práctica académica tradicional, frecuentemente individual o limitada a equipos homogéneos (Rappaport, 2007). Somos investigadores que hacemos parte del territorio, por eso esta propuesta se teje desde adentro, articulando la voz de los sabedores, estudiantes, familias, docentes y asesores universitarios. Según Rappaport, en el contexto indígena “la investigación asume un carácter netamente colectivo” (2005, p. 48-49) y se construye a través del diálogo abierto, horizontal y participativo.

En el marco de la investigación colaborativa trabajamos juntos por:

1. La co-creación del conocimiento, es decir, combinar saberes ancestrales, pedagógicos y académicos promoviendo un diálogo horizontal e igualitario entre los actores.
2. Participación activa de los estudiantes y otros miembros de la comunidad como protagonistas del proceso educativo y cultural.
3. La promoción de la reflexividad constante, el respeto por los saberes locales y la adaptabilidad a las necesidades emergentes de la comunidad y los participantes.
4. La palabra como camino: mediante círculos de la palabra (palabreos), conversas, nos reunimos con mayores y custodios de semillas para intercambiar saberes, construir confianza y dialogar de manera orgánica sobre las prácticas ancestrales.
5. La experiencia como maestra: visitamos un espacio donde se preservan las semillas y realizamos actividades prácticas junto a niñas, niños, mayores y comuneros, para aprender haciendo.
6. Intercambio y tradición: promovemos un trueque comunitario de semillas y saberes, como acto simbólico y cultural que fortalece los lazos comunitarios.
7. El fuego como unión (tulpa): creamos un espacio alrededor del fuego para reflexionar, agradecer y celebrar lo aprendido desde la memoria viva del territorio (Majín, 2018).

El proceso lo organizamos en varias fases orientadas a conectar los saberes ancestrales, la siembra y la vida familiar y comunitaria de los estudiantes integrando también las prácticas culturales y la relación respetuosa con la naturaleza.

1. Exploración inicial de saberes y contexto. La primera fase contempla un acercamiento a las familias para conocer su relación con la tierra y los espacios destinados a la siembra. En el aula

se trabaja la idea de comunidad mediante dibujos y conversaciones sobre el hogar, el entorno y los saberes previos sobre semillas y actividades del campo.

2. Salida a la Casa de Semillas. Otra fase incluye una visita para fortalecer la relación con la naturaleza y comprender la importancia de las semillas y los cultivos en la vida comunitaria. Se realiza un momento de apertura y de agradecimiento sencillo, seguido de un recorrido para observar plantas y semillas y comprender su valor cultural y alimentario.

3. Encuentro con sabedores. Se contempla un encuentro con sabedores de la comunidad para profundizar en los cuidados tradicionales asociados a la siembra. Esta actividad incorpora una armonización y un diálogo sobre la relación entre el territorio, los cultivos y las prácticas heredadas de los antepasados.

4. Siembra, seguimiento y reflexión. El proceso incluye la entrega de semillas propias para que los estudiantes las siembren en casa y acompañen su crecimiento. Durante esta fase se realiza un círculo de palabra para compartir experiencias familiares y relacionar la siembra con los ciclos naturales, los aprendizajes recibidos y las tradiciones presentes en sus hogares.

5. Trueque y olla comunitaria. La etapa final es la jornada comunitaria de armonización, intercambio de semillas y productos elaborados en cestería por otros grados, y un espacio de palabra para recoger aprendizajes. Con la olla comunitaria se busca fortalecer lazos familiares y comunitarios alrededor del alimento, la cooperación y las memorias compartidas.

Las técnicas de interacción utilizadas en la investigación fueron: los círculos de la palabra, las conversaciones y los diarios de campos. El Círculos de la palabra es una técnica de diálogo colectivo basada en la oralidad, utilizada para compartir conocimientos y reflexionar en comunidad. Murillo la define como el “espacio de diálogo en el cual los Sabedores indígenas rememoran, evalúan, construyen y reconstruyen el conocimiento propio” (2016, p. 122). Para el Pueblo Yanacona los círculos de palabra

han sido espacios de interacción a través de los tiempos, las formas circulares de diálogo han permitido a través de la historia demostrar una forma armónica del compartir sabidurías y conocimientos con humildad, es así que se demuestra que ha existido la complementariedad, reciprocidad, armonía y respeto único de unos a otros, esto demuestra un diálogo a niveles de igualdad. (Majín, 2018, p. 152).

En las conversaciones, propiciamos encuentros informales que permitieron acceder a saberes desde la experiencia cotidiana. Para Olver Quijano (2016), la conversación es un espacio de encuentro social que busca superar la desigualdad típica entre quien investiga y la comunidad. Es "una investigación compartida, un hecho vital y una experiencia de interacción determinante en los procesos de construcción y socialización del conocimiento" (p. 38). Su propósito es "acomodar la palabra para intercambiar con el corazón" (p. 39). Este enfoque prioriza la relación horizontal y el diálogo genuino para rescatar y valorar los saberes que nacen de la vida diaria y la memoria colectiva.

En los círculos de la palabra y en las conversas participaron sabedores, mayores y mayores de la comunidad: portadores y transmisores de los saberes ancestrales. Estudiantes de primero: receptores y practicantes de los conocimientos en formación. Docentes y facilitadores: encargados de promover experiencias pedagógicas y mediar en el diálogo de saberes. Padres de familia y otros miembros de la comunidad: apoyo fundamental para la transmisión intergeneracional y la consolidación del proceso educativo.

En los diarios de campo registramos las notas que escribimos mientras realizamos el proceso de investigación. Allí incluimos las inquietudes de los estudiantes, sus dibujos y lo que saben acerca de las semillas propias; registramos lo que pasa en los encuentros: las interacciones entre los seres que participan, orientados por unas inquietudes iniciales: los saberes y las prácticas ancestrales relacionadas con la preservación de semillas propias; también registramos desde la fotografía.

Al sistematizar la experiencia de investigación se buscó fortalecer los saberes ancestrales, los vínculos comunitarios y el diálogo intergeneracional, en coherencia con los principios de horizontalidad, respeto y participación que orientan la investigación colaborativa. Con el Trueque comunitario como práctica propia se buscó fortalecer la circulación de saberes en torno a las semillas. En las conversaciones se buscó rememorar los encuentros en la tulpá, en los que se cocina la palabra y el pensamiento.

Alrededor de la tulpá se establecieron muchos fundamentos de vida familiar y comunitaria. Así mismo en este espacio los mayores y mayores de manera constante al igual que los padres y madres en el hogar compartían sabiduría como palabras mayores, historias de vida,

el idioma propio y otras anécdotas que con el paso del tiempo se convirtieron en leyes de la vida misma de los pueblos originarios (Majín, 2018, p. 155)

A partir de las voces que emergieron en el proceso de investigación se integraron experiencias, conocimientos y reflexiones en torno a la preservación y el cuidado de la vida, con especial atención al papel de las semillas propias. Este diálogo constante permitió reconocer no solo prácticas y saberes, sino también sentidos profundos asociados a la vida comunitaria, la espiritualidad y la relación con la Madre Tierra.

El análisis de la información se desarrolló a partir de un proceso sistemático de organización, clasificación e interpretación de los relatos. Para ello, las voces de los distintos actores, junto con los aportes de los referentes teóricos, fueron agrupadas en categorías, conceptos y expresiones naturales previamente definidas dentro de la matriz categorial, permitiendo ordenar ideas que se repetían o se articulaban entre sí, brindando un marco claro para comprender la experiencia comunitaria. Al mismo tiempo, el trabajo con la comunidad permitió identificar una categoría emergente -la Espiritualidad-, transversal en los testimonios y eje fundamental para entender las relaciones entre siembra, territorio y cuidado de la vida. Las categorías sirvieron como eje para orientar la presentación de los resultados y articular los distintos aportes provenientes de las voces de la comunidad y de los referentes teóricos. De este modo, fue posible ordenar el texto y comprender las diversas dimensiones que configuran el cuidado de la vida en el territorio.

3 Resultados y discusión

Los **saberes ancestrales** no están guardados en libros: viven en la memoria de los sabedores y sabedoras, en la palabra de los mayores y mayores, en la voz de los abuelos y abuelas de la comunidad. Esa memoria no es algo quieto ni lejano, es una memoria viva que camina con la gente, que se pronuncia todos los días y que se enciende cuando se reúnen alrededor de la tulpa, cuando el fuego junta a las familias y la palabra empieza a andar en los círculos de conversación. Allí, entre historias, consejos y silencios, los conocimientos toman forma, se recuerdan y se renuevan. Pero la sabiduría ancestral no vive solo en esos encuentros, también se teje en la vida diaria, en los convites, en los rituales, en la manera de sembrar, de cocinar y de relacionarse unos con otros. Los

abuelos no enseñan solo con la voz, enseñan con el ejemplo, y en ese diálogo entre generaciones el conocimiento no se queda quieto, sino que crece, se adapta y sigue vivo.

Cuando los mayores dicen que la tierra es madre y que está viva, no están contando un cuento bonito, están marcando un camino para vivir. Recordar, entonces, no es solo mirar hacia atrás, es caminar hoy siguiendo esa enseñanza y pensar el mañana desde ese mismo respeto. Esto nos invita a dejar de creer que el ser humano es el centro de todo y a comprender que el centro de la vida es la Madre Tierra. Desde ahí, la relación con la naturaleza deja de ser solo de uso y se vuelve espiritual, de cuidado y de agradecimiento. En ese mismo sentido, el cuidado de las semillas no es una tarea simple: es preservar la vida futura, es proteger la memoria del pueblo que está guardada en cada grano, es asegurar que las nuevas generaciones tengan con qué sembrar y alimentarse. Conservar las semillas es conservar la historia, la identidad y la esperanza.

En este camino las **experiencias pedagógicas** no son un acto individual, sino comunitario. Aquí todos enseñamos y todos aprendemos. El aprendizaje no se encierra en un salón, sino que se vive como un tejido donde participan la familia, los vecinos, los niños y los mayores. La palabra abre caminos y el diálogo entre saberes construye comunidad. Cada experiencia pedagógica es compartida, porque se aprende juntos y se crece juntos. El territorio no es solo un lugar donde se vive, es el aula más grande: el río, la montaña, los caminos y los sembrados son maestros silenciosos que enseñan todos los días. El territorio es el mejor pedagogo y la educación propia nace del caminar la tierra, de observarla, de escucharla y de respetarla.

También se aprende trabajando. En el cultivo, en la minga o en la cocina no hay separación entre vivir y aprender. La práctica es maestra y la experiencia enseña más que muchas palabras. Se aprende sembrando, se aprende compartiendo, se aprende cuidando. La naturaleza acompaña cada aprendizaje y va mostrando, poco a poco, cómo vivir en equilibrio. Y en todo este proceso la espiritualidad no es algo aparte, es la vida misma del aprendizaje. Está en las palabras de los abuelos, en sus consejos, en los rituales sencillos y profundos que conectan con la tierra. La espiritualidad da sentido a lo que se hace y permite que el conocimiento no se pierda, sino que trascienda.

El **Buen Vivir** no es una idea bonita para repetir, es una forma concreta de vivir. No importa cómo se nombre, lo importante es cómo se practica todos los días cuando se piensa en el bien de todos antes que en el interés propio, cuando se siembra con conciencia, cuando se comparte el alimento y se cuida lo que es de la comunidad. El Buen Vivir también se nota en lo que se come.

Los mayores cuentan que una alimentación propia, limpia y sin químicos trae salud, fuerza y muchos años de vida. La mesa es un lugar donde también se enseña y se cuida la vida.

Las huertas, las semillas propias y la producción orgánica permiten que cada familia viva con mayor autonomía y dignidad. No depender tanto de la tienda es volver a confiar en la tierra, es recuperar la soberanía alimentaria y fortalecer la comunidad. Cuidar las plantas es cuidar la vida. Sembrar no es solo poner una semilla en la tierra, es pedir permiso, agradecer, reconocer que cada ser vivo tiene energía y valor. Incluso en un tarro o una matera pequeña se puede volver a crear ese vínculo sagrado con la Madre Tierra. **La espiritualidad** es el horizonte del Buen Vivir. No se trata solo de sobrevivir, sino de vivir con sentido. No es volver atrás, es decidir hoy vivir de otra manera: más unidos a la naturaleza, más atentos a los otros, más respetuosos con la vida. Practicar el Buen Vivir es resistir a un mundo que olvida la tierra y propone otro camino posible, uno donde la comunidad, la solidaridad y el cuidado de la Madre Tierra vuelven a ocupar el centro de la vida.

3.1 Saberes ancestrales, legado vivo de las semillas propias

En la sistematización de la experiencia pedagógica pudimos evidenciar que los saberes ancestrales permanecen vivos en la memoria de los mayores, mayores, abuelos y abuelas, sabedores y sabedoras de la comunidad. Investigar desde las raíces, como sugiere Abadio Green “significa que el énfasis se hace desde la sabiduría que todavía está en la memoria de las autoridades tradicionales, de las ancianas y los ancianos de las comunidades” (2011, p. 51)

en la lengua dule decimos durdagged, que quiere decir "persona que mira el pasado"; nos enseña esta palabra que todo conocimiento tienen relación con el pasado, porque toda fuente de sabiduría está en la memoria de nuestros ancestros y es para vivirlo, el conocimiento de un saber, es para la vida. (2011, p. 58)

La memoria se actualiza en los relatos, cuentos, historias de vida que se comparten en espacios como la tulpá, los círculos de la palabra y las reuniones familiares; sigue viva no sólo en relatos orales, sino en gestos rituales como los que dan apertura a la visita a la Casa de Semillas. El profesor Ermilson Gañán, guía un momento de ofrenda a la Madre Tierra, y cuenta a los niños que la sabiduría ancestral es un modo de relacionarse con el territorio; los niños comparten que sus

abuelos les hablan de la importancia de los ciclos lunares en la siembra" (diario de campo, 2025, p. 18), quien guía las acciones cotidianas.

Esta apuesta de investigar los sabedores ancestrales y las prácticas propias se asemeja a iniciativas de otros territorios indígenas, en donde la investigación es entendida como un "proceso sentvivencial de la naturaleza, familia y comunidad, para recrear, profundizar, visibilizar, construir, reproducir y compartir las sabidurías y conocimientos" (CRIC, 2021, p. 9) y se enfoca en criar y sembrar el saber desde la propia cultura y la vivencia territorial. Como lo señala Bolaños la investigación emerge de "las reflexiones se daban en las conversaciones diarias llevadas a cabo alrededor del fogón, de los rituales, la minga, las reuniones, las asambleas, los encuentros" (2018, p. 388).

En muchas comunidades indígenas, **el fogón o la tulpa** es el lugar donde empieza todo. Allí se reúne la familia, se conversa y se comparten los aprendizajes que hacen parte del buen vivir. En este espacio sencillo y cálido se enseña y se aprende sin separar la vida de la educación, porque la familia es la primera escuela y el fogón es su centro. También es alrededor del fogón donde se organizan las mingas, los trabajos compartidos y muchas de las experiencias que forman la educación propia. Por eso, la tulpa se entiende como un espacio que une, orienta y guarda la memoria de la comunidad.

Para el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (2021) el fogón, al que denomina Nak Kuk, Nakitrap o Tulpa, es "el centro de la unidad familiar, donde se aconseja por parte de los padres y madres de familia, de los mayores sabedores que guían el caminar del ser indígena" (p. 21). En la gran familia Ampiu se le considera el "corazón de la casa" y "el primer espacio de vida", donde se siembra y fortalece la memoria colectiva (CRIC, 2021, p. 102).

El fogón no es solo un lugar para cocinar, sino el corazón mismo de la casa. Desde allí se abriga, se cuida, se educa y se cría a la familia. Es una luz que orienta, una energía que da fuerza en los momentos difíciles y une a la familia para afrontar la vida. Allí se conversa, se aprende y se dan consejos; es el comienzo del camino, el lugar donde la vida se conecta con la Madre Tierra (CRIC, 2021, p. 102).

Para el Pueblo Totoroez, el nakitrap-fogón es el centro de formación integral.

Allí se orienta la vida familiar, se aconseja, se escucha y se siembra la palabra. Alrededor del fuego, los mayores transmiten su saber, pero también se conversa, se cuestiona y se orienta el camino de la comunidad. Es un espacio circular donde se encuentran el pensamiento, la espiritualidad y la vida cotidiana, un lugar donde se entrelazan las generaciones para mantener encendida la llama del conocimiento ancestral (CRIC, 2021, p. 88).

En las voces de los comuneros del Territorio Ancestral de San Lorenzo “Las familias se reunían alrededor de una fogata o del fogón. Los papás contaban historias y cuentos de espantos; hablaban de la proyección que iban a tener en un futuro, de cómo iba a ser la familia” (Conversación con el profesor Luis Ermilson Gañán, 2025, p. 1). La práctica del fogón familiar se expande y se potencia en los círculos de la palabra, el diálogo adquiere una dimensión comunitaria, política y espiritual más amplia, “los sabedores indígenas rememoran, evalúan, construyen y reconstruyen el conocimiento propio” (Murillo, 2016, p. 122). En la tulpa la palabra circula de corazón a corazón, con el propósito de sanar el territorio, unificar criterios entre pueblos y enfrentar colectivamente las amenazas del extractivismo.

El **círculo de la palabra** trasciende el ámbito doméstico para convertirse en un mecanismo de gobernanza y resistencia espiritual. En él, las autoridades ancestrales —mamos, thewalas, taitas, mayores— ponen en común sus saberes para “construir a futuro un consejo de autoridades espirituales con la capacidad de responder a los problemas que históricamente han aquejado a los pueblos indígenas” (Murillo, 2016, p. 124). Este proceso de diálogo, guiado por la oralidad, amplía la función educativa y orientadora del fogón, donde la memoria se actualiza, la identidad se fortalece y el pensamiento propio se construye colectivamente.

En la tulpa y los círculos de la palabra el conocimiento está vivo, nace de la relación espiritual con el territorio; en el fogón se enseña que la tierra no es solo el lugar donde se vive, sino una parte del cuerpo de la familia. En los círculos, los sabedores explican que la Madre Tierra alimenta todo y que es el lugar donde la vida se forma y crece.

Con los estudiantes de grado primero, realizamos un círculo de la palabra para hacer un compartir de experiencias. La experiencia pedagógica es un espacio vivo en el que los niños aprenden a escuchar, compartir y comprender el sentido espiritual de la vida cotidiana. En este espacio los estudiantes comparten lo que viven en sus casas durante el proceso de siembra: las

dificultades a las que se enfrentan en el cuidado de la semilla para que germine y crezca la planta y los aprendizajes que surgen del acompañamiento familiar. A través de la conversación, los niños relacionan lo que observan en sus cultivos con los ciclos naturales, especialmente con los ciclos lunares que muchas familias consideran fundamentales para sembrar, trasplantar o cosechar.

Figura 1

Conversando sobre las semillas propias



Nota. Intercambio de saberes entre grados primero y tercero, 17 de septiembre de 2025, Institución Educativa San Jerónimo.

Al narrar estas experiencias, los estudiantes recuperan las enseñanzas de sus abuelos y mayores, reconociendo que la siembra no es solo una tarea práctica, sino una práctica guiada por ritmos naturales y por conocimientos heredados. En el “trueque de saberes” los líderes, madres y estudiantes intercambian saberes sobre las semillas propias, el cuidado de las plantas, las fibras y el tejido en cestería, hacen preguntas, comparten enseñanzas y aprendizajes en el círculo de palabra, para fortalecer la memoria comunitaria.

La educación propia se alimenta en los espacios de conversación; al recoger las voces y experiencias en los diferentes encuentros, comprendemos que los espacios con la comunidad nos vuelven al origen. Como investigadores y docentes, sentimos que estos encuentros alrededor del fuego nos permiten volver a conectar con lo que vivimos en nuestra niñez: las historias de los

abuelos, los consejos, la preparación de los alimentos y esa sensación de unión familiar que marcaba nuestra forma de aprender. Escuchar a los mayores, a los comuneros y a los estudiantes nos recordó que la tulpa no es solo un símbolo, sino un espacio real donde se fortalece la vida comunitaria y donde se mantiene viva la memoria. Estas experiencias pedagógicas nos muestran que la transmisión del conocimiento ancestral no ocurre únicamente a través de la palabra dicha en el fogón, sino también en las acciones diarias que acompañan la vida comunitaria.

La **transmisión de los saberes ancestrales** teje las historias a las prácticas cotidianas: sembrando, cuidando los animales, preparando los alimentos, participando en la minga o en el convite, se hace posible esta herencia viva, como lo relata el profesor Ermilson, en casa

madrugaban a despachar los [niños] para la guardería, para la escuela o para el colegio. La mamá se levantaba a hacer el desayuno o el fiambre para que llevara el papá para su sitio de trabajo. El papá y la mamá eran los primeros docentes en educar a esos hijos, en educar a esas familias. Había familias nucleares, es decir, papá y mamá y también había familias extensas, cinco, seis, siete, ocho, diez o hasta doce hijos en una familia. Todos eran muy importantes en esa familia, desde el más niño hasta el más grande, porque unos sembraban cebolla, otros sembraban tomate, otros producían semillas de frijol, otros producían semillas de maíz, otros producían naranjas, otros iban a darle de comer a los animales, otros trabajaban por fuera de la casa para ayudar en la familia. Las mamás o las niñas tejían las estereras, organizaban las escobas y lo que necesitaban, lo más importante, lo tenían en su familia, en sus parcelas o en sus fincas. (Conversación, 2025, p. 1).

Cuando iniciamos el proceso de fortalecimiento de las semillas con los estudiantes del grado primero, se despertó en ellos la curiosidad y la motivación por preguntar y por sembrar. Los estudiantes compartían prácticas aprendidas en familia o en comunidad; saberes acerca del plátano, la yuca, el maíz, la caña y el frijol, listos para intercambiar con otros. Para potenciar estos saberes y experiencias, se propuso una salida pedagógica a la Casa de Semillas; salir del aula al campo, recorrer caminos diferentes a los acostumbrados, llegar a un espacio poco habitual, observar otras prácticas de cuidado y vivenciar otros productos agrícolas, generó gran asombro entre los estudiantes “¡Miren, guayaba!, ¡Eso parece yuca!, ¡es un platanillo! ¡Ese zapallo parece una pelota gigante!” (Diario de campo, 2025). La salida a la Casa de Semillas unió la palabra y la práctica.

La jornada inició con el recorrido a la casa de semillas; al llegar un altar de frutas y semillas estaba dispuesto en el espacio para ofrendar a la Madre Tierra, los estudiantes entendieron que en la relación con la es importante agradecer y cuidar, para que ella "nos provea alimento".

Durante el recorrido, los niños aprendieron observando: se maravillaron ante la variedad de plantas y hortalizas como el maíz, el zapallo y la ruda. Aunque algunos confundieron la yuca con el matarratón, se aprovecharon estos momentos para explicar sus diferencias. También descubrieron que los animales de la finca son parte importante de la soberanía alimentaria, ayudándoles a entender cómo se sostiene un cultivo de manera integral. El cierre de la jornada, guiado por el profesor Ermilson, incluyó el compartir de alimentos saludables y la presentación de frutos como el chachafruto, lo que fortaleció la idea de que cuidar la semilla y el alimento es fundamental.

Esta experiencia mostró a los niños que el saber ancestral no se limita a producir alimentos, sino que también incluye valores, memoria y formas de relacionarse con la naturaleza. Fue una experiencia de aprendizajes, conexión con la tierra, con la sabiduría ancestral y con la comunidad. Los niños regresaron cansados, felices, asombrados y curiosos por compartir lo que aprendieron y por enseñar a otros el respeto por la naturaleza. Al llegar a la escuela realizamos círculo de la palabra para conversar acerca de las experiencias; se inició con la armonización con esencia para que la palabra fluyera de manera armónica y se compartieran bonitos pensamientos. Todos olían y sentían la esencia; en ese momento, uno de los estudiantes comentó que su papá es médico tradicional y que utiliza las esencias para sacar espíritus; algunos compañeros le preguntaron "¿qué clase de espíritus? ¿malos o buenos?", a lo que respondió "espíritus malos". Todas las actividades están mediadas por una intención, y este diálogo evidenció cómo la espiritualidad y la medicina tradicional son temas vivos en su cotidianidad.

Los estudiantes narraron lo que había pasado durante el proceso de siembra de semilla en casa. Un estudiante compartió con tristeza que había sembrado la semilla en la tierra caliente y que, al regresar de la tierra fría, la encontró comida de las hormigas; otro estudiante comentó que la semilla estaba muy bonita y que ya casi daba fruto. A partir de esa experiencia, surgieron preguntas ¿por qué se murieron las plantas? ¿qué pudieron haber hecho diferente? ¿qué dijeron los padres o abuelos cuando les contaron lo ocurrido? Este hecho llevó a los niños a conversar con la familia y a pedir consejos, para tener otros cuidados con las plantas.

Al hablar de lo que pasó con sus plantas, los estudiantes también empezaron a expresar cómo se sienten al cuidar un ser vivo. Algunos dijeron que se entristecieron cuando su planta no creció; otros estaban orgullosos porque la suya ya estaba muy bonita. Estas experiencias los ayudan a entender que sembrar no es solo poner una semilla en la tierra, sino acompañarla, dedicarle tiempo y asumir la responsabilidad de su crecimiento. A través de estas vivencias, los niños descubren los ritmos de la naturaleza, aprenden a ser pacientes y reconocen que la agricultura está llena de retos, pero también de alegrías que fortalecen el vínculo con la tierra.

En el proceso de comprender cómo se transmiten los saberes en el territorio, realizamos una conversa con la profesora Liliana Gañán, quien, además de ser docente del territorio, se reconoce como parte activa del territorio y de las prácticas que lo sostienen. A lo largo de su experiencia pedagógica, ha trabajado con sus estudiantes en el cuidado y la protección de las semillas propias, integrando estos conocimientos vivos en actividades escolares y comunitarias. Este interés también orientó su investigación de maestría, desarrollada con niños de primaria y, en este contexto, nos compartió la práctica tradicional que tuvo la oportunidad de abordar con sus estudiantes y que forman parte del tejido comunitario: En la Minga o brazo cambio

se reunían toda la comunidad o todo el sector y decían: 'Bueno, hoy vamos para la finca de Andrés; mañana, después que terminemos, vamos a la finca de Juan'. Y se iban por ahí 20 personas, y en un día hacían toda la siembra hasta que terminaban con los 20. Y la llamaban también 'cuadrilla'. Una cuadrilla, y todos sembraban; los 20 que iban dejaban todos los terrenos sembrados y organizados. Mientras tanto, las mujeres preparaban la comida, la chicha, el envuelto pa' la minga. Entonces, eso, aparte de que era una práctica para la siembra, era un espacio donde se reunían las familias, interactuaban. (Conversación con la Profesora Liliana María Gañán, 2025, p. 5)

Esta práctica tradicional es una forma de vivir y trabajar juntos que ha sostenido la vida colectiva en muchos territorios; está basada en la relación con los otros, la ayuda mutua y la responsabilidad compartida. Aunque cada cultura tiene sus propias formas, este principio aparece en comunidades afrodescendientes que habitan regiones como el Cauca, donde conviven con pueblos indígenas y comparten tradiciones de trabajo solidario. Albán Achinte (2022) explica estas dinámicas comunitarias:

La mano vuelta o mano cambiada y la minga son las formas solidarias de interacción social con las cuales las gentes resuelven sus necesidades sin que necesariamente las relaciones de trabajo estén mediadas por el recurso económico. Arreglar los caminos, construir un puente, construir una casa o techarla, cosechar u organizar una festividad son los ámbitos en lo que el trabajo colectivo y solidario se expresa a plenitud, fortaleciendo la pertenencia de lugar y estrechando lazos de familiaridad y amistad, lo que no significa que no existan conflictos o tensiones al interior de las comunidades. En las asambleas comunitarias se deciden los destinos y el accionar de una comunidad, es el espacio de participación amplia en el cual se define el trabajo colectivo; la asamblea es la máxima autoridad comunitaria a la cual se acude para discutir y decidir acerca de diversas situaciones que atañen al bienestar de todas y todos. (p. 479)

Para el pueblo Ampio, la minga es Alik

hacernos acompañar, estar unido a, estar ligado a la vida, la cotidianidad de la familia y el Pueblo. Alik también está asociado a que si hacemos compañía hay alegría, hay fuerza, se logra lo que se quiere en todos los términos y sentidos, por eso el concepto Alik está relacionado con la planta Kasrak, la planta de la Alegría que en su energía nos permite vivir la minga es vivir en unidad y con alegría. (CRIC, 2021, p. 114).

Para el territorio Ancestral de San Lorenzo sembrar, cuidar los animales y compartir los alimentos entre las familias, en minga y en comunidad, es fundamental para mantener relaciones armónicas con la vida, donde la Madre Tierra es el centro de todo. Como nos enseñan los mayores, la madre tierra es un ser vivo con el que mantenemos una relación espiritual profunda desde el buen vivir en comunidad que

se fundamenta en el equilibrio con los elementales fuego, agua, aire, tierra y espíritu, que son los que sostienen la vida. En cada uno de ellos habita una enseñanza: el fuego enseña la transformación, el agua la limpieza, la tierra la generosidad y el aire la palabra que une.

Vivir bien no es tener más, sino aprender a caminar en equilibrio con estos seres que también nos crían (CRIC, 2021, p. 138).

Este equilibrio con la vida es transmitido por sabedores en las conversaciones y círculos de palabra. El mayor Jorge Elí Bueno (2025) nos dice que la parte espiritual lo es todo. Para nosotros, existe una conexión energética con todo lo que nos rodea con el agua que bebemos, con el aire que respiramos, con el fuego que nos calienta y, por supuesto, con nuestra Madre Tierra. Por eso es necesario mantener con ella un diálogo permanente, un equilibrio que permita que la vida siga su curso natural. Cuando recordamos las enseñanzas de los abuelos sobre el cuidado de la tierra, no estamos simplemente evocando el pasado; llevamos a la práctica cotidiana un saber vivo. Como dice el sabedor, "siempre nos han dicho nuestros mayores que hay que tener en cuenta la energía de la luna para sembrar" siempre nos han dicho nuestros mayores que hay que tener en cuenta esa energía que nos dan las fases de la luna para que puedan salir muy buenas cosechas. (Conversación, Jorge Elí Bueno, 2025, p. 1); este saber es el resultado de la observación de los astros y las estrellas, y el entendimiento de los ciclos naturales. La visión de nuestros ancestros va aún más allá, como explica el sabedor

toda planta que observemos es un ser vivo, y toda planta tiene su elemental. Por eso tenemos plantas que son aromáticas, que son alucinógenas, que son curativas, que son dulces, que son amargas, que son venenosas. Eso fue algo que aprendieron nuestros mayores, nuestros ancestros. Ellos, para poder saber qué puede curar esa planta, tenían que dirigirse a ella. Y por eso hacían la toma del yagé, o la toma del ayahuasca. Eso les permitía que pudieran hacer un desdoblamiento, y en el trance pudieran hablar con la planta: para qué servía, qué enfermedades podía curar, si le podían quitar la raíz, las frutas, las hojas, el tallo. Así fueron aprendiendo. (Conversación, Jorge Elí Bueno, 2025, p. 1)

Esta manera de relacionarnos con la naturaleza es muy diferente a la visión que predomina hoy. Nosotros no vemos la tierra como una propiedad que podemos dominar, sino como una madre que nos acoge; las plantas no son objetos, sino seres vivos que sienten y se relacionan con nosotros; los animales no son meros recursos, sino compañeros en este camino de la vida. La sabiduría ancestral nos muestra que todo está interconectado en una red sagrada de vida; cuando sembramos siguiendo las fases de la luna, estamos sincronizando nuestros ritmos con los ritmos del cosmos;

cuando pedimos permiso antes de cosechar, estamos reconociendo que recibimos un regalo; cuando usamos las plantas medicinales con respeto, estamos honrando el conocimiento que nos transmitieron nuestros mayores. No es una tradición del pasado, es un camino vivo hacia el futuro, una manera de vivir en armonía con todos los seres que habitan en el territorio, recordando que somos parte de la naturaleza, no sus dueños.

De la conversación con los sabedores emergió un entendimiento de lo que significa **preservar las semillas propias**. Preservar las semillas propias no se limita a guardarlas, sino a mantener vivo el ciclo natural y su función esencial: regenerar la vida de los bosques, alimentar a los animales y sostener la relación entre la comunidad y la Madre Tierra. Esta práctica encarna la propuesta de la CRISSAC: criar y sembrar sabidurías es un proceso análogo al ciclo de un cultivo, que implica "la selección de la semilla, preparación del terreno, la siembra, la cosecha y su compartir, el reposo y belleza de la Madre Tierra para retornar a un nuevo ciclo de trabajo" (CRIC, 2021, p. 10), porque preservar la semilla es criar y sembrar la vida y el saber, no sólo almacenar un recurso.

Para los pueblos indígenas la semilla es un ser vivo con espíritu propio. Al sembrarla, no solo se produce alimento, sino que se despierta una vida que estaba dormida bajo la tierra, por eso se le pide permiso, se le canta y se le agradece. Sembrar, entonces, es un acto de reciprocidad con la Madre Tierra, un diálogo entre el corazón humano y el corazón del territorio, como lo expresa el sabedor Pastor Aricapa

¿Y entonces cómo se va a cuidar una semilla en un frasco? Lógico que se mantiene. Pero ¿cuál es la idea? La idea de nosotros es cuidar y proteger, pero viendo que se siembra el arbolito, que él va a producir la semilla, va a producir semillas para nosotros y va a producir comida para los pájaros, para los animales. Así lo estamos cuidando y lo estamos reproduciendo. (Conversación, 2025, p. 4)

Pastor también mostró que la naturaleza misma nos enseña que los pájaros y animales son custodios y sembradores:

¿Y quién hace los semilleros de las plantas, de los árboles, de todo eso? Los pajaritos. ¿Cómo? Ellos comen frutas, comen semillas, y cuando hacen su deposición, ahí queda ese

arbolito, esa matica, ese arbusto. Entonces, ¿qué queríamos nosotros? Volver a recuperar semillas finas. ¿Cómo las recuperábamos? Pues con heces de animales que nosotros sabemos que comen planta fina. Entonces así nosotros traíamos y la recogíamos y la poníamos a germinar. (Conversación, 2025, p. 3).

Figura 2

Conversaciones con los sabedores



Nota. Círculo de palabra con estudiantes de primero, cuidadores y docentes, 24 de abril del 2025, Casa de semillas de Luis Ermilson Gañán

La preservación se convierte en una práctica comunitaria donde humanos y animales se complementan para regenerar el bosque. Este saber ancestral le permitió recuperar maderas finas y especies nativas recolectando semillas de los animales y poniéndolas a germinar, asegurando así que los bosques fueran “bosques vivos” y no “bosques muertos”. Pastor explica la diferencia entre éstos,

los bosques muertos son la guadua, el pino, el ciprés, el eucalipto, porque no producen comida, ni pa' los seres humanos, ni pa' los pájaros, y los suelos se mantienen ácidos, los suelos se dañan; es lo que trabaja Corpocaldas para reforestar. ¿Qué es lo que nosotros buscamos? Que sean bosques vivos. (Conversación, 2025, p. 3).

La preservación de semillas cuestiona modelos de reforestación impuestos y reivindica la siembra de especies nativas que sostienen la vida en todas sus formas. Los modelos de reforestación impuestos, basados en monocultivos de especies introducidas, desconocen la manera como los pueblos andinos entienden la vida del territorio. Reforestar con árboles que no son de la zona daña el equilibrio natural del lugar, en cambio, plantar árboles nativos, protege y renueva el ecosistema, que es la red que hace posible la vida allí. Esta comprensión permite entender que la semilla no es un objeto aislado, sino un ser vivo dentro de una red que conecta los tres mundos —el de arriba, el de abajo y este mundo—, unidos por flujos de energía que sostienen la vida y el equilibrio. Portela explica que “los tres mundos se encuentran conectados y articulados, constituyendo una unidad territorial” (2003, p. 71). Esa unidad se construye a través de relaciones profundas entre aguas, suelos, plantas, animales y comunidades humanas. Cuando se introducen árboles que no pertenecen al territorio, esta conexión se altera y se debilitan los ciclos que permiten que el bosque permanezca vivo.

Para Portela (2003) la presencia de agua y vegetación nativa es central para la vida: “las lagunas son las fuentes de vida” (p. 71), los bosques nativos regulan esas aguas, alimentan la vida y permiten que el territorio respire en equilibrio. Las especies introducidas, en cambio, secan los suelos, acidifican la tierra y empobrecen los ecosistemas. Frente a ello, la siembra de especies propias del territorio no es solo una alternativa técnica, sino una acción profundamente ligada a la continuidad de la vida.

La lógica de los monocultivos ignora la relación que las comunidades indígenas mantienen con la vida en el territorio para su permanencia. Portela señala que “perdurar es equilibrio, armonía y bienestar” (2003, p. 64); reforestar con especies que no son del territorio puede producir árboles, pero no garantiza equilibrio ni armonía, porque que no alimentan a los animales, no sostienen semillas nativas y no nutre los suelos; reforestar es restaurar las condiciones que permiten que la vida se regenere por sí misma. Las prácticas que los pueblos andinos preservan para el cuidado del territorio nos muestran que la siembra debe responder a los ciclos y energías propias del lugar. “La relación del indígena con su medio es de ser vivo a ser vivo, del hijo (hombre-mujer) con su madre naturaleza” (Portela Guarín, 2003, p. 83). Esta relación exige respeto por las especies que han crecido históricamente en el territorio y que sostienen la vida de pájaros, animales y personas.

Los modelos de reforestación institucional suelen ignorar que la vida del territorio depende de mantener vivas sus especies propias y sus aguas. Portela afirma que “el agua es vida, da vida, es madre creadora” (2003, p. 73). Un bosque nativo guarda y alimenta esa madre creadora; un bosque impuesto, basado en especies ajenas, la empobrece.

Preservar la semilla es sembrarla, cuidarla, permitir que produzca otras semillas, que continúe su ciclo natural de vida, relacionado con la dimensión espiritual, como la expresa Pastor

la agricultura va pegada con la parte espiritual. Si no existe la parte espiritual no hay conciencia. Yo voy a fincas y yo veo los guamitos pelaos, ¡Uyyy! esta gente es bárbara, es como si llegara Jorge y le pelara los pies, y lo dejara ahí parao, que se muera lentamente. Uno a veces los ve arrodillados en la iglesia, arrodillados cantando ¿dónde está la mentalidad de ese man allá arrodillado? Y todos los palitos pelaos, echando agua. La parte espiritual se ha perdido. (Conversación, 2025, p. 5).

Cuidar el árbol es cuidar el espíritu de la vida, en un acto de reciprocidad y respeto. En la voz del sabedor cuidar la vida es mantener el buen vivir con todas las plantas, es reconocer que con nuestras acciones les hacemos daño y desequilibramos el orden natural. La preservación de la vida de las plantas es un modo de vida, un vínculo que se transmite desde nuestras prácticas y que contagia a otros, y se evidencia en la acción espontáneo de una estudiante que, al encontrar una semilla de chachafruto exclamó con entusiasmo: '¡Lo voy a sembrar en mi casa!'. En esta experiencia se recoge la transmisión de un saber que nace del deseo de cuidar y regenerar la vida en el territorio.

3.2 Experiencias Pedagógicas. El sentir comunitario se integra al proceso educativo

Los resultados de la investigación muestran que en el diario vivir de las personas al interior del Territorio Ancestral de San Lorenzo el aprendizaje, persisten procesos comunitarios y colectivos en el que todos participamos. La enseñanza se puede asumir, entonces, como una experiencia pedagógica en que aprendemos juntos, donde todos tenemos algo que aportar. Se observó que tanto niños como jóvenes, adultos y mayores pueden ser parte activa de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta práctica se corresponde con el principio de comunitariedad, que "implica el sentirse como parte orgánica de la comunidad" y exige "la participación activa de la comunidad en todos los procesos CRISSAC" (CRIC, 2021, p. 15). De esta forma, el conocimiento no es de construcción individual, sino que se genera para "compartir la cosecha de la siembra de sabidurías y conocimientos" (CRIC, 2021, p. 11).

El aprendizaje colectivo se materializó en el encuentro "Gran Trueque y Olla Comunitaria", un evento que congregó a estudiantes, madres, docentes, sabedoras y líderes espirituales. En este espacio, las fronteras entre quien enseña y quien aprende se difuminaron, demostrando que la escuela puede ser un punto de convergencia donde la tradición, la espiritualidad y el conocimiento se tejen colectivamente. De igual manera, el aprendizaje comunitario se hizo tangible en la participación activa de los cuidadores, quienes no solo acompañaron a los niños, sino que compartieron semillas y también aprendieron sobre su valor, demostrando que el proceso educativo involucra y transforma a toda la comunidad.

En diversas actividades se evidenció cómo los espacios de la vida cotidiana se pueden convertir en escenarios formativos. Por ejemplo, mientras se come, se puede conversar sobre cómo se produjo la comida. En la historia que nos compartió el profesor Luis Ermilson Gañán (2025) señala que "en el momento del desayuno todos se sentaban a hablar de cómo se había producido ese alimento". Así, la educación no se reduce al aula escolar, sino que incluye a la familia, las distintas generaciones e incluso la comunidad en general. Este enfoque coincide con la idea de que la experiencia pedagógica es una experiencia compartida, un diálogo de saberes. Como lo afirman Bolaños et al. (2018), la práctica educativa es un proceso en el que

nosotros mismos somos participantes, caminantes del proceso educativo junto con los mayores, quienes nos orientan con el legado de sus experiencias y saberes ancestrales, recreados por la oralidad y sustentados por una memoria histórica, interpretada en los contextos territoriales, de la comunidad y, en general, de la vida cotidiana (p. 383).

Otro resultado importante fue el reconocimiento del territorio como un aula viva. Durante las actividades en las que se recorrió el territorio, como la visita a la Casa de Semillas, se hizo notorio que la naturaleza misma enseña, que ella es una maestra. Los estudiantes no solo vieron y escucharon, sino que interactuaron directamente con su entorno. Fortalecieron su conocimiento y

su experiencia directa con plantas como la yuca, el maíz, el frijol, la auyama y el plátano, y a valoran el papel de estos en su alimentación, reconocieron en el territorio el mejor pedagogo. El CRIC (2021) explica cómo el Territorio, es la "Casa Grande donde tejemos la existencia, la resistencia, la dignidad y el Buen Vivir" (p. 15). El territorio se entiende como el espacio donde "las sabidurías y conocimientos caminan y se comparten" (p. 15), no es un mero escenario, sino un agente activo en la pedagogía. El territorio como aula viva enseña durante el recorrido, el aprendizaje surge de la interacción directa con el entorno, donde los niños con asombro exclaman "¡Miren, guayaba!" o "¡Ese zapallo parece una pelota gigante!", estas expresiones evidencian que el conocimiento se construye a través de la experiencia, al observar con curiosidad y descubrir los cultivos que hay en el territorio.

El territorio se convirtió en un maestro vivo al despertar la curiosidad y el asombro infantil, como cuando un estudiante comparó el zapallo con una pelota gigante o cuando una niña, con entusiasmo espontáneo, decidió sembrar en casa el chachafruto que se le cayó del bolsillo. Estos momentos revelan cómo el contacto directo con la tierra genera un aprendizaje que trasciende lo académico para convertirse en un vínculo afectivo con el territorio. A través de esta inmersión sensorial, los estudiantes fortalecieron su conocimiento y experiencia directa con plantas como la yuca, el maíz, el frijol, la auyama y el plátano, comprendiendo su papel fundamental en la soberanía alimentaria. Incluso equívocos como confundir la yuca con el matarratón, se transformaron en oportunidades pedagógicas para profundizar en el conocimiento de las especies nativas.

Figura 3*Recorriendo el territorio*

Nota. Camino a la Casa de Semillas, 24 de abril de 2025.

El yachak Ricardo Taco, en las palabras recogidas por Guerrero (2011), expresa

Lo que sí tienes que hacer –me decía mi abuela es jugar con las plantas, jugar con los animales, con el agua, con el sol, con tu sombra, tienes que jugar con todo lo que vibra a tu lado, con todo lo que tiene vida; tienes que cuidar tu tierra, porque ella es la que te da la mantequilla, te da la leche, la tierra, te da el pan, es la que te alimenta; la tierra es la mamá, la tierra cuando estés agotado te dará agua, cuando estés triste te dará tranquilidad, cuando estés alegre reirá contigo (p. 23)

La relación intrínseca entre la tierra, el sustento y la vida misma. En experiencias como esta, los estudiantes no solo reciben información, sino que aprenden a valorar y respetar el entorno como parte fundamental de la vida. Como lo plantea Guerrero (2011), la tierra es la madre y de ella provienen tanto el sustento como el conocimiento. De esta manera, el territorio no es solo un escenario físico donde ocurre la educación, sino un maestro que orienta y que transmite lecciones a través de la experiencia directa.

La investigación también permitió reconocer la relevancia del trabajo de la tierra y la práctica como formas de aprendizaje. En el cultivo, en la minga o en la cocina se enseña y se

aprende de manera conjunta y vivencial. En la cocina, por ejemplo, se puede enseñar a los niños recetas y técnicas, al mismo tiempo se refuerzan valores como la responsabilidad y la colaboración. Estas prácticas muestran que no existe una separación entre la vida y la enseñanza, sino que el aprendizaje emerge naturalmente de lo que se hace cada día.

La indisoluble unión entre vida y enseñanza se hizo visible en el trueque y en la olla comunitaria. Este no fue solo un momento para compartir alimentos, sino una lección práctica en la que se le entendía la procedencia de cada ingrediente. De este modo, el acto de comer se transformó en una experiencia de aprendizaje sobre soberanía alimentaria y la conexión directa entre el trabajo en la tierra y el plato servido.

El aprendizaje se profundizó al vincular a los estudiantes con las experiencias reales de la siembra en casa, acompañados por los consejos de sus abuelos, lo que les permitió comprender que cultivar implica respetar los ciclos de la naturaleza y afrontar los desafíos propios de la vida en el campo. En el círculo de palabra, los niños compartieron tanto sus logros como sus dificultades: mientras algunos celebraban el crecimiento de sus plantas, otros contaban con tristeza cómo las hormigas se habían comido sus semillas, experiencias que forman parte integral del proceso de aprendizaje.

Green (2011) resalta que en la cultura Gunadule, el aprendizaje incluye tanto la transmisión de conocimientos como los consejos para vivir en equilibrio con la sociedad, la familia y la tierra. En las comunidades ancestrales, la educación es un proceso integral que abarca el desarrollo de habilidades prácticas, la convivencia comunitaria y el respeto por el entorno. El conocimiento se transmite a través de la experiencia compartida, donde cada tarea se convierte en una lección sobre cómo vivir en armonía con el mundo. Esta visión integral de la educación transforma cada momento y cada acción en una oportunidad de aprendizaje.

Esta acción de sentir, crear pensamiento, hacer historia, trabajar, tejer, convivir, comunicarnos, es la ciencia misma de nuestra educación como proceso de vida. Una concepción como ésta implica considerar que todos los espacios y tiempos que vivimos tienen la posibilidad de convertirse en instancias formativas y que son la base para la reconstrucción de una pedagogía propia. (Bolaños et al. 2018, p. 399).

De este modo, la educación propia se construye a partir de la cotidianidad y la interacción colectiva, trascendiendo las fronteras del espacio académico formal. Los resultados evidencian que la espiritualidad ocupa un lugar central en el proceso educativo. La espiritualidad es definida como las "diversas formas subjetivas de intuir, interpretar, percibir y sentir de los pueblos, en armonía con los espíritus de la naturaleza y el territorio" (CRIC, 2021, p. 15), no es un componente separado, sino un "legado ancestral que hace parte de la cotidianidad comunitaria" (CRIC, 2021, p. 15), lo que le permite actuar como guía y fundamento del aprendizaje.

En diferentes momentos de la vida comunitaria, como las mingas, los rituales o los encuentros con los sabedores, la dimensión espiritual aparece como guía y fundamento del aprendizaje. Se observó que antes de iniciar ciertas actividades se realizan oraciones o agradecimientos a la madre tierra. También, en los relatos de los mayores, la memoria ancestral se transmite como un saber que no solo informa, sino que conecta con lo sagrado. Guerrero (2011) señala que la espiritualidad es una forma particular de dar sentido a la vida y de orientar las relaciones con los demás seres, humanos y no humanos. En este sentido no se trata únicamente de adquirir conocimientos prácticos, sino de mantener el vínculo con la tierra, con los antepasados y con lo espiritual que sostiene a la comunidad.

Esta relación entre espiritualidad y educación aparece también en las reflexiones de Rojas (2019), quien subraya que la educación indígena debe comprenderse como un proceso propio y comunitario. El artículo 55 de la Ley 115 de los lineamientos legales define la Etnoeducación que "esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones" (p. 16), de modo que el aprendizaje no se restringe al aula ni a contenidos técnicos, sino que se enraíza en la vida comunitaria y en las prácticas que vinculan trabajo, memoria y territorio.

La espiritualidad no solo acompaña, sino que fundamenta la experiencia pedagógica. El "Gran trueque y olla comunitaria" inició con una profunda armonización dirigida por una mayora, un acto para conectar con los cinco elementales: fuego, aire, tierra, agua y espiritualidad. Al realizar ofrendas y establecer un propósito para el encuentro, se demostró que cualquier acto de aprendizaje en el territorio debe partir de una conexión espiritual que lo dote de sentido y respeto.

Rojas (2019) también exalta la voz de las autoridades tradicionales: una comisión de sabedores del CRIC que afirma: "necesitamos una educación que fortalezca el desarrollo colectivo" (p. 25), donde papel de los mayores y sabedores como autoridades del conocimiento es mantener

la unidad de la colectividad, que está por encima de la individualidad en todos los campos, incluida la educación. Los Planes de Vida y los Proyectos Educativos Comunitarios mencionados por Rojas (2019) “conllevan cambios en la forma de concebir y aplicar la democracia (y) en la forma de entender la vida” (p. 19), mostrando que la educación se inscribe en un proyecto colectivo amplio con importantes repercusiones en la vida cultural y social en general. En el territorio de San Lorenzo, los mayores transmiten conocimientos y memorias mediante relatos y prácticas colectivas en las parcelas, las mingas y las ceremonias, y lo hacen reconociendo una dimensión espiritual, tales prácticas son aspectos que dialogan con los procesos que Rojas describe.

A esta comprensión se suman los aportes de Fayad (2021), quien muestra las pedagogías ancestrales o pedagogías propias que han surgido de la resistencia y de las luchas por el reconocimiento de los pueblos indígenas (p. 268) y que la educación propia parte de los planes de vida, la lengua materna, las prácticas culturales y la relación con el territorio. A diferencia de la escuela convencional, que mentaliza a los niños, niñas y jóvenes “hacia un ideal de profesión y de vida distante de sus comunidades” (p. 278), las pedagogías propias valoran el aprender enraizado en la vida cotidiana y en la naturaleza. Fayad (2021) describe cinco sentidos pedagógicos —del estar, comunitario, del sentir, del soñar y del pensar—, que muestran el aprendizaje como proceso de interdependencia entre personas, naturaleza y dimensión espiritual. Estos sentidos complementan la visión de Rojas al destacar que educar significa aprender a habitar el mundo cuidando los vínculos con otros seres vivos y con las raíces culturales.

Así, la espiritualidad no aparece como un añadido, sino como un principio que organiza los modos de aprender y enseñar, pues permite comprender el territorio y las relaciones que lo habitan como un tejido vivo. Reconocer esta dimensión ayuda a entender que la educación indígena no puede reducirse a un currículo escolar formal, sino que debe nutrirse de las prácticas, rituales, relatos y pedagogías ancestrales que han sostenido la vida comunitaria a lo largo del tiempo.

Los resultados muestran que la educación propia en la comunidad se podría caracterizar por integrar varias dimensiones en un mismo proceso: el aprendizaje es comunitario porque todos enseñamos y todos aprendemos; está centrado en el territorio porque se reconoce como nuestro mayor pedagogo; es práctico porque se aprende haciendo en la vida diaria; y es espiritual porque se orienta desde la conexión con la madre tierra y con la memoria ancestral. Esto evidencia que la pedagogía en este contexto no se limita a la transmisión de contenidos, sino que constituye una experiencia integral en la que la vida misma se convierte en maestra.

3.3. El buen vivir se fortalece cuando caminamos en comunidad

El territorio ancestral de San Lorenzo, el Buen Vivir constituye una vivencia concreta en la cotidianidad comunitaria. Tal como lo expresa la Mesa de Educación Héctor Andica (2025) “es un concepto vivido, cuya denominación no es necesariamente trascendental, pues se vive y se emplea en la praxis comunitaria”. Esta vivencia se materializa en las decisiones colectivas que ponen el bien común por encima del interés individual, en el estar en armonía con la vida, la naturaleza y la comunidad, y en la ritualidad y la empatía como pilares de la vida en comunidad. Así, el Buen Vivir es una decisión de integración al todo.

El CRIC (2021) plantea que el objetivo de la crianza y siembra de la vida es caminar hacia el Sumak Kawsay -vida digna con armonía y equilibrio- o el wêtwet fxi'zenxi -vida buena del pueblo nasa-, un propósito de vida compartido por diversos pueblos originarios. El Buen Vivir se construye día a día mediante actividades colectivas que fortalecen los vínculos sociales. El encuentro del "Gran Trueque y Olla Comunitaria" es uno de los espacios que fomenta el intercambio cultural y el fortalecimiento de los lazos comunitarios; en este espacio, niños, niñas, docentes, padres de familia, sabedores y sabedoras compartieron comunitariamente alimentos tradicionales, mientras se les explicaba el origen de cada uno de los ingredientes; al compartir la palabra sobre los alimentos aprendimos sobre soberanía alimentaria y reciprocidad. En el trueque los niños, niñas y jóvenes intercambiaron los productos que habían llevado, y expresan su deseo de que las semillas sirvan a quienes los reciben, sean sembradas y preservadas de acuerdo con los usos y costumbres tradicionales. El intercambio muestra ser un medio efectivo para fortalecer los vínculos comunitarios.

Desde el Buen Vivir, la sabedora armoniza el encuentro; los estudiantes, madres de familia y docentes conectan con los cinco elementales: fuego, aire, tierra, agua y espiritualidad; en este espacio, cada uno conecta consigo mismo, agradece a la vida y a la Madre Tierra, desde las prácticas propias de la comunidad. En los relatos manifiestan que sembrar, cosechar y alimentarse de la tierra, ofrece autonomía alimentaria como uno de los pilares fundamentales del Buen Vivir, constituyendo una base económica y, al mismo tiempo, un principio organizador de la vida familiar y comunitaria. La profesora Liliana María Gañán (2025) recuerda como en las huertas de las casas “estaba todo; eran autosostenibles, no necesitaban ir a la tienda, porque aquí encontraban todo” (p.

3), un modelo opuesto a la dependencia del mercado, donde la tierra satisface las necesidades básicas y garantiza soberanía alimentaria. El Buen Vivir se expresa también en el acto de compartir los alimentos cultivados en el territorio, una práctica que fortalece la salud, los vínculos comunitarios y el cuidado de la tierra, recordándonos que comer juntos es una forma de cuidar la vida.

Figura 4

Trueque y Olla Comunitaria



Nota. Fortaleciendo las Prácticas Ancestrales, Armonización, 17 de septiembre de 2025

La alimentación basada en productos propios y orgánicos se revela como un pilar fundamental del Buen Vivir, donde lo que se siembra, se cosecha y se comparte en la mesa, se convierte en un acto político, cultural y espiritual que garantiza no solo la soberanía alimentaria, sino la salud y la continuidad de la vida comunitaria. Para Quijano (2016) la soberanía alimentaria no se limita a garantizar la disponibilidad de productos en el mercado, sino que implica un ejercicio de autoridad territorial y de autodeterminación económica y cultural. Tal como señalan los mayores

y líderes comunitarios citados por el autor, “seguridad alimentaria no es que la comida está segura en las tiendas ni en los supermercados” (p. 224), sino la capacidad de las familias y comunidades de cultivar, intercambiar sus propios alimentos, agradecer y ofrendar en reciprocidad con la Madre Tierra: fuente de vida, aprendizaje y espiritualidad.

Esta cosmovivencia lee críticamente la economía hegemónica —basada en la mercantilización y la dependencia de las cadenas globales de distribución— Quijano (2016) menciona que los pueblos han relocalizado la alimentación y otros aspectos de la vida social en defensa de una autonomía comunitaria frente a las dinámicas extractivistas y de dependencia alimentaria. El taita Javier Calambás del pueblo Misak, citado por el autor, expresa que “la economía no es el billete, la economía está en la fuerza del trabajo. No se está hablando del billete, se está hablando de la producción, entonces si yo cosecho tengo mi economía, mi forma para producir” (p. 260).

La economía es la capacidad de producir y sostener la vida mediante el control de los medios locales de subsistencia. Vargas (2008), citado por Quijano (2016), la denomina “economías vitales y descoloniales”, que buscan sostener de manera equilibrada y justa las condiciones materiales —como los alimentos, el agua y la tierra— y las condiciones inmateriales —como los saberes, la cultura y la espiritualidad— necesarias para la vida. Se trata de economías que colocan en el centro a la vida misma, no solo a la humana, con enfoque biocéntrico. Este enfoque cuestiona el antropocentrismo productivista propio de la economía global, que prioriza el crecimiento y la acumulación sobre el cuidado de los ecosistemas; en cambio reconoce el territorio como un proyecto de vida, que integra dimensiones materiales, simbólicas y de conocimiento, que sostiene la relación entre las comunidades y la naturaleza.

El Buen Vivir no se reduce a una consigna política ni a un ideal abstracto; es un principio práctico que orienta la organización comunitaria. Se fundamenta en una “lógica comunal, relacional y pluriversal” (Quijano, 2016, p. 17), que valora la interdependencia entre las personas, la tierra, el agua, las plantas, los animales y los saberes ancestrales. En este contexto, la defensa y recuperación de las semillas propias, la producción de alimentos en huertas familiares y colectivas, así como las mingas y convites para trabajar colaborativamente son prácticas políticas y culturales que fortalecen la soberanía alimentaria; estas acciones no sólo permiten el sustento material de las comunidades, también protegen nuestra autonomía y formas de vivir en el territorio.

El buen vivir está enraizado en el cuidado que entreteje la vida material, social y espiritual. Las prácticas de otros pueblos indígenas, relatadas por Montano (2019) sobre el pueblo Misak, muestran que la agricultura no puede comprenderse al margen de la relación con el agua, el territorio y las fuerzas espirituales que los mayores mantienen con el territorio para equilibrar la vida. En el pueblo Embera de San Lorenzo, sabedores y sabedoras recuerdan que las huertas familiares son espacios de aprendizaje y de afecto, lugares donde la niñez comprende que la comida nace de la tierra y no de los paquetes de la tienda. Sembrar no es sólo producir alimentos, es criar la tierra y dejarse criar por ella. En las conversas los sabedores y sabedoras relatan que la semilla es un ser vivo; que germina bien, si es cuidada, respetada y sembrada con el ciclo de la luna.

Para Luis Ermilson Gañán (2025) “es posible producir comida, y es posible producir orgánicamente” (p. 3). Para el docente, sostener una forma de vida autónoma y una práctica saludable, es un acto de cuidado hacia la familia, los hijos y la Madre Tierra. La producción propia deja de ser solo una práctica agrícola para convertirse en una práctica espiritual y afectiva, expresión de entendimiento, conexión y respeto por la vida y de confianza en los ciclos que sostienen la existencia. Con esta práctica, la seguridad alimentaria es constante, no hay cabida a la angustia por el sustento diario, “siempre hay algo que comer y siempre hay algo que coger de la huerta” (Conversación, 2025, p. 5). La permanencia no es fortuita, sino consecuencia del trabajo organizado, de la cohesión comunitaria y del conocimiento transmitido por los mayores. Para el comunero Bautista Apasa del pueblo indígena Aimara, la siembra no es solo producción de alimentos, es también la crianza de la vida

la tierra es pacha mama, como una mamá que nos da leche, que nos da vida; la mamá al hijo lo mantiene, igualito también la pacha mama nos mantiene. No a nosotros no más, sino también a todos los seres vivos. (citado por Montano, 2019, p.118).

Cuidar el suelo, las plantas y los animales forma parte de un mismo ciclo vital, en el que los humanos no son dueños, sino un ser más de la trama de vida compartida en la madre tierra. El sabedor Pastor Aricapa (2025) narra cómo cuida “bosques vivos” al recolectar heces de animales para extraer semillas y resembrarlas; los animales no solo son consumidores de alimento, sino también sembradores naturales que dispersan semillas. La reciprocidad que establece con otros

seres para que continúen germinando la vida, ayuda a regenerar los bosques y garantiza la vida futura de seres humanos y no-humanos.

Sembrar a partir de las semillas que han pasado por los animales nos recuerda la relación recíproca con las semillas que, al circular entre los animales, el suelo y las personas hacen parte del flujo continuo de vida que nutre a los humanos, las aves, los insectos, a los microorganismos del suelo y contribuyen a la continuidad de la vida en el territorio. La siembra deja de ser un acto meramente productivo para convertirse en una práctica de cuidado y corresponsabilidad que vincula a los seres humanos con el resto del tejido vivo y garantiza la regeneración de la vida.

Desde esta perspectiva, la seguridad alimentaria no se entiende como el acopio de provisiones, sino como la continuidad del ciclo vital que sostiene a todas las formas de existencia. La agro-cultura Misak, orientada por los ciclos de la luna, del territorio y de la vida, da permanencia al Buen Vivir con la tierra (Montano, 2019), y asume que sembrar es un acto de colaboración con las fuerzas de la naturaleza y no de explotación. En este sentido, con el Buen Vivir se busca la interacción entre la tierra, la comunidad humana, los seres vivos que dispersan y regeneran semillas y la espiritualidad, para dar continuidad a la vida en armonía y para resistir por la autonomía.

Con la investigamos entendemos que en la siembra todos los seres aportan a la permanencia de la vida, y que los alimentos orgánicos y la autonomía alimentaria son pilares para el Buen Vivir en el territorio. Se hace memoria de las prácticas propias que mantienen las familias para asegurar su cuidado, porque en las parcelas siembran alimentos y plantas medicinales para su autonomía. La búsqueda de autonomía alimentaria se expresa también al compartir saberes y orientar estas prácticas a otras familias. En la visita a la Casa de Semillas, los padres de familia rememoran los saberes de los mayores y llevan plantas para sembrar en casa; con los aprendizajes compartidos, los niños expresan que desean sembrar semillas en su hogar, porque la vida depende de la semilla que se cuida y se siembra.

Entendemos la práctica de cultivar orgánicamente como una apuesta por el bienestar familiar y, en especial, por la salud de los hijos, al producir alimentos sanos y libres de químicos. El trabajo en las huertas familiares va más allá de ser una estrategia de soberanía, es una práctica para el cuidado de la vida y una forma de resistencia. La tierra y la siembra son la base para la permanencia de la vida en equilibrio con la naturaleza. El cuidado de la vida de las plantas se constituye como un principio fundamental. Aun en condiciones de escasez de tierra, se transmiten prácticas alternativas que buscan mantener el vínculo con la naturaleza. Para el sabedor Luis

Ermilson Gañán “se puede utilizar vasijas reciclables como materos; dar herramientas a las personas para que sepan que sí es posible sembrar” (conversación, 2025, p. 3) y “hay que pedirle permiso al arbolito” (2025, p. 6), para mantener una relación de reciprocidad con la planta.

Esta enseñanza se transmite a las nuevas generaciones a través de las experiencias pedagógicas; iniciar los círculos de la palabra con la preparación del altar con frutas y semillas para ofrendar y pedir permiso a la Madre Tierra, enseña a los niños que cultivar no es solo un trabajo productivo, sino un acto de reciprocidad y respeto hacia un ser vivo que sostiene la vida. Este principio de reciprocidad se entiende como un ciclo de dar y recibir, Pastor Aricapa el sabedor de semillas propias, habla de los pagos; la ofrenda no es un acto simbólico, sino la práctica de devolver a la madre tierra parte de la cosecha, agradecer y pedir abundancia y protección para que a los cultivos no les caiga mucha enfermedad. El cuidado es la práctica constante y la relación espiritual que se mantiene con la tierra para la permanencia de la vida.

Con la espiritualidad se mantiene el Buen Vivir. En el trueque los niños comparten las semillas y los saberes sobre su cuidado, y piden a quienes las reciben que las cuiden y siembren según los usos y costumbres de la comunidad; la reciprocidad se hace práctica propia. La espiritualidad no es solo un horizonte, son las prácticas para el Buen Vivir; “Nosotros tenemos que ver mucho la parte de siembra, de agricultura, y todo eso lo hacemos. Va amarrado con la parte espiritual.” (Conversación, Pastor Aricapa, 2025, p. 1), en la huerta realiza ofrendas en forma de espiral, siembra la tierra y agradece a los espíritus; entreteje el cuidado de las plantas, la espiritualidad y la resistencia cultural para garantizar la continuidad de la vida comunitaria y armonía con el territorio.

La experiencia pedagógica nos enseña conexión, respeto y cuidado con la madre tierra; en ella vivimos, nos alimenta, nos brinda fuerza física y espiritual, nos enseña a vivir en equilibrio y armonía. Nuestro propósito es aprender con los sabedores y con los niños y niñas a vivir en comunidad con los demás seres vivos.

Las prácticas comunitarias del territorio dialogan con una reflexión más amplia sobre el sentido político del Buen Vivir. Dávalos (2019) recuerda que los pueblos indígenas han desconfiado del “desarrollo económico”, en parte porque “no existen traducciones a las lenguas indígenas de la noción de ‘desarrollo’” (2019, p. 136). Para él, el Sumak Kawsay es “Vida en Plenitud” y tiene fuerza porque “abre el espacio social para integrar esas diferencias que se generan desde la exclusión, el racismo, la opresión, la violencia capitalista y moderna” (2019, p. 138).

En el territorio, esta idea se expresa en la relación espiritual con la Madre Tierra, el cuidado de las semillas propias y el trabajo colectivo. Estas prácticas muestran lo que Dávalos (2019) describe como una “relación de exterioridad con respecto a la modernidad capitalista” (2019, p. 140). cuando los sabedores explican que la semilla es un ser vivo o que sembrar implica un acto espiritual, están conectando con formas de pensamiento no modernas que ofrecen alternativas reales para sostener vínculos comunitarios más equilibrados, fortalecer la reciprocidad con la naturaleza y preservar modos de vida que no dependen de la lógica productivista. Estas perspectivas permiten mantener vivas memorias, saberes y prácticas que dan continuidad a la vida colectiva y a la organización propia del territorio.

Las formas de crianza de la vida —desde cuidar una planta en una matera hasta regenerar el bosque con la ayuda de los animales— muestran que sí es posible imaginar un futuro fuera del crecimiento económico. Aunque Dávalos (2019) señala que pensar en un futuro más allá del crecimiento “no solo que es una tarea difícil sino que ni siquiera se plantea como posibilidad” (2019, p. 139), el propio autor explica que ubicar el Sumak Kawsay dentro de las posturas críticas al desarrollo permite abrir “otros horizontes de posibilidades humanas” (2019, p. 139). En este sentido, la comunidad confirma en su práctica cotidiana que esos otros horizontes son reales: la siembra orgánica, la autonomía alimentaria, la ritualidad y el trabajo colectivo relativizan la idea de que el crecimiento económico es el único camino posible y fortalecen modos de vida que se construyen desde la reciprocidad y el cuidado del territorio.

El autor explica que el Sumak Kawsay es “la voz de la resistencia al neoliberalismo” (2019, p. 157) y que es “un concepto hecho para resistir, confrontar y crear alternativas” (2019, p. 158). En San Lorenzo, sembrar con la luna, realizar ofrendas o participar en trueques expresa esa resistencia y protege la vida frente a la visión que convierte el territorio en mercancía.

Dávalos (2019) señala que el Sumak Kawsay es “la expresión de la complejidad de lo diverso” (2019, p. 143). En el territorio, esta diversidad se vive cuando la comunidad reconoce que todos los seres -agua, plantas, animales, humanos y espíritus- forman parte del mismo ciclo de cuidado. Las prácticas de siembra, reciprocidad y espiritualidad no solo sostienen el Buen Vivir, sino que también construyen una alternativa real al modelo dominante. El territorio muestra que otro modo de vivir no es una idea lejana: ya está en práctica todos los días.

4 Conclusiones

La sistematización de la experiencia pedagógica nos permitió comprender que los saberes ancestrales son formas de vivir, sentir y relacionarnos con la Madre Tierra. Las semillas propias son símbolo de identidad, memoria y continuidad cultural. Cada experiencia pedagógica, conversación con los mayores, recorrido por el territorio, nos fue enseñando que cuidar la semilla es cuidar la vida, y que en ella se guardan historias, luchas y esperanzas que siguen germinando en el presente.

Las experiencias pedagógicas se construyen para caminar al encuentro y a la palabra compartida. El trueque, las conversas y los recorridos no solo se planean desde la escuela, son acciones que nacen del sentir comunitario y se integran al proceso educativo. Comprendimos que en comunidad, la educación se expande a la tierra, al trabajo colectivo, la escucha y el compartir; la escuela se fue transformando en un espacio abierto al territorio, donde el conocimiento se construye colectivamente y en diálogo con la vida misma.

El buen vivir se fue tejiendo en las prácticas cotidianas, en el compartir solidario, en el respeto por el otro y por la naturaleza, es una manera de vivir que se fortalece cuando caminamos juntos, cuando reconocemos al otro y cuando cuidamos lo que nos rodea. El aprendizaje no estuvo solo en los contenidos, sino en las relaciones que se fueron construyendo en comunidad y con la Madre Tierra.

La espiritualidad emergió como una dimensión que atravesó toda la experiencia, vivida desde el respeto, el silencio, el agradecimiento y la conexión con el territorio. En cada siembra, recorrido y encuentro se presenta una forma de aprender. Comprendimos que la Tierra es la madre que cuida, alimenta y orienta, y que nuestra relación es de respeto y armonía.

Este proceso nos transformó como educadores; comenzamos a reconocernos como caminantes del territorio y aprendices permanentes. La investigación fue una vivencia que nos llevó a replantear nuestras prácticas, miradas y maneras de acompañar a los estudiantes. Aprendimos que enseñar es también aprender, y que educar es un acto de compromiso con la vida y con la comunidad.

La experiencia sistematizada no es una fórmula a replicar, es una semilla que puede inspirar a otras comunidades a reencontrarse con sus saberes, su tierra y su espiritualidad. Cada territorio tiene historia, formas de enseñar y aprender; este camino muestra que es posible construir una

educación desde el vínculo con la tierra, el respeto por los mayores y la escucha de la comunidad. Nos comprometemos a seguir caminando junto a la comunidad, sembrando no solo semillas en la tierra, sino también conciencia y respeto. La educación que soñamos recorre los caminos, escucha las voces del territorio y dialoga con la vida. Y es en ese caminar donde seguimos aprendiendo a vivir bien, a vivir con sentido y a vivir en armonía con la Madre Tierra.

5 Referencias

- Albán Achinte, A. (2022). De lo humano, lo no humano y lo divino en la cosmovisión afropatiana. En O. L. Sanabria Diago & J. Tobar (Eds.), *Diversidad epistémica y bioculturalidad* (pp. 477–496). CLACSO; Universidad del Cauca. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/248928>
- Bolaños, G., et al. (2018). Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC. In *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (pp. 383–400). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzv7.18>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2021). La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (CRISSAC): *Sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional*. Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). <https://uaiinpebi-cric.edu.co/crissac/>
- Dávalos, P. (2019). Sumak Kawsay desde una visión de una ontología política de la resistencia/re-existencia. En J. Tobar (Ed.), *Diversidad epistémica y pensamiento crítico: Sumak – Kawsay, ontología política e interculturalidad* (pp. 135–166). Universidad del Cauca. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1pbwvhs.10>
- Decreto 0481 de 2025 [Ministerio de Educación Nacional] Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones. 30 de abril de 2025 https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=259756
- Fayad, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268–287. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-28>
- Fayad, J. (2020). El camino de la educación de los pueblos indígenas en el departamento del Cauca, Colombia: De la etnoeducación a la educación propia. *Movimento: Revista de Educação*, 7(13), 118–145. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40812>

- Green Stocel, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre Tierra*. Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/6935>
- Guerrero Arias, P. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad, Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, 10, 21–39. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/5981113>
- Ley 115 de 1994 [Congreso de la República de Colombia] por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mesa de Educación Héctor Andica. (2025). *Marco Teórico Proyecto Educativo Comunitario (PEC), Territorio Ancestral San Lorenzo* [presentación power point]
- Majín Melenje, O. H. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna -Popayán Cauca. *Ciencia e Interculturalidad*, 23(2), 149–163. <https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574>
- Montano Morales, J. (2019). *Kasratθ Ellmarθp Ampamik Parθpθramθntrap: La importancia de sembrar para comer y estar contentxs. Conversas sobre agricultura, resistencia y crianza agro-cultural. Resguardo Indígena Misak Piscitau de Piendamó-Cauca* (Tesis de maestría). Universidad del Cauca. <https://repositorio.unicauca.edu.co/xmlui/handle/123456789/4090>
- Murillo Escobar, D. R. (2016). Seguimiento a la palabra: Aproximación a los ejercicios de memoria y reflexión de las autoridades ancestrales indígenas en los Círculos de Palabra. *Maguaré*, 30(2), 121–147. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/66916/62170>
- Portela Guarín, H. (2003). El pensamiento de las aguas de las montañas. *Etnográfica*, 7(1), 63–86. <https://doi.org/10.4000/etnografica.2872>
- Quijano Valencia, O. (2016). La conversación o el “interaccionismo conversacional” pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 11(20), 34–53. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.3.a03>
- Quijano Valencia, O. (2016). *Ecosimías: Visiones y prácticas de diferencia económico-cultural en contextos de multiplicidad* (2.ª ed.). Universidad del Cauca <https://sf18ca3c42db5f3c8.jimcontent.com/download/version/1747816406/module/9595483252/name/Ecosim%C3%ADas.%20%20Oliver%20Quijano%20Valencia.pdf>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197–229. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277007.pdf>
- Rappaport, J., & Ramos Pacho, A. (2005). Una historia colaborativa: Retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, 29, 39–62.

<https://doi.org/10.7440/histcrit29.2005.02>

Rojas Curieux, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios*, 10(1), 9–34.
<https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Conversaciones.

Hermelina Gañan, Sabedora y Custodia Semillas propias, Territorio Ancestral de San Lorenzo, 28 de mayo de 2025.

Luis Ermilson Gañán, Profesor IE San Jerónimo, Custodio de Casa de Semillas, 24 de abril de 2025.

Liliana María Gañán, Profesora e Investigadora, IE San Jerónimo, 9 de marzo de 2025.

Jorge Eli Bueno, Médico Tradicional, Territorio Ancestral de San Lorenzo, 28 de mayo 2025.

Pastor Aricapa, Custodio de Semillas propias del Territorio Ancestral de San Lorenzo, 28 de mayo 2025.