



Universidad **Mariana**

Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat, ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Autor

Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa Maestría en Pedagogía
San Juan de Pasto
2024

Entretejido pedagógico integrador de educación artística desde el sentipensar Kamëntsá

Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Autor

Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Tercer informe de investigación para optar al título de: Magíster en Pedagogía

Asesor

PhD. Walter Antonio Mesquita Romero

Universidad Mariana

Facultad de Educación

Programa Maestría en Pedagogía

San Juan de Pasto

2024

Artículo 71: los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en el Trabajo de Grado son responsabilidad única y exclusiva del (los) Educando (s)

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones, 2007

Universidad Mariana

Agradecimientos

A la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo, por abrir sus puertas a la investigación en educación artística.

A las artesanas tejedoras de simbología kamëntsá, por su disposición de transmitir y compartir sabiduría.

Al Doctor Walter Antonio Mesquita Romero, asesor de tesis, por su sincero, decidido y constante apoyo.

Dedicatoria

A mi Madre Rosamaría, mi padre Nicolás Derazo, por los sacrificios realizados como apoyo a este trabajo.

A mi familia, en distintas regiones del país por sus mensajes de aliento a culminar esta meta.

A mi hermana María José, familiares Gerardo Derazo, Otilia Piarpuzán, Anselmo Tupaz, Alfonso Derazo, Eliza Rodríguez, Socorro López. Q.E.P.D.

Ricardo Derazo

Contenido

Introducción	15
1. Resumen del proyecto	17
1.1. Descripción del problema	19
1.1.1. Formulación del problema	22
1.2. Justificación.....	22
1.3. Objetivos	29
1.3.1. Objetivo general.....	29
1.3.2. Objetivos específicos	29
1.4. Marco referencial	30
1.4.1. Marco de antecedentes.....	30
1.4.2. Marco teórico	43
1.4.3. Marco contextual	94
1.4.4. Marco legal	101
1.4.5. Marco ético	115
1.5. Metodología	123
1.5.1. Paradigma de investigación.....	123
1.5.2. Enfoque de investigación	123
1.5.3. Tipo de investigación.....	123
1.5.4. Población y muestra.....	129
1.5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	131
1.5.5.1. Las técnicas de investigación.....	132
1.5.5.2. Instrumentos de investigación.....	134

2. Presentación de resultados.....	141
2.1. Procesamiento de la información	141
2.2. Análisis e interpretación de resultados.....	144
2.2.1. Análisis del primer objetivo.....	144
2.2.2. Análisis segundo objetivo	223
2.2.3. Análisis del tercer objetivo	294
2.3. Discusión.....	308
2.3.1. Propuesta.....	323
3. Conclusiones.....	337
4. Recomendaciones	340
Referencias Bibliográficas	342
Anexos.....	350

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema conceptual del marco teórico.....	92
Figura 2 Mapa del territorio geográfico de Sibundoy - Putumayo.....	94
Figura 3 Institución educativa Champagnat Secundaria	95
Figura 4 Estudiantes indígenas Kamëntsa y mestizos conmemorando la celebración de Día Grande en la Institución Educativa Champagnat, bachillerato	98
Figura 5 Conmemoración del Día Grande en la comunidad kamëntsa.....	101
Figura 6. Esquema conceptual de la metodología.....	140
Figura 7 Subcategorías que integran las características del tejido de simbología kamëntsa	148
Figura 8 Tópicos generativos primer objetivo, categorías características, subcategoría lana	149
Figura 9 Tópicos generativos primer objetivo, categorías características, subcategoría chaquira	150
Figura 10 Subcategorías que integran la categoría simbología tejido kamëntsa lana y chaquira	155
Figura 11 Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología, subcategoría naturaleza	156
Figura 12 Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología kamëntsa lana y chaquira, subcategoría cosmovisión	160
Figura 13 Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología kamëntsa lana y chaquira, subcategoría ancestros.....	164
Figura 14 Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología kamëntsa lana y chaquira, subcategoría identidad.....	167
Figura 15 Subcategorías que integran la categoría simbología origen kamëntsa lana y chaquira	171
Figura 16 Tópicos generativos primer objetivo, categoría origen kamëntsa, subcategoría herencia artesanal.....	172
Figura 17 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría origen kamëntsa, subcategoría identidad simbólica	179
Figura 18 Tópicos generativos primer objetivo, categoría origen kamëntsa, subcategoría sabiduría formadora	186

Figura 19 Elementos de interacción con artesanas de simbología kamëntsá lana y chaquira, diario de campo.	193
Figura 20 Tópicos generativos primer objetivo, categoría emergente, rasgos coloniales.....	196
Figura 21 Entorno general artesanas de simbología kamëntsá en lana.....	199
Figura 22 Entorno general de las artesanas de simbología kamëntsá en chaquira.....	200
Figura 23 Lugar artesanal general con elementos simbólicos tejedoras de simbología Kamëntsá en chaquira.....	201
Figura 24 Lugar artesanal general de tejedoras de simbología Kamëntsá en lana.....	202
Figura 25 Tejido artesanal simbología Kamëntsá en lana.....	203
Figura 26 Tejido artesanal simbología Kamëntsá en chaquira.....	204
Figura 27 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología sol.....	205
Figura 28 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología sol.....	205
Figura 29 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología maíz.....	206
Figura 30 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología maíz.....	206
Figura 31 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología rana y fertilidad.....	207
Figura 32 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología rana, fertilidad.....	207
Figura 33 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología nido.....	208
Figura 34 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología nido.....	208
Figura 35 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología flautero y música.....	209
Figura 36 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología flautero y música.....	209
Figura 37 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología oso.....	210
Figura 38 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología oso.....	210
Figura 39 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología naturaleza y luz de vida.....	211
Figura 40 Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología colibrí y aves mensajeras.....	211
Figura 41 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología camino y ríos.....	212
Figura 42 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología estrellas.....	212
Figura 43 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología luna.....	213
Figura 44 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología monchira o gusano.....	213
Figura 45 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología montaña.....	214

Figura 46 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología raíz de yagé	214
Figura 47 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología tulpa, tres piedras, padre, madre, hijos	215
Figura 48 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología volcán Patascoy.....	215
Figura 49 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología señor de Sibundoy.....	216
Figura 50 Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología zaragüelles.....	216
Figura 51 Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en lana No. 1	217
Figura 52 Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en lana No. 2.....	218
Figura 53 Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en lana No. 3.....	219
Figura 54 Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en chaquira No. 1	220
Figura 55 Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en chaquira No. 2.....	221
Figura 56 Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en chaquira No. 3.....	222
Figura 57 Tópicos generativos segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría educación artística.....	251
Figura 58 Algunos elementos de trabajo, profesor de educación artística.....	258
Figura 59 Grupo focal estudiantes grado décimo Institución Educativa Champagnat	259
Figura 60 Diseño de rostro humano hombre, técnica de sombreado a lápiz sobre cartulina, grado décimo	260
Figura 61 Diseño libre de rostro, técnica de sombreado a lápiz sobre cartulina, grado décimo..	261
Figura 62 Diseño rostro humano hombre, técnica de sombreado a lápiz sobre cartulina, grado décimo	262
Figura 63 Diseño rostro humano mujer, técnica de garabateo en lapicero sobre cartulina, grado décimo	263
Figura 64 Diseño rostro libre, técnica de garabateo en lapicero sobre cartulina, grado décimo..	264
Figura 65 Diseño rostro humano hombre, técnica de garabateo en lapicero sobre cartulina, grado décimo	265
Figura 66 Diseño libre, tema de fovismo, técnica mixta acuarelas sobre cartón paja y marcadores, grado décimo	266

Figura 67 Segundo diseño libre, tema de fovismo, técnica mixta acuarelas sobre cartón paja y marcadores, grado décimo.....267

Figura 68 Tercer diseño libre, tema de fovismo, técnica mixta acuarelas sobre cartón paja y marcadores, grado décimo.....268

Índice de tablas

Tabla 1 Relación de estudiantes matriculados por etnia Institución Educativa Champagnat Sibundoy.....	97
Tabla 2 Relación y muestra de estudiantes grado décimo participantes por curso	131
Tabla 3 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categorías características, subcategoría lana	144
Tabla 4 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categorías características, subcategoría chaquira	151
Tabla 5 Tópicos y proposiciones primer objetivo, segunda categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría naturaleza.....	157
Tabla 6 Tópicos y proposiciones primer objetivo, segunda categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría cosmovisión.....	161
Tabla 7 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría ancestros.....	165
Tabla 8 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría identidad.....	168
Tabla 9 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología de origen tejido lana y chaquira, subcategoría herencia artesanal	173
Tabla 10 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología de origen, subcategoría identidad simbólica	180
Tabla 11 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología de origen, subcategoría sabiduría formadora.....	187
Tabla 12 Tópicos y proposiciones primer objetivo, elementos de interacción con artesanas de simbología kamëntsá lana y chaquira, diario de campo	194
Tabla 13 Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría emergente, rasgos de mestizaje...	197
Tabla 14 Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo uno.....	223
Tabla 15 Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo dos	230

Tabla 16 Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo tres.....	237
Tabla 17 Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo cuatro.....	243
Tabla 18 Tópicos y proposiciones segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, segunda subcategoría educación artística.....	252
Tabla 19 Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo uno.....	269
Tabla 20 Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo dos	274
Tabla 21 Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo tres	278
Tabla 22 Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo cuatro	283
Tabla 23 Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, elementos por abordar y fortalecer en el constructo legal institucional de educación artística grado décimo	288
Tabla 24 Tercer objetivo, categoría currículo artístico alternativo, subcategoría saberes alternativos, posible integración de algunos elementos artesanales en competencias escolares..	297
Tabla 25 Tercer objetivo, currículo artístico alternativo, subcategoría articulación cognitiva. ...	303
Tabla 26 Plan de acción para integrar los elementos artesanales kamëntsá en el espacio escolar de educación artística.	328

Índice de anexos

Anexo A. Matriz de operacionalización de objetivos	350
Anexo B. Guion de entrevista semiestructurada para sabedoras y tejedoras. Entrevista semiestructurada.....	355
Anexo C Diario de campo. Observación participante.....	358
Anexo D. Cuadro de análisis – contenidos malla curricular educación artística grado décimo sobre elementos artísticos. Análisis documental.....	360
Anexo E. Guion de entrevista semiestructurada para docentes de educación artística. Observación participante.....	362
Anexo F. Guión de entrevista semiestructurada para estudiantes de grado décimo. Entrevista semiestructurada.....	364
Anexo G. Cuadro de análisis – contenidos malla curricular educación artística grado décimo sobre elementos artísticos. Análisis documental.....	367
Anexo H. Cuadro de análisis - Estudio sistémico de educación artística desde planteamientos y preceptos culturales. Análisis documental	369
Anexo I. Cuadro análisis: procesos por configurar y fortalecer en el constructo legal institucional de educación artística grado décimo - Análisis documental	371
Anexo J. Validación de instrumentos por parte de expertos	373
Anexo K. Validación de instrumentos por parte de expertos.....	379
Anexo L. Aval Cabildo Indígena Kamëntsa- Biyá. Sibundoy Putumayo.....	385
Anexo M. Aval Institución Educativa Champagnat. Sibundoy Putumayo	386
Anexo N. Formatos de consentimientos informados	387

Introducción

La presente investigación realizó un acercamiento a la identidad cultural artesanal kamëntsá de Sibundoy – Putumayo – Colombia, encontrando en ella un pensamiento propio como connotación simbólica del mundo materializado en objetos sígnicos, es decir, formas gráficas de simbología representativas de la propia historia, fundadas en la memoria y raíz de ancestralidad heredadas de los mayores, mediante el pensar y hacer bonito de la palabra hablada. Haceres creativos de *batás* (tejedoras) en lana y chaquira en conexión con el territorio, que han dado lugar a la significación del entorno natural y vida, comprendida en acciones del compartir y transmitir que nutren el sentipensar en el hogar, familia y comunidad.

Así, se dio lugar a la posibilidad de abordar la sabiduría del tejido como elementos artísticos *otros*, connotados en el contacto con la madre naturaleza, el territorio y la vida, una cosmovisión suscitada desde el enlace y esencia del bosque, el agua, animales, aves, cultivos, montañas y caminos, mediante relatos de una historia e identidad propia. Pensamientos cristalizados y significados en signos/formas gráficas visuales cargados de saber en el *pensar y hacer bonito*.

Por lo tanto, los haceres artesanales kamëntsá del compartir y transmitir en hogar y comunidad, se han constituido como formas *otras* de enseñanza – aprendizaje en su entorno. Dando lugar a pensar un posible contacto e integración dinámica al espacio escolar y sus sujetos inmersos en diálogo con el área de educación artística de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo, donde se ha establecido el estudio de las expresiones y manifestaciones culturales en contexto.

En consecuencia, y en una perspectiva crítica, pedagógica y artística, lo anterior suscitó a considerar el sentir artesanal de simbología kamëntsá en su potencialidad creativo y formador en términos alternativos, para habitar las dinámicas pedagógicas en el escenario escolar, partiendo de la ausencia y desatención provocadas por los actores educativos, quienes han enfocado sus roles hacia el desarrollo cognitivo mediante prácticas y conocimientos occidentales.

En este sentido, este trabajo se sustentó en la búsqueda de saberes alternativos *otros*, considerados decoloniales y territoriales como epistemologías *otras*, que han estado ocultas, opacas y marginadas en el área de educación artística de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy. Dirigidas a una integración dinámica desde las diferencias, en un todo integral, holístico, creativo, constructivo y constitutivo del ámbito cultural.

De ahí, los elementos claves propuestos para la construcción de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de la comunidad indígena Kamëntsá, en concreto del tejido de simbología territorial e histórica. Teniendo en cuenta la participación del estudiante, maestro, familia, y artesanas, que, en sus roles de acción, propendan a la concertación de elementos curriculares integradores dirigidos a potenciar la vivencia artística en contexto.

1. Resumen del proyecto

Esta investigación educativa surgió de la intención de proponer y promover formas integradoras de educación artística desde la identidad artesanal indígena del pueblo Kamëntsá, en el marco de los procesos de educación formal. Para ello, el estudio asumió el sentipensar ancestral como legado de sabidurías y aprendizajes propios (emergen desde los pueblos), haciendo especial énfasis en las practicas asociadas a haceres del compartir y transmitir la elaboración de tejidos con simbologías que relatan la propia historia, en la que se concibe un horizonte y pensamiento sociocultural y pedagógico alternativo *otro*. A partir de la etnografía, se pretendió integrar dichos procesos e identidades hacia la escolaridad, seguidamente, se pudo comprender las consciencias y experiencias de la artesanía como fundamento para pensar dicha habilidad artística desde *otra* lógica, fundada en lo local. Finalmente, en las reflexiones del maestro y los estudiantes, se buscó la construcción de una propuesta dinámica que aborde los componentes pedagógicos de la educación artística desde el pensamiento indígena Kamëntsá y su simbología como proceso educativo con intención decolonial.

Tema: Simbología

En la sabiduría artesanal Kamëntsá se explicita el sentipensar simbólico de identidad por medio de simbologías que relatan la propia historia en conexión con el territorio y naturaleza, entendidos como figuras/signos significados en la palabra hablada del *pensar y hacer* bonito, que dan lugar a haceres del compartir y transmitir en familia y comunidad, que pasan a representar su ser, sentir y existir, articulando procesos creativos de crecimiento y aprendizaje a partir de tejidos sígnicos; es decir, construcciones comprendidas en formas de escritura y representación de realidades abstractas y figurativas (Barrera, 2015). Por lo tanto, el entramado investigativo permitió plantear la simbología como un elemento donde confluyen metodologías y constructos alternos en el arte plástico, además de *otra* mirada pedagógica en la educación artística desde el saber del territorio cultural.

Línea de formación y práctica pedagógica

Este trabajo investigativo se articuló a la línea de formación y práctica pedagógica del programa de maestría en pedagogía. Planteando un abordaje crítico y reflexivo del maestro frente al sistema educativo donde emergieron discusiones constitutivas de una dinámica integradora de educación artística, en el análisis y búsqueda de construcciones epistémicas, prácticas, sistémicas y contextuales, que propician el actuar crítico en la educación, la formación, la enseñanza, la formación docente, la practica pedagógica (praxis del que hacer docente), la didáctica disciplinar y mediática, el pensamiento y conocimiento del profesor. Así pues, el objetivo de este proyecto se relacionó de forma directa con el abordaje de la línea, puesto que se indagó de manera interpretativa e integral la sabiduría artesanal e identitaria del símbolo Kamëntsá, entendida como dimensión creativa, en una intención decolonial convergente con la educación artística del espacio escolar.

Área temática práctica pedagógica (praxis del quehacer docente)

La educación artística como área educativa de gran amplitud disciplinar, se orientó en este proyecto desde la dimensión cultural, el cual promueve un aprendizaje integral propuesto en habilidades y destrezas creativas como vivencias desde el contexto. No obstante, estas prácticas se han establecido desde la generalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que se subalterniza el saber contextual específico de las diversas culturas, es decir, se propicia el crecimiento intelectual de esta disciplina desde construcciones occidentales. En ese sentido, el actuar reflexivo, crítico, pedagógico e intercultural del maestro permitió plantear una intención decolonial educativa, en búsqueda de identificar elementos fundamentales de la sabiduría e identidad de los pueblos indígenas en el entorno académico y, por tanto:

Esta es una urgencia y una emergencia frente a la legitimación que hacemos de la colonialidad de la educación, y es la respuesta dialéctica a; la colonialidad de la educación (tesis), decolonialidad e interculturalidad decolonial (anti-tesis) y la urgencia y emergencia un currículo

decolonial (síntesis), como proceso dialéctico que nos ofrece el ejercicio de la educación y las prácticas curriculares[...]. (Arias y Ortiz, 2019, p. 191)

Es así como esta investigación, propuso la búsqueda identitaria de elementos artesanales y simbólicos de la connotación cultural indígena Kamëntsá, permitiendo una dinámica entre pedagogías alternas y epistémicas de la dimensión creativa, y así posibilitar la revitalización de la memoria como raíz de ancestralidad en la interacción enseñanza-aprendizaje de educación artística.

1.1. Descripción del problema

La educación artística pensada como un espacio de enseñanza-aprendizaje desde la creatividad, vivencia, habilidad, integralidad e identidad, y orientada en el potenciar competencias para exteriorizar sensibilidades con la práctica constante, en el ir y devenir de las construcciones cognitivas que plantean el arte como un acto intelectual y en contexto, instó a considerar un criterio educativo como horizonte fundante y específico en la formulación y aplicación de los distintos saberes particulares de esta disciplina en convergencia integradora y dinámica con un modelo pedagógico determinado.

Por lo cual, desarrollar la educación artística en los procesos activos y constructivos, en la interrelación y organización de patrones y conceptos simples y complejos, que propicien conocimiento desde el alcance de competencias específicas (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010), implicó plantear tal disciplina y su aprendizaje con la organización sistémica, conceptual y práctica de un todo artístico integral. Al respecto, Goodman expone:

La comprensión y la creación en las artes, al igual que toda especie de conocimiento, y de descubrimiento -desde la percepción más simple hasta el patrón de descubrimiento más sutil y la clarificación conceptual más compleja- no son cuestiones ni de contemplación pasiva ni de pura inspiración, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación,

interrelación y organización. (Goodman, como se citó en Orientaciones pedagógicas para la educación para la educación artística en básica y media, 2010, p. 20)

De acuerdo con lo anterior, la orientación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha propuesto considerar el aprendizaje en la biopraxis de la interacción maestro-estudiante y conocimiento-contexto, pues el hacer artístico en la escuela, en general, contribuye a la comprensión de conceptos o teorías a partir de lo que se aprende a hacer. Por esta razón, en la Educación Artística, estudiantes y docentes se han concentrado, prioritariamente, en la realización de actividades prácticas, en la permanente reflexión sobre ellas y en el uso de la imaginación para la resolución de problemas (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010).

El campo de lo artístico ha venido evolucionando y posicionando un conjunto de categorías que han garantizado una delimitación y el establecimiento de ámbitos para su desempeño, por lo mismo, no está exento de tensiones. En este proceso, el surgimiento y posicionamiento de dichas categorías y concepciones sobre lo artístico dentro de la comunidad ha destacado por su dinamismo, máxime cuando se trata de alcanzar una “condición objetiva”. Esta condición implicó asumir diálogos críticos y, en concreto, en el campo de la creación, conduciendo al privilegio de algunas formas de homogeneización dentro del campo, que tienen repercusiones en la enseñanza de lo artístico

En el caso concreto de esta investigación se encontró que los elementos relacionados con las creaciones de las comunidades indígenas asentadas milenariamente en Sibundoy, no han recibido atención desde el espacio académico de artística (siendo una sumatoria de la pérdida identitaria paulatina en el estudiantado perteneciente a la comunidad étnica). Debe señalarse que, habiendo tomado acción como sujeto de enseñanza en esta disciplina y siendo actor crítico de la praxis pedagógica hacia el abordaje cultural, no se encontró contenidos tipificados en la malla curricular del área relacionados con lo expuesto, es decir, en una perspectiva general, se ha continuado estudiando elementos externos de conocimientos y habilidades del arte plástico universal. A pesar

de que el MEN, da la posibilidad para la concreción del saber artesanal ancestral, las prácticas pedagógicas reales en el aula no han alcanzado a vincular elementos del contexto (en específico de educación artística).

En este sentido, este estudio buscó promover y fortalecer *otras* formas educativas alternas y contextualizadas en la educación artística, que permitieron proponer la integración de la ancestralidad en la dinámica escolar, en un proyecto educativo artístico fundamentado a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E. Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo, como parte del constructo étnico.

Por su parte, se asumió principalmente, desde la Ley General de Educación, el menester de los actores pedagógicos y socioculturales en construir procesos que fortalezcan la cultura en sus distintos campos y expresiones. Por lo tanto, se plantearon en este estudio algunos elementos posibles que intervinieron en la producción de conocimientos, en tanto historias o narraciones a través de lugares y procesos que involucran *otras* formas de crear arte (ante la episteme occidental que impone los cánones específicos para evaluar al artista). La educación en artes y ciertas formas de sensibilidad en muchas ocasiones ha pasado aminorada, usualmente el discurso se ha focalizado hacia ciertos saberes (un claro ejemplo que destaca en la actualidad, es la promoción de las áreas *STEM* sobre las demás). Ante esto, Barrera (2015), plantea:

La artesanía ha tenido un lugar subordinado, marginado o señalado como lo diferente en nuestras sociedades, pero, por otra parte, ha sido valorada en su diferencia, y representa expresiones que recogen el sentir de las mayorías, rico en formas, generoso en texturas y, generalmente, explosivo en colores [...] tiene la inmensa riqueza que solo pueden dar la humildad y el amor.
(p. 106)

En consecuencia, a pesar del achicamiento de los espacios para la formación artística en las instituciones escolares -que, por orientación educativa nacional, se debe hacer énfasis en el

fortalecimiento del abordaje de la cultura en contexto), las nuevas generaciones han tomado acción como sujetos creativos y sensibles frente a lo artístico, habiendo encontrado lugar, en muchas ocasiones, desde los espacios informales (enseñanza de abuelos, eventos culturales de la región, internet, charla con amigos) que han permitido acercar determinadas creaciones y planteamientos de carácter artístico. La escuela generalmente ha quedado aislada al promover un discurso distante de los diversos desarrollos artesanales en el que se desenvuelven cotidianamente los estudiantes. Lo anterior instó a los sujetos educativos a ser autoconscientes de la interrelación de procesos y conocimientos alternos, pues como asunto pedagógico, ha cuestionado y puesto en perspectiva de análisis las diversas actuaciones pedagógicas, asegurando el planteamiento de *otras* formas de pensamiento, es decir, apelar los procesos formativos artísticos con *otras* expresiones, creaciones, subjetividades, habilidades, sensibilidades y herencias propias, donde la identidad artesanal pueda dialogar con la educación artística. Un maestro que reflexiona constantemente sobre su práctica deviene cada vez más, en diversas propuestas pedagógicas que van sintonía con el contexto.

1.1.1. Formulación del problema

Atendiendo el conjunto de los elementos antes expuestos se formuló la siguiente pregunta que constituyó el punto de partida del problema de esta investigación: ¿Cómo fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido kamëntsá) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo?

1.2. Justificación

Este trabajo de investigación emergió, inicialmente, desde una preocupación y reflexión fundada a partir de la práctica docente en el espacio académico de artística, y mantuvo como horizonte el diseño y planteamiento de prácticas pedagógicas alternativas en la Educación Artística. Atendiendo a este fin, se propuso un diálogo entre la sabiduría artesanal de la simbología Kamëntsá y los componentes epistémicos, pedagógicos y curriculares que se han impartido en el espacio escolar

de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy. En ese sentido, se buscó promover *otras* formas educativas alternas y contextualizadas en la educación artística, que permitieron integrar la ancestralidad desde el entramado de este tejido, en el propósito de comprender la dimensión creativa y cultural del Tsibenayá o artesano Kamëntsá, como parte del constructo étnico.

Con relación a lo expuesto, se reconoció que ha sido fundamental generar un espacio de enseñanza-aprendizaje, donde los desarrollos artísticos institucionales dirijan la mirada hacia la artesanía Kamëntsá (específicamente el tejido), de tal manera que la comunidad pueda percibir y valorar la ancestralidad étnica local, pues es un derecho y deber de la educación en el ámbito cultural, y al mismo tiempo, de mayor trascendencia en un territorio habitado por comunidades ancestrales, donde la escuela como institución debió favorecer un acercamiento y vinculación de elementos del contexto a las aulas.

Ahora bien, los constructos curriculares plantearon una praxis de enseñanza-aprendizaje de educación artística desde la episteme, en la que se han dirigido procesos escolares a través de desempeños alcanzados por el estudiante, que, a su vez circunscribieron la integralidad contextual del sentido educativo, subordinando la cultura étnica e identidad regional a resultados de corto alcance. Cabe resaltar, que el MEN viene asumiendo como una necesidad educativa, el arte desde lo cultural, el fortalecimiento de las distintas expresiones étnicas y sus saberes: “apreciar a través de esta disciplina la simbología de los rituales [...] de los diferentes grupos étnicos y culturales, como los significados de los colores, formas, trajes (Lineamientos curriculares educación artística, 1997, p. 46). Por lo tanto, fue propósito de este proyecto, la fundamentación de un trabajo educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo, una intención intercultural, que Candau define como un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, con el objetivo de desarrollar un nuevo sentido entre cada uno de ellos y su diferente (Candau, como se citó en Walsh, 2013).

Por lo tanto, la interrelación de un diálogo de saberes constituyó uno de los ejes centrales de todo planteamiento que establezca como premisa lo intercultural, el reconocimiento de las otredades y el surgimiento de nuevos sentidos colectivos, que se instauran como una categoría básica en estos procesos. De manera que, a partir de diálogos, en el marco de una metodología etnográfica con miembros sabedores de la artesanía y simbología Kamëntsá, donde se apertura el espacio artístico desde lo propio, que exteriorice la habilidad y sabiduría del artesano, quien teje y crea historias, sentipensares y reflexiones representadas en símbolos que construyen y cuentan el propio camino (Jacanamijoy, 2017), ha sido posible el desarrollo de nuevos sentidos y claves indispensables para la creación colectiva de formas alternativas y contextuales de pedagogías en el campo de la educación artística.

A este respecto, Barrera (2015) argumenta que la artesanía se puede “considerar como una forma de escritura o de representación de realidades recreadas de forma abstracta o figurativa” (p. 106). Donde se reconoció que las diversas manifestaciones (murales, pictogramas, códices, tejidos) de las comunidades indígenas han expresado un universo de sentidos. Prince plantea que este tipo de encuentro representa un modo particular de conocimientos. Por su parte, los cánones habituales de lo que se asumió como prácticas fundamentales han venido siendo tensionadas, y de mayor vigencia tras la era digital (Prince, como se citó en Packer, 2018) . Por lo tanto, fue válido y necesario que en los contextos culturales donde perviven comunidades indígenas, la escuela promueva, desde sus espacios, la vinculación de estas formas o creaciones artísticas al trabajo pedagógico.

En este sentido, se comprende que, la academia como espacio que acerca y propone lecturas críticas y creativas de la realidad a través del currículo, mantuvo el pendiente de consolidar estos procesos. Y, en el caso concreto de esta investigación se planteó indagar y sugerir una propuesta educativa en el espacio académico de Educación Artística, que partió y se orientó con y desde el reconocimiento de los saberes propios de la comunidad indígena (específicamente desde el tejido de simbología Kamëntsá), que permitió dinamizar los aprendizajes del saber, saber ser y saber hacer, mediante el sentipensar que integra el ser, sentir y existir en el mundo como un intervenir

colectivo en tanto propósito intercultural. En esta perspectiva, se argumentó la intención intercultural de este proyecto desde la vinculación y diálogo de sabiduría y epistemología, donde Arias y Ortiz (2019), plantean un “reflexionar configurativo: con esta acción se pretende crear y proponer el emergente currículo, propuesta “otra” producto de la reflexión colectiva, del accionar colectivo, donde los principios epistémicos de la decolonialidad cobraran vida y visibilizaran las prácticas, valores, costumbres” (p. 95).

Igualmente, el reconocimiento y vinculación de estos componentes en el trabajo escolar se instaló como una urgencia ante los tiempos actuales, sobre ello la Corte Constitucional determinó que el “equilibrio y la armonía se han venido rompiendo por la intervención de diferentes actores que han puesto en riesgo la pervivencia física, cultural y espiritual del pueblo Camëntsá” (Corte Constitucional, como se citó en el Convenio Interadministrativo No. 26345-135, 2012, p. 13). Por tanto, el rol de la escuela y sus propuestas pedagógicas, tendientes a la vivencia de lo cultural en las aulas se ha instalado como un imperativo en el municipio de Sibundoy. En este estudio se promovió una propuesta educativa que propuso integrar la sabiduría artesanal y simbología Kamëntsá desde el espacio educativo, a través de un planteamiento *otro* entendido como una lógica alterna de existencia, de conocimiento y de poder (Walsh, 2013). En el que se pensaron dinámicas convergentes e integradoras entre: el enfoque cognitivo institucional, los componentes de la malla curricular, el criterio de los sujetos de enseñanza-aprendizaje, las orientaciones pedagógicas para educación artística del MEN y las sabidurías artesanales de la comunidad en estudio. Así pues, prospectivamente y en conjunto, se ha explicado un constructo integrador, que posibilitó recrear el “sentir como posibilidad para el saber” (Guerrero, 2010, p. 60), fortaleciendo y valorando el pensamiento propio.

En consecuencia, el propósito pedagógico artístico alternativo que se ha sustentado a partir de las sabidurías artesanales Kamëntsá y su simbología, planteó un procedimiento convergente de aprendizaje, desde saberes *otros* y sujetos *otros*, pues en el diálogo con las epistemologías de Occidente, en sus fundamentos cognitivos, se orientó la formulación de contenidos educativos, pues “los individuos que quieren comprometerse en el ámbito artístico tienen que hacerse también

con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales” (Gardner, 1997, p. 30). En ese sentido, se aperturó el diálogo convergente entre docentes, estudiantes y la comunidad Kamëntsá en interrogantes como: “¿Qué contenidos se enseñan?, ¿Cómo seleccionan los contenidos de enseñanza?, ¿Desde qué locus se han configurado tales contenidos?” (Arias y Ortiz, 2019, p. 147) .

Desarrollando la relación expuesta, la intención que instó a la propuesta alternativa desde la sabiduría artesanal Kamëntsá, pretendió encontrar respuestas a interrogantes como ¿Qué características identitarias y artesanales posee la simbología de la sabiduría kamëntsá?, ¿Cuáles son las principales características curriculares del espacio escolar en educación artística grado décimo en relación con la sabiduría artesanal kamëntsá?, ¿Qué elementos claves son fundamentales para involucrar las sabidurías artesanales en la escuela para educación artística?

Lo anterior implicó repensar el constructo pedagógico con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje para integrar la identidad artesanal mencionada como parte de la cultura, y que esta pueda converger con los componentes curriculares establecidos, logrando una mirada distinta al saber, saber hacer y saber ser, en ese sentido, se consideró una copresencia de competencias *otras* en diálogo con las presentes, habitando construcciones educativas, innovadoras y decolonizantes, propiciando aprendizajes autónomos y creativos en los estudiantes (Ortiz et al., 2018).

Las orientaciones pedagógicas para la educación artística han argumentado como criterios de desempeños académicos, aspectos del desarrollo artístico que integran el juicio valorativo al momento de estimar procesos y productos, donde se exteriorizan la subjetividad y habilidad del sujeto de aprendizaje en contexto desde competencias como sensibilidad, apreciación estética y comunicación, es decir, se propuso el concepto de cognición situada, donde Díaz expone:

[...] la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

(Díaz, como se citó en Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, p. 25)

En esta perspectiva, se hizo necesario aludir a aquellos entramados educativos del arte que han llevado a cabo la praxis pedagógica desde el aula, pues para este proyecto y el plantel educativo en relación, se mencionó que en la disciplina artística no ha habido lugar a indagaciones sobre las prácticas culturales contextuales y sus sabidurías artesanales, caso concreto de la comunidad Kamëntsá, proceso que a pesar de haberse planteado en el proyecto educativo institucional y definido como creativos, componente que se ha dirigido a la preservación y fortalecimiento de los saberes ancestrales del contexto en sus distintas expresiones de identidad regional (Decreto 0597, 2002). Generalmente, ha sido una situación continua, sin trasfondo en el aprendizaje dentro del aula, Díaz (2003), explica:

[...] en las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las escuelas se manifiesta una ruptura entre el saber qué [...] y el saber cómo [...], y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente o independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. (p. 3)

De esta manera, se ha explicado la inconexión que existe entre la práctica pedagógica de educación artística para grado décimo, el componente de creativos, y los marcos legales y escolares en cuanto el abordaje, fortalecimiento y estudio de las expresiones culturales locales.

Para recapitular, y a título ilustrativo, se retomó el concepto de *cognición situada* planteado por Díaz (2003), como argumentación de esta investigación, desde los aprendizajes en contexto, es decir, estudiando la realidad del fenómeno cultural, se propuso alternativas conceptuales, pedagógicas y artesanales de las sabidurías Kamëntsá, que dieron lugar a elementos sígnicos y simbólicos identitarios entendidos como creaciones desde el sentipensar propio. Estas expresiones han aludido al sujeto de creación y manifestación a través de diversos medios y materiales

artísticos, que, visto en la perspectiva cultural, se fundamentan desde la vivencia como un todo integral de aprendizaje, Barrera (2015) explica:

[...] luego van comprendiendo el sentido del oficio, las labores del propio ir tejiendo, en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida, porque se van mejorando las técnicas e incorporando procesos de creación que ellas llaman pensamientos. Al pensar las artesanas recuerdan los dibujos, recrean las historias que tejen y crean nuevos motivos a partir de los tradicionales, en la repetición de dibujos, cambiando sus proporciones o aumentando elementos nuevos a las labores y tejidos. (p. 108)

Lo anterior constituyó un referente para la construcción de esta propuesta de educación artística, pues desde un “sentir como posibilidad para el saber, para el pensar, para el conocer, para el decir y el hacer” (Guerrero, 2010, p. 60). Ha sido posible describir o comprender procedimientos y saberes *otros*, con la sabiduría artesanal y la simbología Kamëntsá subyugada en la praxis pedagógica institucional, donde se hizo énfasis en el aspecto intercultural, de propiciar espacios para que la identidad y riqueza cultural se perciba en constructos educativos y resultados tangibles, que beneficien al estudiantado que se identifica con sus raíces ancestrales y artesanales, a los procesos pedagógicos de educación artística con el ámbito étnico, y la comunidad institucional para asumir el diálogo con el *otro* y lo *otro* hacia una forma distinta en la integralidad del conocer-aprender creativo.

En definitiva, se planteó un proceso integrador que fundamentó un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo. Pensando las creaciones artísticas (tejidos) de la comunidad indígena como hilos para la reflexión, la valoración y apreciación en los ambientes escolares formales.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir las principales características de la simbología utilizada en el tejido de lana y chaquiras a partir de la sabiduría de tejedoras de la comunidad indígena Kamëntsá, ubicada en el municipio de Sibundoy, mediante entrevistas y diario de campo.
- Identificar las principales características curriculares del espacio académico de educación artística (grado décimo) en relación con el tratamiento de elementos del contexto (caso concreto artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy Putumayo, a partir de un análisis documental, entrevista y grupo focal.
- Proponer algunos elementos claves para la construcción de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena dirigidas al fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo.

1.4. Marco referencial

1.4.1. Marco de antecedentes

1.4.1.1. Internacionales. El trabajo de Mora (2013): *La apropiación de la identidad iconográfica prehispánica como un factor intangible para el desarrollo local en comunidades indígenas: mundo de la vida de las artesanas de San Felipe Santiago, estado de México*, el autor explicó las relaciones sociales y culturales que establecieron los individuos (mujeres) dentro de una identidad y cosmovisión, a través del uso de un lenguaje iconográfico, a su vez expuso los distintos procesos de producción artesanal que implicaron situaciones económicas, políticas, sociales y creativas, donde las tejedoras han compartido un imaginario simbólico de autorreconocimiento. Mora (2013) enfatizó:

[...] cada artesana se identifica, por el tipo y calidad de bordado que realiza, colores y combinación que utiliza, íconos que emplean y por el tipo de producto que elabora. Correspondiendo a su mundo de vida subjetivo, como parte de este componente estructural. (p. 163)

En la identidad cultural, todas las tejedoras han compartido el nombre de *Mazahuas*, asumiendo la herencia y sabiduría de crear artesanía en la comunidad donde el sentipensar se ha articulado e integrado en un proceso cognitivo individual, toda vez, que cada artesana se identificó entre las relaciones estructurales de la comunidad, no obstante, esta habilidad y su elaboración han constituido una práctica que implica continuar las sabidurías desde la generalidad de la cultura propia. Mora (2013) argumenta:

Cabe destacar que estas obras artesanales realizadas, por las artesanas mazahuas de San Felipe Santiago, están impregnadas de símbolos visuales que expresan la tradición de su pueblo, en las cuales, la usanza de colores y figuras expresan una cosmogonía particular del mundo que los rodea. Cada discurso relatado en las piezas, es digno de admirarse por sus figuras, colores,

materiales que en sí mismos son un ejemplo claro de promoción del desarrollo de su cultura, y que emplean primordialmente iconos referentes a la flora, la fauna y los mitos del territorio. (p. 168)

Esto significó que, para Mora (2013), los símbolos plasmados en artesanía dieron lugar a “la realidad de otro tiempo” (p. 183). Es decir, un imaginario simbólico cultural propio, considerado referente ancestral de un sentipensar que sigue orientando su cosmovisión. Y a su vez, se convirtieron en factor vulnerable en su misma realidad cultural por situaciones coloniales, es decir, se reconstruyó la connotación iconográfica con procesos actuales que han incidido en la transformación de saberes y habilidades desde la sabiduría, donde prospectivamente y según el autor “se detecta que algunos referentes del lenguaje iconográfico se han modificado, estableciéndose un proceso de transculturización o de modernización” (Giménez, como se citó en Mora, 2013).

Por su parte, el hallazgo consideró que la identidad cultural se ha configurado en la interrelación, aprendizaje, herencia y reconocimiento entre tejedoras y el contexto, empleando el signo iconográfico, asumido como el “intertexto o relato estructurado” (Mora, 2013, p. 192). En la construcción, revitalización y pertenencia de la cosmovisión.

Fue importante destacar que siguiendo la investigación de Mora, y con relación a lo planteado en este proyecto, existió convergencia en cuanto al propósito de indagación, dado que se enfatizó en la importancia de la integralidad artesanal de un sentipensar propio, caso de las *Mazahuas* (personas que han compartido un imaginario simbólico de sabiduría) en la búsqueda de un intervenir alternativo a posibles perspectivas modernizantes, que continúan ahondando en la intención de epistemizar el “capital simbólico”. Lo cual se asumió como elemento fundamental en las sabidurías culturales de la comunidad, pues se consideró que:

la comunicación a través del lenguaje iconográfico empleado en objetos artesanales, permite, a las artesanas [...] pertenecer a este mundo de la vida. Identificarse con las construcciones

simbólicas del mismo y comunicarlo apropiándose de él y compartirlo con otros mundos de vida. (Mora, 2013, p. 197).

En síntesis, las connotaciones simbólicas y culturales de la comunidad indígena de San Felipe Santiago, *Mazahuas* (mujeres artesanas), han posibilitado la revitalización de la memoria, a través de la palabra hablada y las prácticas artesanales fundamentadas en la herencia de la habilidad creativa, dando lugar a identidades y sabidurías planteadas en conocimiento del mundo y la vida. Sucedió pues, que en una perspectiva general y habiendo encontrado horizontes homogéneos en el trabajo de Mora y este proyecto, se pudo mencionar la intención de permitir y propiciar el diálogo con una identidad cultural desde la pluralidad artesanal, que implica el abordaje de un sentipensar específico en su integralidad simbólica y ancestralidad.

Igualmente sobresalió el estudio de Caputo (2013): *Continuidad y cambio en el arte indígena en Venezuela. Entre la estetización de lo sagrado y la desacralización del mundo amerindio*, donde se planteó un análisis sobre las creaciones representativas en las formas simbólicas de identidad y del mundo, entendidas como mitos y comprendidas a través del lenguaje visual abstracto, lo cual implicó ahondar en manifestaciones alternas hacia percibir, conocer y comprender cosmovisiones, abordadas desde una génesis distinta al pensamiento amerindio.

En una perspectiva general, se encontró que la autora indagó y analizó acerca de las posibles connotaciones que el arte occidental y no occidental ha construido y deconstruido en el devenir de los conocimientos y saberes que siguen enmarcando construcciones simbólicas y sígnicas. Dentro de este orden de ideas, Caputo abordó conceptos macro para referir transiciones del arte en tanto bello y abstracto, generando tensiones prácticas y epistémicas en la idea de tal concepto.

La investigación planteó pensar dicciones que han integrado la complejidad de la cuestión desde las dos perspectivas en relación, que prospectivamente tomaron forma práctica y epistémica en un análisis holístico, es decir se propuso la ruptura jerárquica (en tanto conocimiento válido o no), que al mismo tiempo las integró como un todo relacional en la historia del arte plástico de lo más simple

a lo más complejo. Se argumentó entonces que, siguiendo a Caputo, tal singularidad en lo bello y abstracto tomó origen en la aplicación y comprensión de la idea de ornamento como fundamento constitutivo del arte universal.

Una vez que aceptamos que, en las culturas no occidentales, así como en el Occidente antiguo, el llamado “ornamento” es el arte central de la cultura, y que, en este sentido, podemos considerar que arte es toda modificación de materiales orientada hacia fines expresivos o simbólicos, tenemos frente a nosotros un amplio espectro de prácticas artísticas que hasta ahora han estado oscurecidas por la concepción (jerárquica) eurocéntrica de las artes (Paternosto, como se citó en Caputo, 2013).

Así, se consideró que, siguiendo los análisis de la investigación, la construcción de esquemas universales del arte plástico tomó lugar y procedencia a través de la historia; desde lugares, hechos, sujetos y objetos específicos, que significaron sus connotaciones entre diversos elementos y actos sígnicos y simbólicos. Por lo tanto, resultó procedente encontrar analogías investigativas en la autora hacia esta investigación, en lo esencial, partiendo de estimar construcciones invisibilizadas, ocultas o deslegitimadas como formas particulares de comprender el mundo en manifestaciones que han exteriorizado sentires y pensares fundantes de conocimiento alterno a occidente. Al respecto, Boaz argumentó:

Cualquiera que haya vivido con las tribus primitivas, que haya compartido sus alegrías y tristezas, sus privaciones y sus lujos, que vea en ellas no sólo objetos de estudio para ser examinados como una célula bajo el microscopio, sino seres humanos que sienten y piensan, estará de acuerdo. Que no existe tal cosa como una “mente primitiva”, una forma de pensar “mágica” o “prelógica”, sino que cada individuo en la sociedad primitiva es un hombre, una mujer, un niño de la misma especie, de la misma manera de pensar, sentir y actuar como hombre, mujer o niño en nuestra sociedad. (Boaz, como se citó en Caputo, 2013, p. 49)

Desde una perspectiva concreta, la autora enfatizó fundamentalmente en la construcción simbólica, individual y colectiva que partió de un imaginario cultural, abordando las distintas

connotaciones que se han construido en interacciones sujeto-mundo, de acuerdo a cada comunidad estudiada en la investigación, en tal sentido que en una visión macro, el análisis propuso el concepto de mito para aludir a la forma de percibir la realidad, relacionando elementos, situaciones, objetos, entornos y sujetos. Con nítida atención en una realidad abstracta, sagrada e identitaria, congénita en la naturaleza y figura humana, interpretaciones propias como conocimiento exteriorizado de diversas maneras. Siguiendo a Caputo (2013), el mito:

[...] explica una historia sagrada, es decir, una revelación transhumana que tuvo lugar en el alba de los tiempos, en el inicio sagrado (in illo tempore)". [...] se trata de una inversión total de valores: mientras que el lenguaje corriente confunde el mito con las "fábulas", el hombre de las sociedades tradicionales descubre, por el contrario, la única revelación válida de la realidad. (p. 55)

Relacionado con lo anterior, se abordó la idea de mito desde un énfasis simbólico que profundizó en un imaginario individual y colectivo de la realidad. El estudio indagó en las diversas construcciones identitarias que se han configurado en los distintos lugares con comunidades indígenas de identidades propias, en las que se han realizado simbolismos de revitalización de las sabidurías de los grupos étnicos. La autora argumentó las interrelaciones que se producen en la búsqueda de preservar la memoria y ahondar en el complejo intrínseco de percepción y cosmogonía, Caputo (2013) explicó:

A través de la disposición paralela de los símbolos personales y colectivos, cada individuo se convierte en un microcosmos del universo [...] incorporando las configuraciones dominantes que se repiten por doquier. Los símbolos que organizan lo colectivo en un todo significativo son los mismos que logran integrar lo individual. [...] Al utilizar con destreza las vestimentas y demás ornamentos corporales, [...] admiten el mismo principio de dualidad que se reconoce en las demás formas de existencia, animadas o inanimadas, creadas por el hombre o naturales. (p. 90)

El trabajo de Caputo permitió establecer la relación simbólica como imaginario individual y colectivo desde la artesanía, revitalización de la memoria ancestral en la búsqueda del diálogo configurante con el arte plástico occidental que se ha propendido en este proyecto. El tránsito por conceptos y procesos que posibilitaron considerar *otras* maneras de entender, desde *otros* sujetos, lugares y construcciones, encontrando tensiones epistémicas que devienen en la idea de interculturalidad con la interpretación del símbolo como ornamento, figura, imagen e ícono; pues

La concepción icónica en estas sociedades se encuentra relacionada, en todo caso, con la representación de una idea abstracta de espíritus humanos y animales, en su contextura sobrenatural; los iconos transmiten así al mundo visible aquello que es en principio invisible” (Caputo, 2013, p. 349).

En general, la investigación permitió realizar una conceptualización del mito como forma de percibir y comprender el mundo en tanto connotación simbólica: “El arte procede, pues, a partir de un conjunto: (objeto + acontecimiento) y se lanza al descubrimiento de su estructura; el mito parte de una estructura, por medio de la cual emprende la construcción de un conjunto (objeto + acontecimiento)” (Caputo, 2013, p. 405).

El autor hizo énfasis en analizar la generalidad artística implícita de la concepción amerindia y occidental respecto a la cultura en sus prácticas visuales, apelando aquel conocimiento considerado superior, y proponiendo una simetría cognitiva de saberes y habilidades desde perspectivas distintas. Ponty alude:

Pues si en pintura [...] no podemos establecer una jerarquía de las civilizaciones, ni hablar de progreso, no es porque algún destino nos retiene atrás, sino más bien porque en un sentido la primera de las pinturas iba hasta el fondo del porvenir. [...] cada creación cambia, exalta, recrea o crea de antemano todas las otras”. (Ponty, como se citó en Caputo, 2013, p. 35)

En ejemplo de esta perspectiva, la investigación realizó una interpretación de imaginarios simbólicos, entre otros de la comunidad indígena ye'kuana, quienes han compartido un sentipensar del mundo, desde una estructura identitaria heredada, concretamente a partir de artesanía con signos propios como connotación de un fenómeno ancestral particular, perceptible y susceptible de disertación. Caputo (2013) explicó:

[...] lo importante en los iconos ye'kuana no consiste en representar un personaje fijo, sino su carácter metamórfico e innovador, lo cual se refleja en la propia manera de concebir y transmitir los mitos, de generación en generación. Asimismo [...] los patrones geométricos de la cestería se conjugan de tal modo, que en ocasiones conforman verdaderos pictogramas; parecieran ser partituras de la memoria que indican las narraciones míticas. (p. 319)

Por consiguiente, y debido a los procesos modernizantes, se reasumió la identidad de la artesanía como “un símbolo con varios niveles de lectura, decodificables según el contexto cultural” (Caputo, 2013, p. 310), y con un proceso colonizante donde las formas de aprendizaje hegemónicas han tomado partida. Caputo (2013) interpretó:

En dicho sentido, el sistema de transmisión oral y visual de los mitos tradicionales ha sido sustituido por el método de conocimiento escolar occidental, en el que los mitos dejan de transmitirse como narraciones sagradas, para convertirse en fuentes culturales laicas, cuya funcionalidad consiste, en todo caso, en generar un sentido de pertenencia e identidad regional, étnica, etc. (p. 323)

Pensando tal consecuencia, fue pertinente el estudio en la comunidad ye'kuana, pues se develó su identidad artesanal desde la cosmovisión propia y el pensamiento donde: “la palabra tidi'uma procede de la raíz “tidi”, que quiere decir “hacer”, y designa todas las cosas que debe aprender un hombre o mujer ye'kuana; engloba, por tanto, todo objeto cultural que pertenece al universo cosmogónico ye'kuana” (Caputo, 2013, p. 403).

Asumida la postura artesanal con la intención de un revitalizar y fortalecer la memoria de la identidad, el autor planteó una articulación cognitiva del arte plástico y la artesanía, donde solo este último pudo ser expresado desde el imaginario simbólico cultural o mito y aprendido de distintas maneras, siendo independiente de la forma (occidente).

El arte procede, pues, a partir de un conjunto: (objeto + acontecimiento) y se lanza al descubrimiento de su estructura; el mito parte de una estructura, por medio de la cual emprende la construcción de un conjunto (objeto + acontecimiento). (Strauss, como se citó en Caputo, 2013)

Así pues, la intención artesanal de fortalecer la sabiduría del símbolo desde una mirada alterna a Occidente, permitió considerar y plantear procesos interculturales en espacios académicos, donde el arte permita discutirse y practicarse desde y con *otras* lógicas, como elemento físico y simbólico implícito de sabiduría fundante de una identidad cultural.

1.4.1.2. Nacionales. La investigación de Fajardo (2018): *El sentido y simbología de los tejidos Nasa. Un aporte para la enseñanza y aprendizaje de la etnomatemática, una mirada desde la educación popular*, planteó una forma alternativa de la enseñanza en el espacio académico dentro de la ciencia matemática, donde se configuró el conocimiento Occidental con las sabidurías propias del tejido Nasa, analizando la forma de las figuras geométricas en el desarrollo educativo que implicó pensar más allá del aprendizaje disciplinar, asumiendo el tejido simbólico desde el sentipensar propio, como una manera de conocer y existir en la realidad. Fajardo (2018) explica:

Realizamos un proceso sobre la sabiduría ancestral de los elementos que tienen sentido y simbolismo para el nasa, en algunos de sus tejidos, y nos centramos en especial, en los símbolos de formas geométricas, con la intencionalidad de ser incorporados y posicionados en las instituciones y centros educativos en la enseñanza y aprendizaje educativo de la etnomatemática.
(p. 2)

En ese sentido, el autor analizó y propuso una mirada contextual de la educación desde tipos cognitivos alternos, y por tanto “es la urgencia de encontrar otras formas de enseñanza y aprendizaje, además que se respete la cultura del estudiante y el contexto en el cual se desarrolle dicha práctica” (Fajardo, 2018, p. 11). A partir de un revitalizar la memoria y la identidad artesanal de la comunidad Nasa como sabidurías formadoras del entorno sociocultural. Ortiz (2015) argumenta: “[...] la subjetividad objetiva sólo puede configurar un objeto de estudio objetivo (realidad o entorno) si está personificada en un cuerpo, forma parte de una realidad sociocultural y comparte un mundo histórico-relacional” (p. 82).

La propuesta educativa de etnomatemática tomó raíz y fundamento en la simbología Nasa, entendida como símbolo implícito de connotación artesanal-cultural, configurante de significado y significante de cosmovisión materializado en el elemento físico como objeto identitario. “Un signo es una parte del mundo físico del ente; un símbolo es una parte del mundo humano de la significación” (Cassiere, como se citó en Fajardo, 2018).

El elemento físico fue asumido como objeto simbólico atribuido de identidad, permitió establecer el imaginario cultural de la comunidad que continuamente se reconfigura y revitaliza en la práctica artesanal, Fajardo (2018) interpretó:

Para la cultura Nasa desde los símbolos de las mochilas y chumbes, se trata de transmitir o representar un sentido de la cultura, que dice, tiene palabra y memoria, es una representación que informa, activa e identifica a la cultura. [...] Los Nasa al tejer cada uno de los símbolos que aparecen en sus prendas, plasman desde el sentir símbolos que son representativos de su cultura. (p. 22)

Por tal razón, el proyecto educativo decolonial fundamentando en la sabiduría artesanal Nasa, implicó pensar desde el fenómeno, es decir con la práctica cognitiva en su realidad, donde se han establecido principios que constituyen tal identidad, es decir:

Para precisar que los símbolos tienen un significante y un significado, en Nasa Yuwe podemos decir Pwisnxi “la imagen” de la cual se habla (significante) entendido como el sentido de la imagen se dice ûus “corazón”, se expresa con la palabra Pwisn uus” La imagen con sentido o desde el sentir y significado, sensibilidad de algo que pensemos y transmitimos. (Yule y Vitonas, como se citó en Fajardo, 2018)

Es así como tomó fundamento el proceso artesanal y estableció un concepto epistemológico en cuanto a una aproximación de un teorizar la sabiduría, donde la relevancia cognitiva es interpretada desde el sentipensar el territorio a través del signo y el símbolo.

En definitiva, la realidad cultural Nasa en la artesanía planteó una apertura educativa decolonial que permitió pensar una posibilidad cognitiva alternativa y práctica en las ciencias humanas como la educación artística, disciplina del conocimiento que ha asumido la cultura indígena como fundamento en el fortalecer las identidades contextuales en la dimensión creativa entre la escolaridad.

Por su parte, el trabajo de Ballestas (2010): *Las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia: relaciones formales y conceptuales de la gráfica en el contexto cultural colombiano*”, abordó un análisis cultural desde las connotaciones y manifestaciones de los sujetos y objetos identitarios, que han construido relaciones conceptuales de la multiculturalidad colombiana en las simbologías propias de cada identidad artesanal como elementos físicos. Ballestas (2010) propuso:

El objeto puede ser poderdante de valores simbólicos en su apariencia. El material, el color, la textura, las formas adosadas o las pintadas pueden ser el resultado de la transferencia de ideas o conceptos en valores simbólicos que trascienden, más allá de la utilidad para la que fue creado un objeto. (p. 71)

En una perspectiva general, se comprendió que el elemento físico es atribuido de connotación simbólica a partir de la creación de diversidad de formas con sabidurías implícitas, el sujeto es quien lo configura de simbolismo, otorga y apropia un saber desde el objeto. “La configuración es un proceso dinámico, dialéctico, complejo y sistémico que permite la manifestación, el sentido, la función y a la vez la significación” (Ortiz, 2015, p. 82).

Entendido lo anterior, se aludió que, para las sabidurías artesanales de las comunidades indígenas de Colombia, el elemento físico u objeto identitario, ha representado la memoria de la ancestralidad, cargado de significado cultural acorde a los signos, símbolos e identidades de cada cultura. “Para los indígenas actuales de nuestro territorio, las formas son parte esencial de sus vidas por lo que constituyen un libro visual donde se recoge la sabiduría ancestral” (Ballestas, 2010, p. 148).

Ahora bien, fue importante destacar que, para esta investigación las simbologías plasmadas en los elementos identitarios implican la interpretación del mundo en un sentipensar la vida y la existencia, comprender las distintas formas en su dimensión creativa, donde: “Las artesanías vienen de la creación, son la lectura que uno le da a la naturaleza, salen de pensar desde adentro”.(Ballestas, 2010, p. 150).

A su vez, el análisis, contraste o comparación desde la génesis simbólica en su morfología esquemática fue fundamental, en el sentido de generar y plantear una epistemología alterna a occidente con el signo y su connotación, de tal manera que para orientar la investigación en simbología Kamëntsá, el análisis de la diversidad de formas simbólicas en el contexto cultural de Sibundoy Putumayo, centró atención en la cosmovisión e importancia artesanal de los objetos y formas como configurantes de una propuesta educativa desde la artesanía en educación artística.

Se relacionó también el trabajo de Navarro (2014), titulado *Manifestaciones culturales e identidad en el Caribe colombiano: estudio de caso carnaval y artesanía*, en el cual se estudió elementos que han configurado una identidad cultural determinada, comprendiendo las distintas

formas de exteriorizar artesanía, significantes y significados que permitieron interpretar manifestaciones y tradiciones desde los símbolos, procesos y connotaciones implícitas en las prácticas artesanales fundadas en la sabiduría ancestral, que orientaron los elementos epistémicos alternativos como concepto de identidad. “La identidad cultural se define por medio de los comportamientos sociales de los individuos. [...], es reflejo de un modo de vivir y así mismo el término refiere a formas de cultura” (Fabregat, como se citó en Navarro, 2014, s.p).

La autora sugirió que la actividad humana en la dimensión creativa siempre ha sido una constante dialéctica de transformación, con un precedente de saberes y tradiciones hacia dinámicas nuevas de revitalización de la memoria y los sentires de las comunidades, pues “El concepto de identidad está firmemente unido al de patrimonio y su carácter es de continua construcción” (Navarro, 2014, p. 34). De este modo, se pudo inferir que la identidad cultural de un pueblo desde la artesanía ha sido determinada en las connotaciones simbólicas intrínsecas y plasmadas en el objeto físico, como elemento sígnico de cultura y arte que encierra la identidad e historicidad propia de una comunidad.

1.4.1.3. Regionales. El trabajo de Jacanamijoy (2017), titulado *El chumbe inga, una forma artística de percepción del mundo*, expuso el pensamiento y ancestralidad a través del tejido y su símbolo entendido como “El sistema de transmitir conocimientos a las nuevas generaciones, mediante el arte de tejer la vida y contar historias” (Jacanamijoy, 2017, p. 176). Tal práctica ha articulado una herencia de sabiduría formadora desde la artesanía, que permitió el fortalecimiento de la identidad indígena donde el artesano asumió la convicción de crear y recrear pensamientos, además de continuar transmitiendo conocimiento desde un saber entendido como vivencia; aspectos de la propia historia que han connotado un sentipensar implícito en el símbolo, significación cargada de sabiduría que exterioriza un ser-sentir-existir en el mundo, mediante la manifestación sígnica del objeto identitario.

De acuerdo con lo anterior, la simbología como identidad artesanal estableció un significante en la dinámica de conocer-aprender la herencia de sabiduría respecto del sujeto de creación y

elaboración del chumbe, fundamentado en el ser, sentir y existir en el mundo desde la habilidad artística, de tal modo que se ha considerado una alternativa de aprendizaje que asumió las implicaciones de una dimensión integral creativa desde la ancestralidad.

Por otra parte, se encuentra el estudio de Muchavisoy (2003): *Fortaleciendo la educación Indígena Kamëntsá a través del Tsombiach*, donde se describió el proceso creativo del Tsombiach (faja de uso femenino) de la comunidad Kamëntsá, habilidad que implicó conocer y aprender del territorio desde la sabiduría de los mayores, la palabra hablada y percibir la práctica de urdir (tejer) de la tejedora, identidad artesanal que se ha realizado como educación propia; pues articula integralmente los componentes pedagógicos, artísticos e identitarios de un desarrollo y crecimiento cognitivo.

El símbolo como figura geométrica, ha exteriorizado una connotación implícita de la historia Kamëntsá. El uso de color, material, forma y elaboración denotan un tipo de arte plástico alternativo a Occidente, comprendido en la dinámica del compartir y transmitir fundamentada en un sentipensar sabidurías y herencias como conocimiento propio. A su vez, el trabajo permitió relacionar con este proyecto una mirada intercultural con la academia, que permita el diálogo dinámico entre perspectivas artísticas opuestas.

De tal manera que, se estableció una visión intercultural crítica hacia rescatar procesos creativos y culturales, pues la identidad Kamëntsá asumida en el Tsombiach instó el dinamizar los entramados epistémicos occidentales desde el saber propio, Muchavisoy (2003) propuso: “[...] se puede identificar la necesidad de transmitir el legado ancestral no solo en forma técnica, sino identificando la sabiduría que lograron plasmar con la creatividad del artesano en cada uno de los símbolos impresos en el tsombiach” (p. 86).

En una perspectiva general, se ha comprendido que, para abordar una forma de aprendizaje cultural desde la identidad propia, es fundamental conocer el proceso como parte de una realidad simbólica determinada, con intención intercultural de fortalecer la artesanía y la sabiduría asumida

en el propósito educativo decolonial, que posibilita pensar el Tsombiach como configurante de un PEI (Proyecto Educativo Institucional) en el contexto regional expuesto en el objetivo de esta investigación.

Se indagó también la investigación de Villamil (2020): *La territorialidad del pueblo Kamëntsá de Sibundoy (Putumayo, Colombia) Una dimensión cultural para la construcción política*. El autor disertó acerca de una construcción epistemológica alternativa fundada en las sabidurías propias de la comunidad y su territorio, establecidas culturalmente desde el imaginario colectivo e individual. La palabra de los abuelos y el tejido con símbolos ha permitido fundamentar un saber originado en el sentipensar la existencia e identidad desde lo propio y su naturaleza, “el símbolo es la presentación de la *realidad* en forma muy densa, eficaz y hasta sagrada; no es una mera *representación* cognoscitiva, sino una presencia vivencial en forma simbólica” (Esterman, como se citó en Villamil, 2020, s.p).

El autor propuso un abordaje epistémico que dinamice los procesos cognitivos apelando a Occidente desde un sentipensar la vida, pues la ancestralidad de la comunidad Kamëntsá y su territorio han construido “Conocimientos y relaciones basados en complejas y diversas concepciones sobre la naturaleza que no responde a las categorías occidentales” (Ulloa, como se citó en Villamil, 2020, s.p).

Este estudio permitió proponer una alternativa cognitiva y educativa en la educación artística, fundada en un currículo con intención decolonial a partir de la artesanía como identidad implícita y creativa del ser-sentir y existir en el mundo, dimensiones integrales de aprendizaje y pedagogía.

1.4.2. Marco teórico

1.4.2.1. Lo cultural. La cultura y arte plástico colombiano se han configurado desde sus diversas historias, tradiciones, expresiones, manifestaciones, conocimientos, sabidurías, habilidades, destrezas, contextos y momentos, que ha conformado un todo integral desde las

diferencias. Siguiendo a Guerrero (2002), la palabra “*cultura* se origina del latín *colere* que significa cultivar” (p. 36). Enriqueciendo de forma constante el comportamiento y entendimiento humano, como posibilidad de transformar su pensamiento y espíritu a partir de las interacciones socioculturales que encaminan el horizonte civilizatorio del sujeto. Sin embargo, fue importante la realización de una corta aproximación epistémica desde éste y los siguientes apartados, como análisis de los distintos significados y reconstrucciones del concepto y su connotación para el individuo, planteando así, *otra* forma de ser, sentir y existir, como dimensiones identitarias de una comunidad.

Desde la época medieval se estableció el rol del culto a la religión a partir de un pensamiento que giró en torno a la teología como fuente de conocimiento, “el hombre sólo alcanza la verdadera dimensión de su existencia y la verdadera medida de su ser en su relación con Dios” (Salazar, 2009, p. 15). Existió una fuerte connotación del credo en la deidad que influyó directamente en los comportamientos culturales de la sociedad para este periodo histórico. En seguida, con el renacimiento se cambió esta concepción a partir de la idea del “cultivo del espíritu” (Guerrero, 2002, p. 38). Momento en el que se estructuró una nueva forma de producción social y política, además de un nuevo enfoque hacia el ser humano. En ese sentido, y para el auge del pensamiento ilustrado de la época, se asumió la idea de cultura como una “producción del espíritu propio de las sociedades civilizadas” (Guerrero, 2002, p. 38). Donde el lenguaje, la familia y las interacciones sociales eran propias de una sociedad culta, en la que América, África y Asia no eran consideradas parte de la historia debido a su inmadurez social.

Siguiendo lo anterior, se percibió una disertación hacia el pensar las implicaciones de la cultura, además, de establecer desde la perspectiva Occidental un dogma que marcó las formas de vida en las sociedades del ser humano. Se relacionó a Hegel, quien:

Señala los rasgos característicos de las principales naciones europeas, describe la vida de los pueblos griego, romano y germano. Analiza también varios aspectos de la cultura como las

costumbres, el lenguaje, el pensamiento, el genio, el carácter, la familia, la sociedad civil, etc. (Hegel, como se citó en Ron, 1977, p. 12)

Por lo cual, se encaminó una percepción del concepto de cultura, en un planteamiento integral que identificó y unificó los criterios de un sistema social como “ese aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres [...] hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tylor, 1975, p. 29).

Este es un concepto que partió de una idea del pensamiento y se configuró desde la praxis en la realidad, donde el individuo asumió esa realidad para observarla, analizarla y comprenderla en su objetividad como fenómeno ajeno al sujeto, modificando sus esquemas cognitivos, Ortiz, (2015) explica:

El concepto es la expresión del pensamiento, es la representación de un objeto o sujeto, es la comunicación e interacción activa entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido. La dimensión objetiva del concepto es el objeto (o sujeto) pensado y la dimensión subjetiva del concepto es el pensamiento del objeto (o sujeto). (p. 47)

Una aproximación al concepto de cultura y su connotación en continua acción humana en sociedad, destacó el asumir un legado de conocimientos, conductas y avances que han constituido el precedente que permitió la dinamización del sentido cultural, a partir de las interacciones sociales en las que el hombre ha considerado distintos escenarios, sujetos, comportamientos y saberes; al respecto Cavalli (2007) afirmó que: la cultura es, entre otros: “La acumulación global de conocimientos y de innovaciones derivados de la suma de las contribuciones individuales transmitidas de generación en generación y difundidas en nuestro grupo social, que influye y cambia continuamente nuestra vida” (p. 9).

Como se aprecia, se percibió en este concepto una dinámica continua de la conducta humana, que intervino directamente en la integralidad del individuo en su acción, pues fue a partir de los

atributos propios del sujeto como el lenguaje, la razón y la consciencia, entre otros, que se ha permitido la interrelación con *otros* sujetos, de *otras* características y vivencias, para generar y avanzar en el proceso social de un conglomerado. Sin embargo, la idea del concepto de cultura como cultivo del espíritu, encontró discrepancias en Nietzsche, que según Guerrero (2002):

Cuestiona el concepto de cultivo del espíritu, cultura, dice, no es sinónimo de saber muchas cosas, sino que la cultura es el sinónimo de un acto de voluntad creadora de un pueblo [...]. Prima la noción de unidad, la cultura hace que un pueblo se vuelva vitalmente uno, evita su disociación. La cultura por tanto es todo acto creador y transformador del ser humano y del mundo que el mismo ha creado. (p. 41)

En ese sentido, se planteó que el individuo ha asumido su cultura a partir de sus experiencias, donde principios, acciones, valores, sentimientos o emociones también constituyen su comportamiento, que, entre otros, construyen su forma de vida para sí mismo y su sociedad, la concepción de cultura desde esta perspectiva ha orientado al sujeto en su ser y actuar como ser humano en relación con lo interno y externo. Al respecto Barañano (2010) afirmó:

La cultura se encuentra, tanto en el mundo como en la mente y los sentidos de las personas, no es solo un modo de vida, también constituye un sistema de ideas y sentimientos. No se puede restringir el concepto de cultura exclusivamente a las reglas mentales para actuar y hablar compartidas por los miembros de una determinada sociedad. (p. 14)

Se comprendió entonces que la dimensión cultural implica una connotación amplia respecto de los criterios que han definido y transformado a los individuos y las sociedades, cada sujeto es partícipe directo de reconfigurar o no los momentos culturales, pues el individuo piensa de forma diferente a otros, y, es precisamente en el diálogo de la diferencia y la diversidad que se reconstruye continuamente la idea de cultura. Sin embargo, es asunto moral, ético, subjetivo y político, el actuar propio en la búsqueda de horizontes, que según Guerrero (2002), constituyen la construcción social:

Decir que la cultura es una construcción social implica que esta solo puede ser creada con y junto a los “otros” y para los otros, en comunión, en relación dialógica con los “otros”. En consecuencia nosotros pensamos que *la cultura constituye un acto supremo de alteridad*, que hace posible el encuentro dialogal de los seres humanos para ir estructurando un sentido colectivo de su ser para estar en el mundo y la vida. (p. 51)

De modo que, se pudo retomar e interpretar que el concepto de cultura partió del planteamiento del conocer la realidad, que implicó comprender y aprender de las interacciones de los individuos y su integralidad particular, además de los fenómenos que suceden para modificar las concepciones y conductas en posibles intentos de reorientar esta dimensión en la vida del ser humano. Al respecto Ortiz (2015) planteó:

Conocer es aprender la realidad de forma directa, empírica y sensorialmente; en cambio, para saber se requiere de mediaciones, o de procesos indirectos de aproximación a la realidad. Se conoce algo directamente, pero para saber sobre ese algo es preciso leer, estudiar, indagar, hay que investigar, comprobar, llegar a certezas objetivas. (p. 19)

Por tanto, atribuir un significado a la cultura entendida desde las interacciones sociales e intersubjetivas, implicó comprender el concepto desde la realidad del fenómeno, donde la acción humana ha expresado innumerables conductas que instan a repensar la connotación de los posibles cambios en las estructuras que la sociedad adopta, asimila, rechaza y transforma. De tal manera que se generan discrepancias en un grupo social donde las hegemonías culturales no establecen del todo sus características generales, por el contrario, a partir de la realidad minoritaria han surgido perspectivas identitarias particulares, Guerrero (2002) argumentó: “Se llama subcultura a un conjunto societal que manteniendo los rasgos de la cultura global se diferencian de ésta y de otros grupos que la integran porque establecen sus propias áreas de significado y significación diferenciadas” (p. 57). Y de la misma manera, instó a entender la cultura como una integralidad de un constructo particular y diferente al hegemónico dominante, donde intervienen factores

determinantes que definen los aspectos específicos de grupos minoritarios que comparten *otras* conductas, Guerrero (2002) planteó:

Una subcultura debe ser entendida como un sistema de representaciones, de percepciones, de valores, de creencias, de ritualidades y símbolos, así como de formas de vivir la vida que le otorga a sus miembros un sentido diferente a los de la cultura dominante. (p. 57)

Por tanto, ha sido posible interpretar que la cultura como concepto, es una explicación aproximada a la forma y estilo de vida de un grupo social, que se ha forjado a partir de los precedentes culturales que los momentos históricos han permitido generar. Sin embargo, se presenta el planteamiento de subcultura para visibilizar las discrepancias que han resultado de las posturas contrarias a un sistema hegemónico globalizante; pues la cultura entendida como proceso social contiene ciertas circunstancias, Cavalli (2007) argumentó:

[...] la sociedad cambia continuamente; hay muchas innovaciones, es decir nuevas invenciones, que requieren el aprendizaje de nuevas conductas, hacer nuevas elecciones, tomar decisiones. Podemos reagrupar el conjunto de estos procesos, fuerzas y factores que mantienen y cambian la cultura bajo el título de “transmisión y evolución cultural. (p. 21)

Entonces, desde la perspectiva de la dinámica cultural, entendida como progreso o avance en el comportamiento humano a partir del legado histórico y las interacciones sociales, se ha comprendido que los cambios desde nuevos horizontes están dirigidos hacia el ser humano en general, asumiendo que las conductas del sujeto pueden ser reconfiguradas para todos y de forma considerable. Es así como el concepto general de cultura pudo resumirse, según Guerrero (2002) en:

Cultura ideal: hace referencia a esa forma, su nombre lo indica, de percibir la cultura como modeladora de la conducta social total, es decir: a la serie de principios, normas y valores que

le dan a sus miembros los patrones ideales de lo que “debería ser” y de lo que se “debería hacer”.
(p. 56)

En ese mismo orden, se pudo comprender que la cultura es una convergencia de particularidades que constituyen el sentido de existencia, formas de vida, conductas y características que dinamizan a través del tiempo ciertos dogmas, que instan al individuo a su adaptación, práctica y aceptación en tanto sujeto de continuidad y herencia social. No obstante, este proceso global ha establecido diferencias entre lo macro y micro, es decir, entre conglomerado y la subcultura, puesto que al plantear un progreso humano, se remite al aporte de nuevas ideas y reconfiguraciones, subyugando a las minorías que discrepan del propósito general, y que tienen *otras* formas de pensar y actuar. Cavalli (2007) afirma:

Se trata de un proceso probablemente irreversible, debido al cual gran parte de la variedad cultural todavía existente, esté destinada a desaparecer [...]. El intento de reconstruir y comprender la historia de las culturas puede ser importante mientras exista la presente variedad cultural, pero parece inevitable que muchas de las actuales variaciones estén destinadas a desaparecer por completo. (p. 11)

En consecuencia, la cultura ha implicado criterios y procesos como: adaptación, asimilación, construcción, relaciones intersubjetivas e interdisciplinarias, praxis, herencias, contexto, tiempos, momentos y lugares en los que el ser humano cambia continuamente. Partiendo de esta noción se pudo relacionar que este proceso integral del sujeto se ha definido desde Occidente como un modelo macro, es decir, se establece un pensamiento concreto en cuanto conocimiento, definición y concepto desde la investigación, comprobación, praxis y teoría de una realidad que se asume en tanto modelo epistémico, entendido según Barrera como:

[...] representación del conocimiento, o forma significacional sobre los eventos, las ideas y los hechos, cada cultura o cada contexto crea como producto de su actividad interpretativa. Los modelos epistémicos son representaciones conceptuales sobre las cuales se soporta el

pensamiento, o a partir de las cuales se indaga sobre la realidad. A su vez pueden ser vistos como categorías que una comunidad científica, una cultura, congregación o conglomerado crea, adopta o desarrolla a fin de situarse espaciotemporalmente, en respuesta a los grandes interrogantes de la ciencia y del conocimiento. (Barrera, como se citó en Ortiz, 2015, p. 14)

Por lo tanto, surgió el propósito de abordar determinados conceptos, procesos y paradigmas respecto de la cultura desde *otra* mirada, pues han existido; la diversidad, las expresiones, contextos e identidades que, aunque denominados subcultura, poseen una riqueza integral fundamental que permite plantear desde perspectivas alternas tal concepto y las implicaciones para el ser humano. Ortiz (2015) explicó: “[...] el modelo epistémico se adapta y se acomoda, con el fin de optimizar la actividad práctica investigativa, revelando su función transformadora y constructiva” (p. 14). De tal modo que, el concepto de cultura tendrá que seguir siendo analizado desde la investigación y las interacciones sociales, teniendo en cuenta las particularidades enriquecidas de saberes, comportamientos e identidades. Guerrero (2002) argumentó:

Bajo el concepto de subcultura se ha querido, de igual modo, caracterizar a las “nacionalidades” indígenas, y “pueblos” negros [...] Es importante considerar el proceso socio político que dichas nacionalidades y pueblos están viviendo. En este proceso ellos han rechazado ser considerados subculturas o etnias, por el contrario, han reivindicado su legítimo derecho a ser considerados culturas en plenitud, pero con identidades propias y diferenciadas. (p. 57)

Por lo anterior, se consideró que el abordaje y estudio de un grupo social determinado, ha implicado ahondar en las particularidades existentes que caracterizan tal identidad, y de manera general proponer alternativas epistémicas, prácticas y culturales que permitan pensar en una construcción de cultura propia como conocimiento con intención emancipatoria de una subcultura. Garzón (2013) enfatizó: “[...] es preciso generar y afianzar un movimiento “intelectual” indígena que produzca y reproduzca el conocimiento indígena en los distintos campos posibles, pasando de ser simple objeto pasivo de estudio, a actores que piensan y repiensen su propia realidad” (p. 327). Con esto, se quiso expresar que la posibilidad de pensar la cultura desde *otras* perspectivas, implica

considerar formas alternas de saber en tanto construcción de conocimiento desde posturas universales, y a su vez, tener en cuenta *otros* sujetos, lugares y contextos en los que se ha constituido una identidad.

No se trata de otorgar la misma validez a todos los tipos de conocimiento, sino de hacer posible un debate pragmático entre criterios alternativos válidos sin descalificar de forma inmediata todo lo que no encaje en el canon epistemológico de la ciencia moderna. (Meneses et al., 2019, p. 232)

A este respecto, se asumió que la cultura entendida desde las interacciones humanas ha permitido la construcción de formas y pueblos particulares, que parten desde la historicidad y discrepancias a los dogmas culturales establecidos por Occidente, pensados y dirigidos al macro del comportamiento humano. De tal modo que, han surgido los movimientos contrahegemónicos para visibilizar *otros* sistemas sociales como identidades propias y subyugadas, Guerrero (2002) planteó:

La cultura es una forma de ser y hacer mediante la cual un pueblo construye los significantes, significaciones y sentidos de una forma de identidad propia, que lo distingue y diferencia de otros. Es por eso que la defensa de la cultura hoy es parte fundamental de las propuestas programáticas y de los proyectos históricos de las diversidades y los movimientos sociales contrahegemónicos [...]. (p. 86)

Desde una mirada emancipadora del conocimiento, se disertó que el objeto investigativo de este proyecto propende por una intención cultural desde un contexto específico, donde es necesario fortalecer el saber identitario en tanto procesos locales o propios, en comunión con la episteme occidental desde el campo educativo artístico, por lo tanto, se hizo énfasis en la necesidad de vincular las habilidades y conocimientos ausentes desde la integralidad de la educación artística y artesanal como epistemes y constructos simétricos con intención intercultural. Losacco (2020) aludió: “El problema entre la raza blanca y la de color, entre hombres y mujeres, se halla en sanar

el quiebre que se origina en los cimientos mismos de nuestras vidas, nuestra cultura, nuestros lenguajes, nuestros pensamientos” (p. 70).

De ahí la necesidad y búsqueda de procesos transformadores desde las diferencias y discrepancias que propongan una mirada reconstructiva de la cultura, antagonismos que impliquen pensar perspectivas dinámicas y alternas de interacción e interrelación, direccionando la actividad humana y cultural como un ir y de venir de factores diversos, complejos, holísticos, sistémicos, integradores e influyentes de una comunidad y pensamiento.

1.4.2.2. Hacia lo intercultural. Establecer un proceso que aborde el concepto de cultura y el positivismo eurocéntrico de manera crítica, fue fundamental en la medida que se permita visibilizar *otros* saberes, prácticas e interacciones sociales que han permanecido subyugados como subculturas. No obstante, se planteó una perspectiva integradora que involucra la interculturalidad como acción humana hacia el conocer *otros* sujetos, conocimientos y contextos que posibiliten una simetría cognitiva y epistémica al momento de compartir y aprender desde la praxis. Al respecto Castro y Grosfoguel (2007) definieron:

El concepto de *interculturalidad* tiene una significación en América Latina, [...], ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que la idea simple de interrelación [...], la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. (p. 47)

Siguiendo esta idea, se argumentó que la interculturalidad entendida desde la existencia con el *otro* y lo *otro*, ha implicado procesos sociales y culturales que reconsideran las dimensiones del ser humano en su acción y pensamiento. Tal acción, fue asumida desde la pedagogía como fundamento

educativo de integralidad del individuo, en tanto reaprendizajes y reflexiones inmersas en la praxis continua de los sujetos, siguiendo a Quiceno (2018) se definió:

Epistemología de la pedagogía es pensar la educación de un sujeto, las relaciones que existen entre el que educa y el educado, es también pensar la escuela, la enseñanza, las prácticas y los saberes y sus relaciones con la existencia y con el pensamiento del educando. (p. 209)

Por lo tanto, este trabajo incluyó también procesos como pedagogía y educación hacia el propósito de comprender la cultura desde *otra* perspectiva, pues “la pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente” (Ortiz, 2013, p. 68).

La cultura como aspecto inherente al individuo y sociedad se ha constituido a partir de procesos sociales que la historia antecede como modelos y dogmas. Sin embargo, el propósito de dinamizar este positivismo eurocéntrico surgió precisamente a partir de las minorías subyugadas e invisibilizadas, como un intento de reivindicar aquellos procesos y saberes ocultos y rechazados por las epistemes dominantes, buscando la posibilidad de valorar la identidad, es decir “lo que nos es propio y lo que nos hace distintos, así como poder saber lo que soy, lo que somos y lo que me o nos hace diferentes” (Guerrero, 2002, p. 102). De tal modo que, el argumento de una propuesta alterna y pedagógica se ha sustentado en el objetivo decolonial que planteado desde Walsh (2013) suscitó:

[...]. Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re-e-in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente –prácticas como pedagogías – que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. [...]. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (p. 28)

Con relación a lo anterior y prospectivamente, la intención investigativa ha enfatizado en la posibilidad de dinamizar la epistemología dominante que establece los fundamentos de las prácticas sociales, que, para este caso, han determinado aquello que puede ser validado como cultura. De tal manera que, permita considerar la discrepancia de pensamiento y acción, en tanto proponer un horizonte *otro* de identidad desde la subalternidad, como proceso de reconstrucción y revitalización de saberes y prácticas que han construido identidades, pues integra el propósito de reivindicar configuraciones distintas, Guerrero (2002) argumenta:

Si la cultura es escenario de luchas de sentido, entonces puede, por un lado, ser instrumentalizada desde el poder, para su legitimación, para el ejercicio de la dominación y la naturalización desde las desigualdades; pero por otro, puede ser un instrumento insurgente, de lucha en perspectivas de la impugnación y superación de este poder. En el primer caso nosotros hemos llamado procesos de usurpación simbólica y, en el segundo, de procesos de insurgencia simbólica. (p. 87)

En este aspecto, fue posible plantear la convergencia de conocimientos alternos desde las diferencias de sentido epistémico, que han orientado conocimientos, métodos, saberes, praxis, análisis y discusiones que direccionan los procesos cognitivos integrales hacia:

Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica [...] en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva. (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 52)

De tal manera que, se ha pensado una respuesta emancipatoria que argumenta la construcción de aperturas cognitivas, prácticas, epistémicas, socioculturales, identitarias y educativas, donde se dinamice la integralidad humana en su identidad cultural, entre y con conocimientos, saberes y aprendizajes específicos como particularidades de grupos sociales concretos, para lograr desde *otros* espacios, lugares, sujetos y circunstancias en tanto argumentos del constructo

contrahegemónico y general, dinámicas integradoras en los procesos biopsicosociales del individuo. Este planteamiento instó apelar el dogma del conocimiento global desde las configuraciones alternas propuestas como perspectivas prácticas e intelectuales convergentes, por lo tanto: “[...] la celebración de la diversidad y la búsqueda de nuevas articulaciones cognitivas que vuelvan más eficaces las luchas sociales requieren diálogos e interacciones de conocimientos contrahegemónicos [...]” (Santos, 2019, p. 177).

Por su parte, se ha considerado que un grupo social concreto construye sus características en la medida de la interacción con el *otro* siendo consciente de diferenciar y adaptar lo propio y lo externo. Guerrero (2002) propuso que: “Las fronteras simbólicas son las que marcan el límite entre lo propio y lo ajeno, hasta donde podemos llegar nosotros y hasta donde permitimos que lleguen los otros” (p. 102).

De modo que, el proceso que insta y atañe a pensar una intención cultural y educativa desde las identidades particulares, inmerso en la dimensión social y pedagógica, buscó flexibilizar los sesgos cognitivos y prácticos que han subyugado formas *otras* de conocer-aprender, y por lo tanto establecieron conductas que son asimiladas como identidades y culturas, marcando fronteras epistémicas asimétricas en el diálogo con lo *otro*. Fue preciso cuestionar y proponer dicho diálogo, desde el fortalecimiento de dimensiones, saberes y sujetos *otros* de interacción y conocimiento. Arias y Ortiz (2019) Argumentaron:

No puede quedarse como una utopía el hecho de fundamentar las relaciones que se vivencian con otras personas de otras comunidades, de otras creencias, culturas, procederes, o simplemente de otros pensares y haceres, en un diálogo, en una conversación donde exista: el fluir, el ir y venir de/en/ y con el “otro”, en el consenso y en el disenso, dentro de las diferencias de los “unos” y de los “otros”. (p. 67)

De tal manera que, el abordaje de una dinámica de interacciones pedagógicas y culturales, desde sujetos con saberes y habilidades distintas, instó a la posibilidad educativa e investigativa de

propiciar tal encuentro configurante, pues uno de los espacios que debe ser dimensión crítica de comprender, describir o vivenciar lo *otro* es la educación, Ortiz et al. (2018) plantearon:

Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, [...] vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial. (p. 78)

De allí que, contemplar una propuesta que aperture la interculturalidad en el ámbito educativo, fue reconocer la diversidad de saberes y prácticas que han permanecido en gran medida ocultos para la academia y que pueden ser impartidos de manera integral. Por lo tanto, se propuso la discrepancia intercultural argumentando la importancia de la convergencia de conocimientos y prácticas diferentes, y, en consecuencia, integrar estas prácticas en el sistema educativo desde *otros* sujetos, espacios y dimensiones que han constituido la integralidad étnica de un pueblo. Esto condujo a abordar uno de los tantos desafíos que suscita una educación intercultural dirigida a pensar la:

Articulación entre igualdad y diferencia en el nivel de las políticas educativas, así como las prácticas pedagógicas. Esta preocupación supone el reconocimiento y la valorización de las diferencias culturales, de los diversos saberes y prácticas [...]. Reconstruir lo que consideramos “común” a todos y todas, garantizando que en él los diferentes sujetos socioculturales se reconozcan, asegurando así que la igualdad se explicita en las diferencias que son asumidas como referencia común, rompiendo, de esa forma, con el carácter monocultural de la cultura escolar. (Walsh, 2013, p. 158)

En atención a lo anterior, se relacionaron alternativas conceptuales y prácticas que prospectivamente desarrollaran disertación, concertación y convergencia en procesos y planteamientos intrínsecos en la cultura y educación, orientadas a generar postulados de

pensamiento hacia las interacciones e interrelaciones que exteriorizan un todo integral desde la diferencia, es decir:

Un pensamiento que aísla y separa debe ser sustituido por un pensamiento que distinga y reúna. Un pensamiento disyuntivo y reductor ha de ser reemplazado por un pensamiento de lo complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está entretejido. (Morin, 2020, p. 88)

En concordancia, el abordaje de una alternativa pedagógica, humana, cultural y educativa, permitió repensar el acontecimiento de los aprendizajes desde y con el *otro* como suceso intercultural. En este estudio, se direccionó tal planteamiento hacia la dimensión creativa del sujeto de aprendizaje en la escolaridad y su contexto cultural, asumiendo la ciencia y praxis de la educación artística desde las identidades artesanales y sus sabidurías.

1.4.2.3. La educación artística y lo cultural. Retomando lo expuesto y desde la mirada intercultural que ha propiciado la copresencia de las diferencias, el respeto, aprendizaje y fortalecimiento de identidades y las connotaciones culturales, se abordó la dimensión creativa en la educación artística desde el crecimiento integral como propósito de este trabajo.

Por lo cual, se pensó la educación artística y su integralidad desde elementos particulares que posibilitan y generan procesos intelectuales y prácticos; específicamente entre la plasticidad de objetos y formas que han constituido productos artesanales a partir de su elaboración manual, lo cual instó a este campo educativo y pedagógico al abordaje de competencias creativas con sentido crítico y autorreflexivo. Permitiendo así, asumir un criterio propio en el devenir de connotaciones simbólicas, identitarias y culturales que exteriorizan conocimientos integrados a formas, individuos y lugares particulares. De tal manera que, se dinamice la vivencia artística desde un sentipensar la vida, que para este trabajo se trató de un acercamiento a la idea de interculturalidad desde el dominio artesanal de elementos simbólicos, con figuras sígnicas de variados colores y tamaños de la sabiduría Kamëntsá del territorio de Sibundoy, en comunión con los postulados epistémicos de

educación artística en la escolaridad. Es decir, un bosquejo del espacio académico que integre la convergencia de lo mencionado en el dominio de conceptos, habilidades, formas y expresiones, y a su vez potencie la originalidad como proceso de crecimiento intelectual del ser humano. Acaso (2010) explica:

El estudiante que dibuja o esculpe está desarrollando su creatividad por medio de la liberación de su propia expresión, lo que se traduce en que acaba siendo más creativo y resolutivo en cualquier otra faceta como ser humano, no sólo en su faceta como productor visual. (p. 94)

Debe señalarse que, en una perspectiva general la educación artística y en específico las artes plásticas y visuales, han constituido para este estudio el punto de partida que aboga por un aprendizaje integral, (sin ahondar en la multiplicidad de conocimientos y habilidades específicas que se encuentran en ellas, y únicamente haciendo énfasis en las dinámicas relacionadas para este trabajo), desarrollando procesos intrínsecos del ser humano e inherentes a su capacidad creadora. Estas configuraciones se integraron con: elementos, lugares, objetos, contextos, o sujetos que han proporcionado estímulos y percepciones dirigidas al estudio cultural simbólico y sígnico de una comunidad. A su vez, generaron la actividad cognitiva mediante la recepción de factores inmersos en el medio con objetos de estudio, pues a partir de la observación – manipulación ha surgido la comprensión, mediada por la asimilación del momento artístico que puede ser proporcionado por el individuo del territorio y relacionado con epistemes universales del arte plástico. Entonces, es considerada una actividad dirigida hacia el fortalecimiento del ingenio y reflexión en la escolaridad desde esta dimensión del crecimiento humano donde:

La facultad de ver y percibir se desenvuelve también gracias al arte", y es "la educación visual a la que corresponde formar las relaciones intelectuales entre el hombre y las estructuras ópticas variadas, perfeccionar la comprensión y estimular la actividad creadora. (Barragán, 1995, p. 57)

En esta perspectiva, resultó pertinente situar la educación artística desde entramados culturales contextuales y específicos, que para este trabajo aludieron a la creatividad desde la artesanía y su

integralidad simbólica como connotación del mundo, es decir, formas *otras* de observación, percepción y manifestación, que responden a una dinámica distinta en el arte visual y plástico, entendido como dimensiones de un sentipensar una identidad propia.

Así pues, se trató de abordar la integralidad artesanal de cuerpos y expresiones simbólicas *otras*, pensadas y asumidas en contextos culturales *otros*, donde el encuentro con el *otro* puede propiciar el aprendizaje intercultural, asumiendo formas *otras* de enseñanza-aprendizaje desde prácticas *otras*, para así comprender tal espacio creativo desde su propio campo, y en consecuencia relacionarlo en la escolaridad como elemento fundamental de la cultura.

Por esta razón, el ritual puede ser la base de una práctica pedagógica innovadora a través de la cual vivir la otredad en nuestros cuerpos y a través de sus símbolos, en lugar de hacerlo mediante el discurso, es decir, no describiendo las diferencias con los otros, sino inscribiéndolas en nosotros. (Altmann et al., 2019, p. 55)

De este modo, y prospectivamente se ha comprendido que al pensar una integración artística desde expresiones particulares, sígnicas y simbólicas cargadas de significado cultural propio, resulta posible abordar la dimensión creativa en la educación trazando competencias dinámicas en comunión con las estandarizadas, y en concreto, que el individuo, estudiante y maestro sean sujetos conocedores de una identidad artesanal contextual, lo cual implica integrar tal singularidad con lo artesanal como proceso de correlacionar de manera armónica, coherente y sistémica los momentos cognitivos de educación artística en contexto. Goodman argumentó:

[...], el creador artístico es el individuo con suficiente comprensión de las propiedades y funciones de ciertos sistemas de símbolos como para permitirle crear obras, que funcionen de una manera estéticamente eficaz: obras que sean plenas, expresivas, susceptibles de múltiples lecturas, y demás. Del mismo modo, el perceptor artístico, sea miembro del público, crítico o conocedor, debe ser sensible a las propiedades de los símbolos que transmiten significado

artístico: a la plenitud, la expresividad, la densidad y la pluralidad de significados. (Goodman, como se citó en Gardner, 1997, s.p)

Por lo cual, posibilitar el espacio de diálogo entre saberes distintos, fue pensar en propiciar la construcción simétrica de procesos integrales de desarrollo en el individuo. Abordando la pedagogía en tanto ciencia que ha permitido gestar la estructura biopsicosocial de una comunidad determinada en comunión con la educación, podría ser el horizonte y fundamento de la interculturalidad para aprender de *otros* conocimientos, y en ese sentido, poder nutrir el planteamiento educativo en diálogo con lo *otro*. Es decir: “Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo” (Walsh, como se citó en Ortiz et al., 2018, s.p) .

De tal manera que, la dicotomía propuesta entre la academia y los saberes *otros*, adquiere relevancia y fundamento en el sentido de habitar el entramado cultural e identitario, cognitivo y procedimental del enseñar-aprender desde el *otro*; pues en la escolaridad se ha oficializado el conocimiento por medio de un planteamiento educativo de la conducta humana a través de saberes y habilidades. Por su parte, fue menester investigativo recurrir al contexto, al sujeto de información, al lugar propicio de identidad propia, encontrando el argumento decolonial para posibilitar *otro* saber desde la realidad. Ortiz (2015) planteó: “El conocimiento no responde solo a las exigencias de la realidad en su acción sobre el sujeto, sino al papel activo y protagónico del ser humano en la configuración de dicha realidad” (p. 92).

En ese sentido, fue fundamental pensar el constructo educativo cultural y de identidad, desde pedagogías formadoras que involucren al contexto en lo étnico e indígena, específicamente en las características simbólicas artesanales, con el propósito de comprender e integrar procedimientos ignorados e intrínsecos en la escolaridad. Retomando a Guerrero (2002), se argumentó tal propósito:

Eje clave para saber y decir quiénes somos es el sentido de adscripción o pertenencia, la conciencia, la interiorización y el orgullo que nos hace “sentirnos parte de” un pueblo, una sociedad, un grupo social que comparte una misma raíz histórica, un mismo universo simbólico, una particular visión sobre la vida, una cultura por la que ha podido llegar a ser lo que se ha construido como pueblo. (p. 101)

Este abordaje aludió a la intención decolonial de pensar una propuesta pedagógica que involucre las sabidurías formadoras desde la artesanía como símbolo de identidad e interculturalidad. Lo cual implicó considerar el saber artesanal como memoria ancestral fundante de conocimientos alternos, raíz de un sentipensar que exterioriza el ser-sentir y existir en el mundo como posibilidad para el saber.

De hecho, analizar y construir la propuesta educativa que dirija la mirada fundante hacia la sabiduría artesanal y simbólica indígena, instó a ser consciente de plantear una convergencia de conocimientos y saberes entre la escolaridad y el contexto real, para posibilitar el diálogo con el *otro* y asumirse en simetría cognitiva y práctica. La sabiduría de una comunidad fue elemento fundante al momento de hacer visibles *otras* formas de conocimiento. Guerrero (2010) argumentó:

En consecuencia, se hace necesaria una guerrilla antiepistémica, un proceso de insurgencia simbólica y de lo imaginario, una insurgencia de las sabidurías otras, que hagan posible una refundación de un conocimiento que trabaje en perspectivas de la existencia, se hace necesario re-pensar y re-sentir lo pensado desde la afectividad, es decir sentipensar, para empezar a *corazonar* [...] para construir formas distintas de saber, un conocimiento, una sabiduría que permita la reapropiación del mundo y tenga la vida como horizonte. Todo esto muestra, lo reiteramos, la necesidad no solo de epistemologías, sino sobre todo de sabiduría. (p. 52)

Por lo cual, se consideró parte fundamental de un crecimiento integral, biopsicosocial, educativo y pedagógico pensar la educación y el arte desde lo étnico, identitario, contextual y cultural, para este caso, indígena Kamëntsá. proponiendo un desarrollo del conocer-aprender desde *otra*

perspectiva, articulando las dimensiones del desarrollo escolar, en el saber ser, saber hacer y saber, desde sabidurías formadoras que permitan un sentipensar artesanal. Pues la sabiduría ha constituido una fuente de conocimiento que articula el sentir, existir y vivir, como posibilidad para el saber, dando lugar a plantear un proceso de aprendizaje distinto en tanto forma de comprender la realidad, Guerrero (2010) argumentó:

Desde la sabiduría, se busca comprender las interrelaciones entre el ser, el sentir, el saber, el decir y el hacer [...] se plantea la necesidad de un conocimiento que abre perspectivas de sentidos distintos para poder ser y estar en el mundo. (p. 52)

Así mismo, fue importante hacer la reflexión desde la educación, la pedagogía y cultura, pues el propósito del maestro como sujeto intrínseco en los procesos escolares, es propiciar y potenciar el espacio dialéctico donde se genere aprendizaje en individuos críticos con saberes diversos, además de fortalecer la apertura intercultural. De tal manera que se visibilice una identidad contextual, que adentrándose a la comunidad Kamëntsá ha argumentado este sentido investigativo artístico, recurriendo a la sabiduría que contempla dicha identidad. Pérez y León (2019) analizaron:

Sin embargo, la confusión llega, como nietos del territorio no sabemos muchas veces a donde mirar, como mirar y que tomar, [...] preguntamos cómo se hace y con la conciencia que es necesario de nuevo aprender, acudimos a las abuelas y abuelos para que de nuevo nos muestren el camino. (p. 75)

Es así como el sentido insurgente, decolonial y contrahegemónico a las epistemes y praxis dominantes en la educación y pedagogía, tomó fundamento en la importancia de identificar e integrar *otras* formas de enseñar-aprender, desde sabidurías formadoras y artesanales que han constituido entre otros, la identidad cultural Kamëntsá de Sibundoy Putumayo. Comprendiendo una integralidad biopsicosocial educativa desde un sentipensar orientado en el ser, sentir y existir desde lo propio. Barrera (2015) resumió:

Hacia la autonomía Artesanal” da cuenta de los diferentes procesos a través de los cuales se fue elaborando una propuesta de autonomía artesanal con relación a un territorio artesanal, en un proceso en que se evidenció la indignación de los artesanos kamsá por las acciones de irrespeto e invisibilidad a que han sido sometidos históricamente y la dignidad con que dan respuesta desde sus creaciones y su hacer artesanal. (p. 24)

En esencia, considerar una perspectiva en cierto modo emancipatoria de las epistemes dominantes en el ámbito educativo y artístico, implicó pensar estrategias pedagógicas desde lo *otro*, desde la sabiduría artesanal Kamëntsá, pues las personas sabedoras de la dimensión creativa han sido poseedores de procedimientos, formas y conocimientos igualmente potenciales de lo propio, y tal vez, con mayor relevancia respecto al aprendizaje en la realidad e identidad contextual.

En atención a lo expuesto, se consideró que es fundamental abordar construcciones alternativas de saber como fortalecimiento de prácticas particulares. La educación artística como disciplina de creatividad, singularidad, originalidad, estética, habilidad, expresividad, apropiación y reflexión en el aprendizaje, constituye más que la manipulación de objetos, y aún más que el desarrollo de competencias valorativas a manera de juicio. Lo que instó al abordaje y correlación con formas distintas de exteriorizar la integralidad humana como intención intercultural.

En todo el mundo, no solo hay formas muy diversas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y los criterios que se pueden utilizar para validarlo. (Santos, 2020, p. 241)

El arte plástico, énfasis de este trabajo ha asumido tensiones culturales, pues desde las sabidurías propias de un pueblo se sigue generando artesanía como identidad, lo cual implica considerar *otra* lógica de comprensión fundamentada en la sabiduría como raíz de ancestralidad.

1.4.2.4. La escuela y los valores culturales de los pueblos indígenas: el reto de vincular la sabiduría derivada de las creaciones artísticas. La escuela como institución determinante en el

acercamiento de los distintos valores y saberes de la sociedad en general ha tenido el reto inmenso de establecer vínculos que atiendan a la diversidad de contextos. No se trata de cerrar las puertas a las realidades donde se inserta la escuela y orientar contenidos sugeridos desde el nivel central; en todo caso una de las misiones fundantes de esta institución pasa por el reconocimiento de esos saberes locales y tramitarlos en los espacios académicos. En el asunto concreto de esta investigación y reconociendo que en el Municipio de Sibundoy perviven varias comunidades indígenas se derivó que uno de los propósitos de la escuela pasa por abordar en el aula de clase algunos de los componentes de la sabiduría de los pueblos Kamëntsá e Inga.

Por lo tanto, instar al sujeto de investigación y educación a plantear una metodología alternativa de enseñar-aprender, a reflexionar sobre las identidades y sabidurías artesanales con el fin de valorarlas desde la escolaridad, constituyó un criterio fundante de todo proceso educativo en este contexto. A este respecto Arias y Ortiz (2019) ahondaron:

Hacer una metodología “otra” implica buscar en cierto modo liberación, es decir, desprenderse de los autoritarismos de las metodologías existentes y proponer unas que no generen subalternidad, ni causen colonialidad dentro de los procesos, se busca un hacer participativo, comunitario, propio del colectivo o de quien hace parte de este sin más prevenciones que la necesidad de generar reflexión y visibilizar conocimientos “otros”, configurar armonía y buen vivir, que están velados, ocultos. (p. 85)

Una metodología alternativa, habitada con sabidurías propias de la artesanía Kamëntsá, que pueda plantear el discurso procedimental de saberes y aprendizajes desde un sentipensar propio, articulando formas de conocer-aprender con saberes, habilidades, materiales, lugares y circunstancias, han fundamentado el sentido del “*Jabiam*, aquel que manipula la urdimbre” (Barrera, 2015, p. 107). De tal manera que, este trabajo encontró entre otros el argumento alternativo que permitió pensar y recurrir a estrategias educativas artísticas, que aborden tal identidad artesanal y propicien la dimensión creativa, integral y biopsicosocial desde *otra* mirada.

1.4.2.5 Artesanía Kamëntsá como sabiduría formadora. La artesanía del pueblo Kamëntsá ha asumido una identidad creativa como ancestralidad del propio camino, comprendida en el elemento físico como símbolo de una connotación intrínseca en la cultura, objeto que exterioriza un sentipensar el mundo como sabiduría formadora. Fundamento para haber considerado tal conocimiento como pedagogías alternas en el desarrollo humano. Barrera (2015) explicó:

Las artesanas generalmente aprenden mirando los procesos de tejido, y luego van comprendiendo el sentido del oficio, de las labores en el propio ir tejiendo, en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida, porque se van mejorando las técnicas e incorporando procesos de creación que ellas llaman pensamientos. Al pensar las artesanas recuerdan los dibujos, recrean las historias que tejen y crean nuevos motivos a partir de los tradicionales, en la repetición de dibujos, cambiando sus proporciones o aumentando elementos nuevos a las labores y tejidos. (p. 108)

La labor artesanal Kamëntsá ha centrado su atención en variados diseños creativos, surgidos entre otros desde el imaginario individual que es compartido con el colectivo como construcción de pensamiento. Caicedo (2015) expuso: “la noción de “pensar bonito” [...] “el inicio de toda acción es el pensamiento y debe ser orientado por el afecto, de tal manera que al *pensar bonito* se actúa bonito” (p. 203).

En ese sentido, la artesanía ha vivido una connotación intrínseca fundamental que hace parte de la identidad de la comunidad Kamëntsá, argumento cognitivo y práctico de dio lugar al habitar una propuesta educativa alternativa, centrando su atención en la creación y pensamiento desde la simbología, a este respecto Barrera (2015) definió: “La labor es un dibujo que representa pensamientos, ideas, narraciones que se caracterizan por su complejidad narrativa y representativa” (p. 112). Donde se exterioriza claramente la habilidad de crear, diseñar, aprender y saber desde lo propio, pues cada comunidad indígena “[...] ha ido configurando los contenidos de una cultura que se sustenta en su propio y diferente sistema de valores, de símbolos de identidad, de prácticas y

saberes que han sabido crear, preservar y revitalizar a través de su historia” (Guerrero, 2002, p. 93).

Por lo cual, plantear un constructo cognitivo educativo artístico desde la artesanía Kamëntsá y su simbología hacia la escolaridad, permitió pensar la discrepancia epistémica dinamizando la concepción de considerar los saberes occidentales como el único horizonte pedagógico y disciplinar en la educación desde la ciencia. Se argumentó entonces que la alternativa de construir un propósito investigativo, educativo y artístico de enseñanza-aprendizaje es el fundamento decolonial que, para este caso, ha estructurado su objetivo desde las sabidurías formadoras como epistemologías insurgentes de los saberes artesanales propios, que pueden dialogar y converger con los procedimientos eurocéntricos. Guerrero (2010) aclaró:

La memoria, no es un depósito de cosas que vienen del pasado, sino que es una construcción social que hace referencia a todo el acumulado social de la existencia de un pueblo, que es lo que le ha permitido construirse como tal, de ahí la importancia en las sabidurías insurgentes de la memoria colectiva y de la tradición, pues, desde la revitalización de la ancestralidad, de la tradición y la memoria. Los pueblos sometidos a la dominación, han construido históricamente referentes de sentido para vivir el presente e imaginar el futuro, pues la memoria [...], es la raíz de la sabiduría”. (p. 64)

En consecuencia, se ha pretendido dinamizar la educación desde las ciencias humanas en la disciplina artística, pensando una alternativa escolar desde la sabiduría artesanal Kamëntsá de Sibundoy – Putumayo, centrada en su simbología como saber constituyente de su identidad propia.

1.4.2.6. Educación artística: propuesta intercultural educativa desde la sabiduría artesanal kamëntsá. Pensada la educación artística como disciplina del conocimiento articulando formas diferentes de aprendizaje permitió ahondar horizontes de fortalecimiento de las identidades indígenas culturales, en diálogo con las políticas nacionales que han determinado un lineamiento curricular dirigido a generalizar la connotación de cultura e identidad en la realidad de un territorio

multicultural e intercultural, y a su vez, enfatizaron en conocimientos y praxis desde occidente con teorías del arte plástico desde la perspectiva epistemológica. Por tanto, postular una convergencia dinámica entre estas alternancias como proyecto educativo para educación artística constituyó un reto actual y necesario para este contexto, donde el aprendizaje dirija su posibilidad hacia construir criterios propios desde y con la sabiduría formadora como integralidad artesanal. Acaso (2010) explicó:

Este tipo de conocimiento es lo que he denominado [...] conocimiento propio y que he puesto en oposición al conocimiento importado, es decir, el tipo de conocimiento que genera el estudiante de forma autónoma. [...] consiste en utilizar la educación para generar productos visuales fuertes, guerreros, micro narrativas luchadoras tal como están llevando a cabo muchos de los artistas visuales contemporáneos. (p. 157)

De tal manera que, fue posible pensar la educación artística desde la artesanía en tanto labor que ha denotado y fundamentado un proceso *otro* de la dimensión creativa, donde el ser, sentir y existir siguen armonizando el crecimiento integral biopsicosocial del ser humano. Por lo cual, el planteamiento de una convergencia de sabidurías y conocimientos permitió discrepar el sistema educativo desde *otra* perspectiva, pues la interculturalidad entendida y ejercida dentro y fuera de la escolaridad insta a los sujetos de enseñanza-aprendizaje a visibilizar, valorar y fortalecer la identidad indígena local, a partir de un reflexionar configurativo desde la adquisición de prácticas y saberes integrales que han propuesto una mirada distinta al arte plástico.

Por su parte, la intención suscitada en este proyecto se ha sustentado en abordar una alternativa educativa en diálogo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI.), documento en el que se han establecido los criterios pedagógicos a seguir, fundamentados con bases epistemológicas históricas además del modelo Marista de San Marcelino Champagnat, definiendo la ruta del maestro en la praxis del enseñar-aprender. Es decir, de manera general en el PEI., se sigue enfatizando en la formulación de competencias educativas planteadas desde postulados occidentales, aun cuando el Ministerio de Educación Nacional determinó mediante orientaciones pedagógicas artísticas de

básica y media, la vivencia y estudio de la cultura como conocimientos y habilidades en contexto. En concordancia, se relacionó la definición de competencia que la I.E. Champagnat tuvo en cuenta siguiendo al MEN (2010): “Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 21)

Así las cosas, se consideró que el área de educación artística ha sido pensada y desarrollada desde las teorías constructivistas, el aprendizaje significativo y el pensamiento histórico cultural, con postulados de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Howard Gardner, entre otros, quienes plantearon los criterios de aprendizaje del estudiante desde su particularidad, habilidad, integralidad, identidad, conocimiento, creatividad, expresividad, etc. Como factores constructivos de métodos, didácticas y estrategias para que el maestro pudiese orientar su dinámica de enseñanza fundante y específica en la aplicación de competencias en el saber, saber ser y saber hacer. Al respecto, se abordó la definición de aprendizaje comprendida en Piaget:

El organismo cognitivo [...], selecciona e interpreta activamente la información procedente del medio para construir su propio conocimiento en vez de copiar pasivamente la información tal y como se presenta ante sus sentidos. Todo conocimiento es por tanto una construcción activa de estructuras y operaciones mentales internas por parte del sujeto. (Piaget, como se citó en Ortiz, 2013, p. 25)

Siguiendo este planteamiento, se entendió que el conocimiento se construye mediante la interacción sujeto-objeto, individuo-realidad, donde se pueden modificar los preconceptos desde un estímulo externo y distinto, y posteriormente analizar el elemento para apropiarse e interiorizar nuevos esquemas mentales. Con relación a lo anterior, resulta fundamental que el maestro se concientice de los saberes y habilidades que el estudiante posee, para proponer rutas de conexión cognitiva en las interacciones con el saber. Siguiendo Ausubel se ha comprendido que en el desarrollo intelectual:

Aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llamamos organizadores previos, una especie de puentes cognitivos a partir de los cuales los estudiantes pueden establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. (Ausubel, como se citó en Ortiz, 2013, p. 33)

Ciertamente, y asumiendo que las proposiciones relacionadas para la construcción de conocimiento y habilidades son planteamientos intrínsecos a la educación, es decir que todo saber pensado en un procedimiento considerado real, debe ser estudiado desde el contexto donde ocurre el fenómeno, analizado desde las teorías y fundamentos y comprobado mediante la praxis. El ser humano como sujeto que conoce mediante la interacción e interrelación con el medio, está llamado a tomar acciones pertinentes dirigidas a pensar la escuela como un asunto pedagógico contextual. Al respecto, Vygotsky argumentó que la educación es un proceso: “Donde el ser humano es el centro, puesto que éste no aprehende la cultura de forma mecánica, sino que la reconstruye subjetivamente a partir de sus necesidades, posibilidades y particularidades” (Vygotsky, como se citó en Ortiz, 2013, p. 49).

Abordando lo anterior, fue importante también relacionar la filosofía educativa institucional desde los principios maristas, que han orientado la praxis escolar con la “Formación integral en donde se armonice la Fe, la Cultura y la Vida. Dar una formación Marista caracterizada por el amor al trabajo, el espíritu de familia, la sencillez y el acompañamiento” (Decreto 0597, 2002, p. 18). De tal manera que se ha fundamentado la convicción del maestro en el enseñar-aprender, en comunión con los principios de San Marcelino Champagnat, y, en consecuencia, se estableció la construcción de conocimiento y habilidades en las distintas disciplinas, que, para el caso de educación artística en la dimensión creativa intrínseca en el ser humano, se argumentó desde el pensamiento activo, expresada en Gardner (1997) donde:

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa

independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (p. 149)

De esta manera, se argumentó la praxis pedagógica con la intención de potenciar habilidades y destrezas que configuren conocimientos desde la dimensión creativa, donde el estudiante pueda encontrar un espacio lúdico dentro de la educación artística, y a su vez, identificarse en el contexto, apropiando capacidades de sentido crítico para su vida y en sociedad. Así lo enunció el PEI, en las tres dimensiones del aprendizaje orientadas en epistemes fundantes de la pedagogía. (Decreto 0597, 2002):

[...] las habilidades del desarrollo de pensamiento, el aprendizaje significativo, la estimulación temprana de talentos, habilidades y competencias particulares y colectivas, los espacios de innovación pedagógica y la construcción del aprendizaje desde la vida para la vida en el SER, SABER Y SABER HACER, se presentan como indicadores certeros que nos permiten responder a las expectativas en la formación de un modelo de ciudadano más reflexivo y creativo de su propia realidad, tal y como lo exigen las necesidades y retos actuales. (p. 37)

Así, el área de educación artística ha diseñado su estructura educativa y pedagógica en convergencia con los lineamientos curriculares y la ley general de educación del MEN, con el propósito de responder a las exigencias contextuales y globales, en el marco de la niñez y juventud desde principios inclusivos, sociales, cristianos, investigativos, educativos y culturales dirigidos a pensar, analizar y desarrollar las metodologías, contenidos y estrategias en relación directa con los sujetos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, desde el actuar educativo dentro y fuera del aula, aún no se han observado procesos con alcance suficiente para responder a los criterios

institucionales en el abordaje de la identidad regional planteadas y enunciadas en el PEI, como dimensión creativa:

Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y valorar el sentido de las tradiciones culturales de su comunidad, para desde ahí promover la capacidad para apreciar, sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las diferentes manifestaciones artísticas características de la Región. (PEI, 2002, p. 269)

Visto de esta forma, el área en mención de la Institución Educativa Champagnat expuso en sus contenidos temas fundamentales en la creatividad del ser humano como; teoría del color en pinturas acrílicas acuareladas, dibujo y figura humana colorida y en sombra, fovismo francés siglo XX, historia del arte desde Grecia y Roma, y garabateo. Que se desarrollaron con diversas estrategias, metodologías y objetivos escolares, sin embargo, no se propició el aprendizaje contextual en la cultura indígena, tal como lo establece la normatividad educativa nacional, y por esta razón, para este proyecto, la investigación centró esfuerzos en relacionar las competencias y contenidos de grado décimo, en comunión con las sabidurías propias de la artesanía Kamëntsá en su sentipensar simbólico y sígnico como connotación de identidad, con la intención de fortalecer el componente cultural del P.E.I., desde la disciplina en estudio.

En consecuencia, se buscó abordar la educación artística de una manera intercultural, como espacio de posibilidad alternativa educativa creativa desde la identidad regional artesanal, hacia el fortalecimiento del componente cultural del PEI, que las orientaciones pedagógicas del MEN, han citado y articulado en el concepto de currículo, entendido en un diseño holístico, fundante de criterios nacionales, institucionales, metodológicos, procedimentales, formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos. Elementos que debieron ser tenidos en cuenta en los componentes esenciales que posibilitan la ruta y elaboración de planes de estudio entre los que se relacionan: institucional, pedagógico, disciplinar y social (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010), que, en este caso, permitieron

pensar en el abordaje integral de los conocimientos y prácticas contextuales con relación a formas de aprendizaje de la cultura local artesanal en su identidad simbólica kamëntsá.

Por lo tanto, se propuso una ruta alternativa en la educación artística como dinámica escolar, que permita el planteamiento de un proceso educativo desde lo regional, étnico, indígena y artesanal, como sabidurías formadoras que instan a los sujetos de conocer-aprender a entender y vivenciar la identidad creativa del artesano Kamëntsá, en su uso de tiempo y disposición elaborando diseños con materiales que han dado lugar a recrear la simbología propia como sentido connotativo del propio camino. Pues sigue siendo un deber de la educación propiciar el espacio intercultural desde los saberes de los pueblos indígenas.

Así mismo, la propuesta de fortalecer la dimensión cultural en el currículo oficial de la dimensión creativa se fundamentó desde la política institucional, que reglamentó el estudio étnico e indígena regional emanado por la ley general de educación y las orientaciones pedagógicas para educación artística. A su vez, se expuso tal planteamiento como proceso *otro* de desarrollo integral biopsicosocial alternativo que puede habitar las competencias de saber, saber hacer y saber ser, desde los haceres artesanales.

Tal intención se argumentó en considerar estas competencias educativas desde una convergencia con lo diferente, alterno o distinto; en abordaje de esta idea se tuvo en cuenta que la palabra *otro*; según Ortiz et al. (2018), “pretende referirse no solamente a toda perspectiva alternativa que puede residir en una lógica de fondo que no es puesta en duda o puede referirse a un cambio de óptica, de mirada, de lógica, de paradigma” (p. 116). Por consiguiente, lo *otro* como concepto alternativo, se asumió para este trabajo en las sabidurías artesanales de la simbología de la comunidad indígena Kamëntsá, y, por lo tanto:

Se trata de visibilizar dichas sabidurías sabiendo que tienen un potencial no sólo epistémico, sino ético y político, por eso las llamamos sabidurías insurgentes; desde la revitalización de su

potencial epistémico, para devolver a esos saberes la dignidad epistemológica que siempre han tenido. (Guerrero, 2010, p. 58)

En concreto, la integración de epistemologías fundantes y sabidurías emergentes encontraron convergencia en el propósito decolonial para la dimensión creativa, pues las competencias educativas de la I.E. Champagnat en el saber, saber hacer y sabe ser, han circunscrito la formación integral en secciones y niveles de desempeño, además de centralizar contenidos en conocimientos universales y globalizantes (un asunto de discusión profunda para investigaciones más avanzadas). Sin embargo, fue menester de este trabajo fortalecer el componente cultural del plantel educativo en el área de educación artística, a través de una propuesta de educativa dinámica e integradora desde las sabidurías artesanales Kamëntsá, centrando la discusión y praxis en la simbología como pensamiento propio que permitió describir la identidad creativa de la comunidad indígena en mención. Siguiendo a Guerrero (2010), el símbolo:

Corresponde al mundo de la cultura, pues es una construcción cultural, social e históricamente situada, que una sociedad ha sido capaz de producir para darse un sentido para su existencia, y, por lo tanto, implica que quienes forman parte de una determinada cultura, deben conocer los significantes, los significados y sus significaciones para poder operar en la realidad y tener un sentido de su ser y estar en el mundo y la vida. (p. 116)

Con relación a lo expuesto y a la intención de esta investigación, se abordó la connotación cultural Kamëntsá desde el símbolo artesanal como elemento físico, atribuido de significado y signifiante que ha comprendido una perspectiva de entender el mundo a partir del signo, que se constituye desde la forma gráfica identitaria. Lo cual ha permitido connotar los imaginarios simbólicos que son compartidos en esta cultura por las artesanas, quienes continuamente revitalizan este conocimiento desde la urdimbre y el tejido, como haceres continuos de identidad cultural.

En los siguientes apartados se abordó la connotación artesanal Kamëntsá, orientada en la revitalización de la memoria ancestral desde el elemento sígnico, fundado en la oralidad del

individuo como continuidad de sabiduría. El discurso se centró en pensar el símbolo como *labor*, es decir, historias inscritas en gráficos que toman fundamento en la oralitura de *batá* (mujeres sabias en el conocimiento de la *labor*), que, siguiendo los planteamientos e investigaciones de Luz Lepe Lira (2014), Miguel Rocha (2016), Silvia Leyva (2015) y otros autores, se expuso la importancia de entender el signo (forma visual o gráfico de identidad) como elemento tangible de saber mediante la palabra hablada, que en efecto es la manifestación del lenguaje desde lo verbal y creativo. Pues tal objeto es exteriorizado en un elemento perceptible (simbología), y comprendido desde el sentipensar propio a través del ser-sentir y existir de la comunidad, que prospectivamente se ha integrado a la intención decolonial de este trabajo en la búsqueda de sabidurías formadoras como alternativas pedagógicas, que devienen en el fortalecimiento de habilidades artísticas educativas y culturales en contexto.

1.4.2.7. El tsibenayá o artesano kamëntsá. El pensamiento de la comunidad Kamëntsá ha revitalizado la memoria individual y colectiva del propio camino a partir de sus elementos simbólicos artesanales, pues “los artesanos kamsá materializan en sus objetos sus concepciones de mundo individual y colectivo” (Barrera, 2015, p. 56). Esta connotación tomó raíz en la sabiduría de las *batás*, “Término Kamëntsá para tías y por extensión sabias” (Leyva, 2015, p. 232). Quienes cuentan historias propias y colectivas en la oralidad expresada en habilidad, diseño y pensamiento. Por lo cual, se ha asumido el símbolo como manifestación profunda de una sabiduría integral, en comunión con los sujetos e individuos de la comunidad. “El símbolo es un signo que habla de lo inefable, de lo invisible, de lo trascendente, de lo espiritual, cuya adecuación se da en continuas redundancias míticas, rituales, iconográficas, [...]” (Guerrero, 2010, p. 126).

El símbolo ha sido considerado como el génesis de identidad creativa de las artesanas, que sugiere la manifestación del sentido y la significación propia entendida como *labor*, es decir: “una matriz de historias en la que se inscriben, de forma gráfica y colorida, las labores o diseños simbólicos” (Leyva, 2015, p. 232). Por lo cual, se expresó que la artesana recrea desde el imaginario individual y colectivo el objeto cultural que orienta la manifestación simbólica desde su sabiduría, donde en particular, de acuerdo con Leyva (2015):

se entiende la experiencia de vida de los batás en la práctica de tejer y en la manera personal en la que a cada una se le revela un camino de conocimiento por medio de historias específicas, a las cuales se les da la connotación de “físicas” y, por tanto, de ejemplares y verdaderas. (p. 233)

En esta perspectiva, fue procedente no solo abordar la dimensión simbólica como connotación identitaria, sino como experiencia de saber intrínseca en el individuo desde su ancestralidad en conexión con el territorio, porque ha sido precisamente una realidad cultural, amplia, compleja y holística, y por lo tanto suscita a comprender su carácter artístico y artesanal como aprendizaje propio desde su singularidad. Lepe (2014) explica:

Decir por ejemplo, que la primera escuela en una comunidad es la orilla del fogón, no podría entenderse a cabalidad si en realidad no se observara y viviera esa relación de anciano-niño, padre-hijo, madre-hija, compadre-comadre en donde se aconseja, se instruye sobre la naturaleza, se hace conocer un mandato, se interrelacionan gestos y actitudes frente a la vida y la muerte, se comparte el elemento sagrado de las plantas y el alimento que da la madre tierra. Lograr pulir la palabra para transmitir esos gestos, imágenes, la música, la sonoridad de una lengua indígena y la poesía que se encierra en el momento, es lo que se podría llamar como oralitura indígena. (p. 78)

Con relación con lo anterior, se hizo énfasis en la importancia del tejido como saber propio configurado en la oralidad, identidad y sabiduría, categorías que han enmarcado implícitamente esta forma particular de comprender el mundo, “pues es considerado un encuentro “muy íntimo porque es un reflejo de la vida social, hay que latir con él, porque va unido al corazón, y antes que pensar hay que sentir, latir” (Leyva, 2015, p. 242). Dicho de otro modo, la *Batá* ha dispuesto de la experiencia para significar la connotación en el símbolo a través de la palabra, porque “puede hacer ese viaje de regreso hacia la memoria para expresar en forma escrita desde su lengua nativa y desde el castellano lo relacionado con su mundo y con los elementos o valores de su cultura” (Lepe, 2014, p. 19). De tal manera que, se ha denotado la construcción de conocimiento artesanal a partir de la oralitura, donde también resultó preciso argumentar tal disertación desde el planteamiento de

concepto abstracto, propuesto por Fernando Martínez (2020), que para este caso instó a pensar el objeto como un anclaje integral de percepción, manifestación y significación del elemento desde la sabiduría de las *batás*, en tal sentido que “El lenguaje proporcionaría, entre otras cosas, un sistema de etiquetaje ligado a la experiencia sensorial. Y la etiqueta en cuestión no es un símbolo abstracto, sino un sonido o un signo perfectamente visualizable” (Martínez, 2020, p. 247).

Así pues, para comprender el sentido connotativo de la sabiduría de las *Batás* en su oralitura significativa de simbología, se sugirió realizar una abstracción dinámica de los saberes y procesos artesanales con relación a su contexto y en interacción a discursos universales. Pues ha sido una actividad que ha aumentado y enriquecido la cognición como fundamento epistemológico, “[...] cuando se trata de conceptos abstractos, cuyo referente sensorial inmediato es precisamente la palabra que los nombra” (Martínez, 2020, p. 247).

Ahora bien, el análisis precedente instó a considerar la manifestación del símbolo desde el lenguaje cultural en la oralidad convertida en signo/forma, como elementos alternativos de articulación con conceptos universales. Transición de una flexibilidad epistémica provocada por las tensiones holísticas del lenguaje, su fundamentación y creación. Una dinámica cognitiva heterogénea que ha devenido de factores concretos en interrelación con la significación de sabidurías desde la oralitura, imagen, experiencia, simbología y tejido Kamëntsá.

En lo esencial, la dinámica creadora del símbolo artesanal se ha convertido en una totalidad tangible con fundamento en la oralitura de las *batás*, entendida como construcción de conocimiento orientado en la ancestralidad y continuidad del propio camino, de modo que, fue posible considerar los elementos sígnicos de la sabiduría Kamëntsá como pensamientos de identidad simbólica concretados en el signo, pues este:

[...] corresponde a una manifestación plena del lenguaje, de la escritura/tejido [...] que vislumbra una serie de elipsis, de nudos que significan determinaciones simbólicas en tanto que prácticas en su hacer discursivo, pues las labores o el tejido en general, al igual que las palabras,

se hacen y se deshacen, lo que da cuenta de la comunión y el olvido, pautas de entrecruzamiento que obedecen más a la memoria, entendida no sólo como palabra o huella sino como imagen, como una suerte de hibridación en la cual prevalece la necesidad de perdurar en la experiencia como mnemotecnia y, a la vez, como poder creativo. (Leyva, 2015, p. 235)

En función de lo planteado, se adoptó una perspectiva configurante de conocimiento desde formas concretas y abstractas de saber, y en el sentido particular de este trabajo se destacó el proponer una integración de conceptos sistémicos, con especial énfasis en las sabidurías del símbolo Kamëntsá, direccionando la posibilidad investigativa hacia vivenciar una epistemología más dinámica en la dimensión del arte plástico como hibridación o mestizaje de procesos cognitivos, al respecto Martínez (2020) definió: “Un concepto híbrido es una estructura heterogénea compuesta de diversas variedades representacionales organizadas en una unidad funcional” (p. 255).

Se quiso expresar con lo anotado, que fundamentalmente considerando la sabiduría del símbolo Kamëntsá como un referente de la propia historia, donde el tejido/objeto constituye, demuestra y argumenta el sentido de la experiencia y conocimiento de la identidad cultural desde el ámbito creativo, develado en la oralitura de los batás. El pensamiento se ha construido de una manera particular y singular desde la sabiduría, memoria raíz de ancestralidad que dieron lugar al espacio para el encuentro con la naturaleza, la comunidad, la familia y para sí mismo.

El símbolo “[...] contiene una estilística que pasa por lo verbal, pero que se configura realmente en su performance y en su capacidad de procesar conceptos” (Niño, como se citó en Leyva, 2015, s.p). Esta sinergia tomó relevancia en el sentipensar propio de los batás: dado a que su oralitura argumenta implícitamente el “movernos desde adentro y cambiar o restablecer el modo en que vemos y sentimos las cosas colectivamente” (Rocha, como se citó en Leyva, 2015, s.p). Las artesanas han permeado la palabra en el tejido, pues la “palabra del hacedor está cargada de magia, constituyen y dan vida a seres y a cosas” (Lepe, como se citó en Leyva, 2015, s.p). Con lo anterior, se quiso expresar que la connotación simbólica e identitaria Kamëntsá ha articulado formas

creativas de expresión alternativas como manifestación del lenguaje y conocimiento del territorio denominadas oralitegráficas, es decir:

[...] intersecciones creativas de textos provenientes de las artes verbales orales y literarias, así como de propuestas gráficas. Los realizadores y autores indígenas de estas modalidades de la comunicación proponen campos interseccionales o textualidades a través de sus propias síntesis de las formas de expresión oral, literaria y gráfica. (Rocha, 2016, p. 45)

Por lo expuesto, y de manera concreta se ha relacionado el conocimiento artesanal del símbolo Kamëntsá a una forma de articulación cognitiva propuesta desde el ámbito de la oralidad en la palabra, el gráfico en el signo o forma con relación al arte plástico y sus procesos internos de aprendizaje en comunión con la ancestralidad. Así, para comprender tal manifestación se enfatizó en una abstracción de los elementos identitarios, simbólicos y sígnicos propios como un todo integral y connotativo, pues:

Oralitegráficamente sus lecturas se generan de manera simultánea en lo oral, lo gráfico y lo poéticoliterario. Lo oral surge de las historias comunitarias, las palabras de consejo de los mayores, las conversaciones entre padre e hijo, etc. Lo gráfico se manifiesta en las máscaras, chumbes, tejidos en chaquira, la disposición de los textos, la pintura, el conjunto del diseño editorial e incluso en las fotografías familiares del libro. Lo literario es la forma poética de crear, editar y plasmar en versiones bilingües fonéticas la propuesta de una oralitura escrita como la evocación constante del fogón o shinyak, el espacio de la cocina, la casa. (Rocha, 2016, p. 150)

En resumen, la identidad simbólica Kamëntsá ha compartido una forma específica de comprender el mundo, donde las *Batás* dieron lugar a la continuidad de la memoria ancestral a través del tejido con la palabra convertida signo, que exterioriza la connotación cultural propia desde el campo creativo. A su vez, se tuvo en cuenta un elemento característico del pensamiento gráfico; el color como encuentro y manifestación con la naturaleza, la vida y la comunidad.

En lo esencial, para emplear el color y otorgar significado a las distintas posibilidades cromáticas que este permite en el tejido, se aludió al sentipensar cultural kamëntsá, donde lo concreto y sólido de la vida en comunión con los altibajos de esta, han posibilitado la dinámica de un cambio paulatino en el pensamiento de las *batás*, y por lo tanto “el color se asume como claridad y se plantea monocromáticamente como ausencia, oscuridad” (Leyva, 2015, p. 238). Siguiendo a Leyva (2015):

Son tres los colores tradicionales que se encuentran en la faja: el verde, que alude a la vegetación [...]el sol y su vitalidad se encuentran en el rojo, [...] y el blanco [...] sugiere la grandeza del alba, la renovación de los ciclos y el inicio de la visión. (p. 238)

Sin embargo, los distintos usos y significados del color no solo se encuentran en el tejido del *tsombiach*, sino en las distintas artesanías que posibilitan el diseño de oralitegrafías, donde los significados pueden variar de acuerdo a las convergencias creativas que el artesano y principalmente las *batás*, han construido desde la revitalización de la memoria cultural, pues según Leyva (2015) “Este lenguaje de los colores implica la transitoriedad de la vida y el maridaje con las formas vegetales que enmarcan las diferentes situaciones sociales que asume cotidianamente una mujer u hombre Kamëntsá” (p. 238).

De esta manera, resultó procedente considerar que el artesano Kamëntsá, y en esencial las *batás* se encuentran en permanente revitalización de la memoria ancestral para permitir que las generaciones futuras confluyan con el territorio, como un todo dinámico, complejo, sistémico, holístico, creativo y alternativo de las sabidurías propias desde el símbolo. Su sentipensar se ha expresado más allá del diálogo, del decir y hacer, manifestando el conocimiento en el objeto como puente simbólico de identidad. Así, El oralitor Jamioy, mencionó que la dinámica de la oralidad implica fortalecimiento del saber propio y colectivo, en específico se refirió:

[...] a la poesía de su gente, al tiempo que se declara practicante de botamán biyá ‘palabra bonita’. La palabra bonita es una forma de referirse al arte verbal kamëntsá; la comunidad o los

múltiples espacios donde las generaciones se comunican y la voz del oralitor se expresa. (Jamioy, como se citó en Rocha, 2016, p. 147).

Por lo cual, se ha definido el significado y significante del signo/forma, entendido como una alternativa artística que toma fundamento en la ancestralidad como memoria colectiva.

1.4.2.8. Tejido y sabiduría Kamëntsá, una mirada decolonial y artística. La artesanía Kamëntsá pensada como creatividad, habilidad y sabiduría de un sentipensar que fundamenta la dimensión integral biopsicosocial de los sujetos de enseñanza aprendizaje, permitió argumentar el potencial epistémico decolonial en comunión con el arte plástico, de tal manera que se ha propuesto una integración escolar desde un constructo curricular *otro*, considerando competencias *otras* planteadas desde sujetos del territorio y con sabiduría artesanal de identidad propia donde: “[...] sólo podemos ser autónomos a partir de una dependencia original en relación con una cultura, en relación con un lenguaje, en relación con un saber. La autonomía es posible no en términos absolutos sino en términos relacionales y relativos” (Morin, 2020, p. 124).

Es así como abordando una dinámica intercultural educativa en la educación artística desde la sabiduría artesanal y simbología Kamëntsá, se relacionaron perspectivas alternas entre competencias de saber, saber ser, saber hacer y un ser, sentir y existir propio como un sentipensar en el espacio escolar dando lugar al ámbito cultural artístico y pedagógico.

El saber, en la ciencia cualitativa ha expuesto un fundamento procedimental dirigido a apropiarse, comprender, interpretar, explicar o ejemplificar un fenómeno de la realidad, Ortiz (2015) alude: “el ser humano [...] asigna un sentido y un significado al mundo que lo rodea [...] que son aceptados por una comunidad científica determinada” (p. 80). Lo anterior fue acoplado a la forma particular de comprender el mundo en tanto connotación cultural simbólica, donde Guerrero (2010) expuso: “el símbolo es profundamente experiencial, está articulado a la vivencia de la propia vida, lo que lo ancla a lo más profundo del ser del sujeto, por eso es justamente, un eje del sentido de la existencia” (p. 127). Es decir, pensado el saber como competencia *otra* de comprensión y

apropiación de sabidurías artesanales, a partir del símbolo como elemento connotativo de identidad propia, permitió la apertura decolonial de educación artística, y a su vez, hubo lugar a proponer *otra* forma procesual e integral en el saber hacer y saber ser.

Por ello, se disertó acerca de la alternativa y fundamento de construcción de procesos en tanto praxis entre sujeto – objeto, partiendo del contexto y su relación continua, pues el saber hacer implica considerar que “la subjetividad objetiva sólo puede configurar un objeto de estudio objetivo (realidad o entorno) si está personificada en un cuerpo, forma parte de una realidad sociocultural y comparte un mundo histórico-relacional” (Ortiz, 2015, p. 82). En ese sentido, la habilidad y conocimiento en la dimensión creativa, aludió al dominio del elemento configurante en gran medida desde la práctica, y, en consecuencia, generó la actividad reflexiva como sujetos autoconscientes y críticos, pues las competencias de saber y saber hacer conducen al individuo a una actividad intrínseca en la relación enseñanza-aprendizaje propuesta en el saber ser, es decir:

Debe efectuar reflexiones y tomar decisiones, debe decidir entre varias alternativas posibles y elegir cuándo debe vencer obstáculos, ya sean de naturaleza externa o interna, poniendo en tensión sus posibilidades tanto cognitivas como afectivas e instrumentales, en un esfuerzo por cumplir el objetivo. (Ortiz, 2015, p. 209)

Por lo cual, para el caso artesanal Kamëntsá, se planteó la construcción de la dimensión biopsicosocial integral creativa desde la simbología construida en la comunidad, como referente de la sabiduría propia; direccionando, potenciando y visibilizando la habilidad y connotación del “arte de tejer”(Jacanamijoy, 2017, p. 74), la “*botamán biyá*, palabra bonita” (Rocha, 2016, p. 147). Y así, se dio lugar a proponer un diálogo intercultural que permita la apertura cognitiva escolar hacia la cultura indígena local, transformando una noción folklórica de determinados actos e ideas educativas que se han implementado, según Walsh (2013) “bajo pretexto de incorporar representaciones y culturas marginalizadas, se limitan a reforzar los estereotipos y los procesos coloniales de racialización” (p. 290). También Guerrero (2010) explica:

Para el danzante indígena, que revitaliza el poder sagrado de los ancestrales *tushug* o sacerdotes hacedores de la lluvia, cada paso de baile es una expresión de agradecimiento a la *Pacha Mama* por lo que todos los días le ofrece generosa, es un pedido para que el semen fecundante de la lluvia, fecunde el vientre de la tierra, para que pueda continuar el milagro maravilloso de la vida. (p. 145)

De tal manera que en este trabajo, se pensó en redireccionar la intención pedagógica en los campos culturales dentro y fuera de la escolaridad, articulando el propósito educativo en los lineamientos curriculares de educación artística, las orientaciones pedagógicas para educación artística, la Ley General de Educación y la malla curricular, que orientan el saber, saber hacer y saber ser, reconsiderando la posibilidad creativa desde el contexto y entendida como forma *otra* de pedagogías desde las sabidurías formadoras de la comunidad Kamëntsá, donde el saber propio respecto a la artesanía y su simbología, permita una mirada decolonial en la educación, pues “se sigue, [...] solo considerando que la relación en la producción del conocimiento, se da únicamente, entre el pensar y el hacer, y se sigue ignorando el potencial del sentir, de la afectividad” (Guerrero, 2010, p. 59).

De hecho, más allá de haber abordado un constructo educativo, cultural, identitario, artístico y pedagógico convergente, se pretendió integrar el saber artesanal en la escuela, donde la interculturalidad entre artesanía y educación artística permitan una simetría epistémica y propicien un horizonte pedagógico alternativo.

Por lo expresado a lo largo de este texto, se ha argumentado que la intención decolonial de propiciar un aprendizaje de educación artística desde el contexto cultural, invita a los sujetos de enseñanza-aprendizaje a comprender, interpretar, construir conocimiento y potenciar habilidad desde y con *otras* configuraciones distintas a occidente. De hecho, este entramado cultural creativo instó a pensar en un mestizaje cognitivo y práctico entre la connotación del símbolo artesanal Kamëntsá y el arte plástico en la escolaridad, que permitiría el encuentro intercultural como un

todo complejo, holístico, dinámico, creativo y flexible, dirigido a la copresencia de las diferencias, donde sea posible la construcción cognitiva desde y con las ausencias y marginaciones epistémicas.

Consecuentemente, se comprendió que las sabidurías artesanales Kamëntsá han posibilitado desde sus connotaciones identitarias la manifestación del mundo, donde el tejido como práctica ancestral constituye en el símbolo la articulación de “[...] el sentido, la función y a la vez la significación” (Ortiz, 2015, p. 82). Planteado como fundamento de la dimensión creativa en el sentipensar desde formas alternativas de crecimiento artístico e integral del ser humano. El *tsombiach* como elemento sígnico exterioriza un proceso fáctico en tanto connotación sujeto-objeto, pues la relación de las *batás* con el mundo simbólico e identitario ha permitido recrear desde el tejido, las dimensiones de un crecimiento cognitivo artístico. Barrera (2015) explica:

En las labores centrales del chumbe, se pueden reconocer diferentes símbolos geométricos tradicionales y dos bandas longitudinales que están situadas a lado y lado de los símbolos. El chumbe consta de las labores, el filo y el ojo, siendo la labor la parte principal. A ambos lados van los fillos y los hilos del ojo. Las labores o dibujos plasman figuras geométricas o figurativas [...]. (p. 112)

A su vez, las dimensiones cognitivas mencionadas se han articulado al poder de la palabra y sabiduría, que fecunda de existencia el objeto artesanal, donde:

Entre invocaciones y tejido, el hilo es guiado por las manos de la batá, quien narra los encuentros y desencuentros del pueblo kamëntsá; con sus manos integra, con su voz otorga el poder de las palabras que “entrañan un potencial mágico, [...] vinculado, [...], con su sentido de la palabra como por necesidad, hablada, fonada y, por lo tanto accionada por un poder. (Leyva, 2015, p. 240)

En ese sentido, se entendió la construcción artesanal del tejido a nivel macro, articulado en las dinámicas convergentes del signo/formas comprendidas en oralitegráfías de identidad artesanal,

que fundamentan el sentipensar de la sabiduría como concreción y comprensión del mundo entre las *Batás*. Y, en concordancia se ha traído a relación un proceso desde las particularidades del tejido como dimensión micro:

La mayoría de las labores parten de la figura del rombo. Esta imagen se recorta, repite o decora, formando nuevas labores generalmente de manera simétrica y que adquieren otros significados. Según la experticia, el conocimiento y la creatividad de la artesana, emergen unas labores más detalladas que otras. El rombo representa elementos de tipo terrenal y celestial. [...] Hay múltiples leyendas y relatos a partir de historias de animales, cuentos de humanos, de espectros o de origen cósmico. (Barrera, 2015, p. 114)

De acuerdo con esta perspectiva del tejido, fue posible abordar el saber del chumbe desde una integralidad general y personal de las sabedoras, Jacanamijoy (2017) argumentó: “Por esto la creatividad en cuanto a escribir en el chumbe la propia historia depende de la percepción o comprensión subjetiva del lugar de vida que tenga cada una de las mujeres que se dedican a esta labor” (p. 74).

Dado que tal labor artesanal del tejido ha connotado una manifestación del símbolo desde la vivencia e identidad Kamëntsá, fue fundamental proponer una perspectiva alterna en la escolaridad contextual, pues el individuo indígena como sujeto cultural posee configuraciones propias inherentes en su integralidad, “la simbología artesanal [...] expresa el pensar y sentir individual y colectivo, que a nuestro juicio es parte de una educación integral” (Convenio Interadministrativo No. 26345-135, 2012, p. 173). Y a su vez, está inmerso en un sistema educativo intrínseco en la sociedad pensado desde Occidente. Por lo cual, se ha pretendido una sincronía de epistemes alternas, configurantes de interculturalidad en la escolaridad desde las sabidurías propias, donde se permita que el sujeto de aprendizaje determine su potencial artístico dirigiendo la actividad cognitiva a su contexto. “Que interesante sería si un estudiante de primero elemental, además de aprender una técnica para elaborar un objeto, conociera a un artesano, su lugar de trabajo y su concepción de vida” (Lineamientos Curriculares Educación Artística, 1997, párr. 4).

Así, plantear una propuesta educativa *otra* entre; educación artística donde “la idoneidad en las artes implica el dominio de muchas técnicas sumamente intrincadas, que sólo se puede adquirir bajo la dirección de un maestro talentoso o de un eximio artista” (Gardner, 1997, p. 232). Y el saber artesanal Kamëntsá como “una actividad creativa de producción de objetos, realizada con predominio manual con ayuda de herramientas simples, obteniendo un resultado final individualizado, determinado por sus patrones culturales, desarrollo histórico y medio ambiente” (Barrera, 2015, p. 62). Desde una perspectiva crítica, conllevó a pensar la posibilidad de dinamizar el sistema educativo colombiano en las ciencias humanas en su dimensión creativa desde un contexto y una identidad artesanal indígena determinada, proponiendo un currículo alternativo y decolonial, donde converjan las sabidurías formadoras y el conocimiento epistémico hacia una dinámica artística escolar integral. En reflexión de Arias y Ortiz (2019) se consideró:

La educación actual está enfrentando cambios que el mismo sistema y la sociedad viven, sin embargo, estos no se han hecho lo suficientemente visibles para provocar transformaciones, o constructos “otros” y nuevos, que conlleven a que los actores sociales puedan hacerlos, vivirlos, sentirlos desde la escuela [...] Allí es el lugar más propicio para desarrollar pedagogías “otras”, currículos “otros”, prácticas “otras”, conocimientos “otros” que permean estos cambios y ayudan a la reconstrucción de mentalidades que pueden re-existir, re-vivir desde el respeto, la responsabilidad individual, comunal y con la madre naturaleza. (p. 39)

La alternativa de pensar la educación artística en su proceso escolar integral, dinamizando el currículo desde *otro* saber, significó repensar el locus y la praxis de la dimensión creativa potenciadora de procesos de conocimiento. Por lo tanto, instó a los sujetos de enseñanza-aprendizaje a ser autoconscientes de aquello que implica comprender un proceso cultural simbólico, redireccionando la mirada cognitiva a la artesanía del pueblo Kamëntsá; artesanos que acuden a la memoria ancestral para imaginar, recordar y revitalizar la palabra de los abuelos y tejedoras, creando simbología cargada de sabiduría que ha permitido continuar el propio camino, orientada en el sentipensar, reflexionar, ser, sentir y existir como identidad artesanal de un pueblo.

Por tal razón, se planteó la interculturalidad como un proceso convergente desde posturas, contextos, saberes, prácticas, epistemes e individuos contrarios, pues el propósito decolonial que se ha asumido es propiciar la educación artística desde la sabiduría artesanal y simbología Kamëntsá, donde las competencias escolares puedan dialogar con la sabiduría propia, es decir, pensar *otra* forma de arte plástico, con *otros* artistas y desde *otra* dimensión creativa biopsicosocial e integral, constituyendo elementos cognitivos relacionados con las ausencias marginadas mediante dinámicas integradoras, que aboguen por el fortalecimiento de la cultura en el espacio escolar, por esta y otras razones surgió esta intención pedagógica y artística, no solo desde la posibilidad investigativa de acudir al saber propio de la comunidad por horizontes creativos alternativos, sino también:

Para que se visibilicen otras sabidurías, que han estado históricamente excluidas y marginalizadas; [...] Para que se pueda luchar por la construcción de otros horizontes civilizatorios y de existencia, que permitan *corazonar* la vida. Y hagan posible la insurgencia de otras formas de sentir, pensar, imaginar, decir, nombrar, hacer, significar, una distinta ética, estética y erótica de la existencia, que para que sea realidad, requiere no tanto de epistemología, sino sobre todo, de ternura y sabiduría. (Guerrero, 2010, p. 68)

En consecuencia, la dicotomía cognitiva entre epistemología y sabiduría ha permitido proponer *otra* mirada a la educación, pues el conocimiento establecido desde el paradigma cualitativo en las ciencias humanas y creativas como la educación artística, ha sido permeable en el sentido de dinamizar las ataduras de la razón, desde procesos alternativos de formación, pues el campo educativo debe propiciar este encuentro intercultural, y así, poder comprender desde el contexto y la realidad local un saber invisibilizado, subyugado y oculto, por ello según Ortiz (2015):

[...] la necesidad de una nueva racionalidad científica, un nuevo paradigma epistemológico, el imperativo de sustituir el modelo lineal, positivista y cuantitativo de pensar y hacer ciencia, por un modelo más auténtico, creativo, original e incluyente, que asimile la realidad empírica del mundo en que vivimos e interactuamos. (p. 102)

En síntesis, el postulado intercultural expuesto retomó la dimensión creativa de educación artística en su función educativa potenciadora de conocimientos, habilidades y destrezas como formación integral biopsicosocial y cultural de la I.E. Champagnat del Municipio de Sibundoy departamento del Putumayo. A su vez, centró su atención en proponer una alternativa de formación desde la sabiduría artesanal y simbología indígena Kamëntsá, como un proceso escolar dinámico de describir, identificar, determinar e integrar la identidad simbólica y cultural de la región.

Para culminar este acercamiento teórico de fundamentación epistémica, fue pertinente tener en cuenta que las intenciones investigativas propuestas se dirigieron hacia un abordaje de la cultura kamëntsá en su connotación simbólica, desde luego, de manera interpretativa y creativa, además de reflexiva. Con perspectivas interculturales de convergencia cognitiva y práctica en el ámbito escolar, pues importó, y por muchas razones, que se construyan horizontes educativos integradores y contextuales, más aún, cuando se trata de fortalecer la dimensión cultural en el sector educativo, actores que deberían cimentar, construir, plantear y vivenciar la riqueza artesanal local, no tanto como deber legal Nacional, ni como un plan de mejoramiento institucional desde el área de educación artística, sino como un hacer creativo consciente en interacción con el territorio.

Sucedió pues que, al pensar construcciones cognitivas alternativas, se dio lugar a la posibilidad de dinamizar el conocimiento y la práctica entorno a saberes contextuales y ausentes, que han generado tensiones cuando son citados en espacios educativos, sociales o académicos, por tal razón la interculturalidad implica acciones más allá de lo observable y tangible, pues esta visión integradora de las diferencias “[...]no es solo el estar juntos, sino el hecho de aceptar la diversidad del ser en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc” (Mignolo, 2015, p. 199).

En igual forma, al haber tratado el asunto o perspectiva intercultural en el espacio académico de educación artística, como ya se ha dicho, implicó el abordaje del conocimiento y práctica desde el lugar de sabiduría, en comunión con el sitio educativo, por lo cual se generó una pluralidad de conceptos y elementos cognitivos que ha permitido una interpretación más cercana y aproximada

hacia la identificación de factores configurantes entre lo artístico y artesanal como alternativa pedagógica. “Esta composición se realiza en la memoria de trabajo y allí, como ya se ha dicho, no es el concepto, en toda su heterogeneidad, lo que se combina, sino una instanciación del mismo adecuada al contexto” (Martínez, 2020, p. 256).

En este punto, fue necesario concretar que al pensar la interculturalidad como una pluralidad de elementos con relación al sujeto – objeto y su realidad, se buscaron dinámicas de interrelación entre perspectivas diversas, puesto que se trató de una interpretación aproximada de elementos simbólicos artesanales de la comunidad Kamëntsá, y agentes configurantes de educación artística en el lugar escolar. Al mismo tiempo, considerando la interculturalidad como un proyecto con visión decolonial donde se debe fortalecer y visibilizar *otras* y *otros* actores, objetos, formas y lugares, se insta a evocar una acción emancipatoria de aquello que se considere subyugante. Inclusive, si se aborda la interculturalidad como una construcción de conocimiento desde las ausencias y sus realidades emergentes, en búsqueda de configuraciones alternativas de saber, emergen tensiones proliferantes de elementos marginales fundados en prácticas y acciones alternativas. Lo anterior, daría paso a continuar simplemente ideando el umbral inusitado de lo que Santos (2020), denominó *constelaciones de conocimiento*, orientado en el mestizaje entre epistemologías complejas y contrarias. Por lo cual, haber centrado la discusión al ámbito artístico y artesanal como conceptos flexibles de un objetivo educativo, donde la copresencia de diferencias contribuye en la significación y manifestación de la realidad en su riqueza cultural y creativa en contexto, implicó considerar que:

el arte y la estética se han constituido en un escenario de reflexión por cuanto los sistemas de representación dan cuenta de las estructuras de poder que subyacen a las imágenes y las maneras de significar, representar, enunciar y construir las otredades y diferencias de todo tipo, no exentas de polémicas. (Mignolo y Gómez, 2012, p. 282)

Por consiguiente, y relacionando el objetivo de este trabajo en cuanto a fundamentar un proyecto educativo artístico alternativo desde una comunidad indígena en contexto, se subrayó la intención

de fortalecer el componente cultural del plantel educativo en relación, con nítida atención en la connotación identitaria de simbología Kamëntsá, elemento ausente en la educación artística. En otras palabras, la sabiduría del signo artesanal en su ser-sentir y existir como dimensiones del sentipensar propio, fundamentó una epistemología alterna en el ámbito creativo, donde se acudió al concepto de *oralitegrafía* propuesto por Rocha (2016), para conceptualizar *otra* forma particular de comprender el mundo significado en la integralidad artesanal.

En ese orden de ideas, fue posible relacionar el elemento simbólico y su constitución oralitegráfica con las epistemologías occidentales en un devenir intercultural con intención decolonial. Habitada por conceptos y procesos ausentes pensados en una dinámica epistemológica flexible con planteamientos occidentales, donde el signo/forma ha propiciado la continuidad y revitalización de la memoria y sabiduría, además de integrarse a la perspectiva epistémica del arte plástico para no considerarse posturas contrarias, extrañas y ajenas, ni tampoco concepciones o ideas del *norte global o Sur anti-imperial* como lo denominó Santos (2019). Únicamente se trató de la constitución de las partes donde “conocer con, en vez de conocer sobre” (Santos, 2019, p. 176). Implicó en este caso la acción investigativa, pedagógica y cultural, y en todo caso, una comprensión del mundo Kamëntsá dentro de la educación artística en tanto integración de sentidos referenciales de la realidad y aprendizajes contextuales, así pues:

En la cristalización del signo/palabra y símbolo del *tsombiach*, es posible reconocer [...] una ruta del lenguaje y, al mismo tiempo, un sistema de pensamiento e interpretación del mundo que más que oponerse a los valores normalizadores de occidente, los acopla y resignifica. Dentro de este esquema de pensamiento, el significado de la realidad se constela de sentido gracias a la elaboración de objetos que permiten la multireferencialidad de prácticas que son afines para entender la realidad desde categorías vitales que permiten desentrañar la conceptualización del universo para explicar toda una cosmovisión y para darle vigor a una cultura ancestral que, por medio del ejercicio de la urdimbre, se fortalece y reactualiza. (Leyva, 2015, p. 249)

En concordancia, resultó procedente considerar al artesano Kamëntsá como un sujeto de creación, que ha compartido con su comunidad un imaginario simbólico de manifestación de la realidad: “Los símbolos no remiten al mundo real sino al mundo pensado, representado, figurado, interpretado” (Botero, 2006, p. 149). Fundado en la sabiduría artesanal ancestral del mismo pueblo quienes han significado tal identidad en su sentipensar el territorio. Por tanto, fue importante entonces comprender y valorar desde la escuela la connotación de la cultura simbólica manifestada en las labores artesanales, para proyectar un horizonte cognitivo en simetría epistémica y práctica desde la educación artística.

Finalizando y a manera de reflexión pedagógica, investigativa y cultural, fue importante mencionar que los conocimientos ausentes cimentaron la piedra angular en los procesos interculturales al referirse a opciones de acción y pensamiento decolonial, puesto que han constituido *otras* posibilidades de comprender la realidad, por lo cual necesariamente se acudió a sabidurías particulares, contextuales y emergentes para persuadir su importancia en tanto potencial epistémico, y más aún, cuando se han propuesto rutas de diálogo en el ámbito escolar, lugar habitado de aprendizajes, por lo cual:

Para identificar lo que falta y por qué razón falta, tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe. Me refiero a una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida del realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, sean realidades emergentes o imaginadas. (Santos, 2020, p. 203)

Por último, abordado el problema expuesto en este proyecto desde una indagación teórica, se citaron una serie de ideas que abogaron por el empoderamiento de la sabiduría kamëntsá en el símbolo artesanal, con relación directa al objetivo planteado y su componente cultural en la educación artística, lo cual instó a la construcción y fortalecimiento de su identidad creativa como conocimiento alternativo. Desde luego, haber relacionado planteamientos que diseñaron *otro* pensamiento y *otra* comprensión cognitiva y práctica. Que suscitaron intenciones decoloniales,

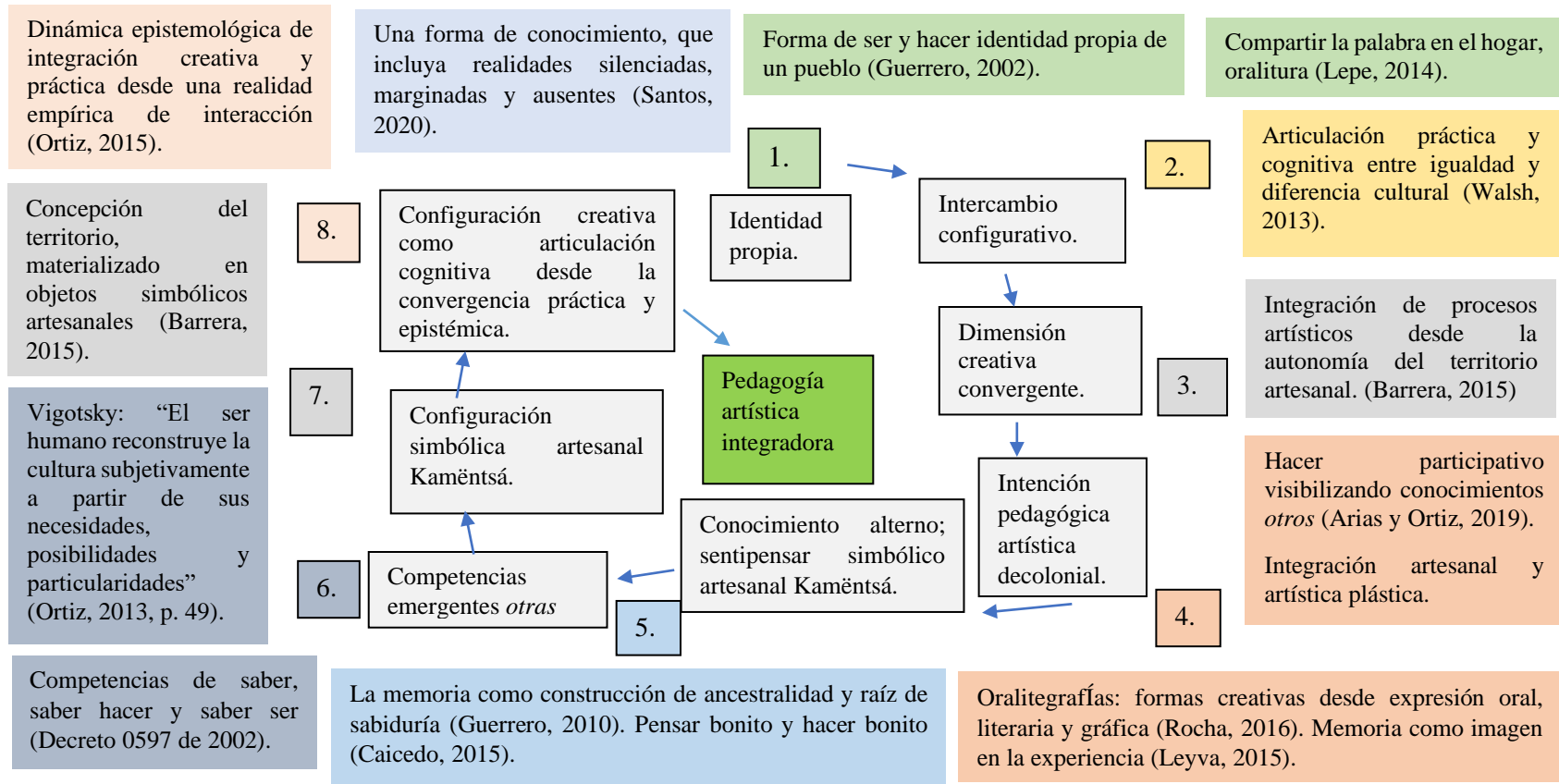
contrahegemónicas, desalienantes, emancipatorias y críticas. Que construyeron un sentido pedagógico, cultural, educativo, artístico y creativo. Que partieron de la ausencia de formas presentes en el contexto e invisibles en el lugar de enseñanza-aprendizaje. Sustentados en estudios similares y de mayor complejidad a este. Que invitaron a la posibilidad intercultural en el encuentro de posiciones alternas, al diálogo creativo entre el arte plástico y la artesanía, a la articulación entre formas de enseñanza-aprendizaje, al mestizaje del signo y la forma como construcción oralitegráfica, a la posibilidad de plantear una hibridación conceptual de epistemologías occidentales y contextuales, a la copresencia de las diferencias en búsqueda de combatir situaciones subyugadas e invisibilizadas, a la intención de interpelar el racismo epistémico, y entre muchas otras convicciones enfocadas a dinamizar aquellos caminos alternativos que han forjado la convergencia configuracional de epistemologías divergentes, y que invitan a la discusión en la “línea abisal” propuesta por Santos (2020). Donde se refirió a los saberes del sur como “el otro lado de la línea. Una división en la que el otro lado de la línea se desvanece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho se produce como inexistente” (Santos, 2020, p. 159). Por ello, las ideas expuestas:

[...] representan una posibilidad para dar voz a los que no han tenido ese privilegio por cuestiones de exclusión, discriminación y marginalización de los templos epistémicos del saber/poder, y a partir de esa voz construir otra visión de los hechos, donde la historia de los grupos “invisibilizados” adquiere un carácter interpelador frente a las macronarrativas que niegan la existencia de otras historias. (Caicedo, como se citó en Mignolo et al., 2012, s.p)

Esta investigación instó a identificar, interpretar y propiciar de manera dinámica, dialéctica, holística, integradora, funcional, flexible y simétrica, una vivencia y experiencia de la educación artística como intención cultural, intercultural, decolonial y epistemológica alternativa en el tránsito hacia el mestizaje creativo en el conocimiento y habilidad de la educación artística habitada desde y con *otros* sujetos, lugares, objetos y realidades en contexto.









Figura 1

Esquema conceptual del marco teórico



Leyenda

Convenciones sobre esquema conceptual del marco teórico, figura 1

1. Lo Cultural.....	
2. Hacia lo intercultural.....	
3. La educación artística y lo cultural.....	
4. La escuela y los valores cultural de los pueblos indígenas: el reto de vincular la sabiduría derivada de las creaciones artísticas.....	
5. Artesanía Kamëntsá como sabiduría formadora.....	
6. Educación artística: propuesta intercultural educativa desde la sabiduría artesanal Kamëntsá....	
7. El tsibenayá o artesano Kamëntsá.....	
8. Tejido y sabiduría Kamëntsá, una mirada decolonial y artística.....	

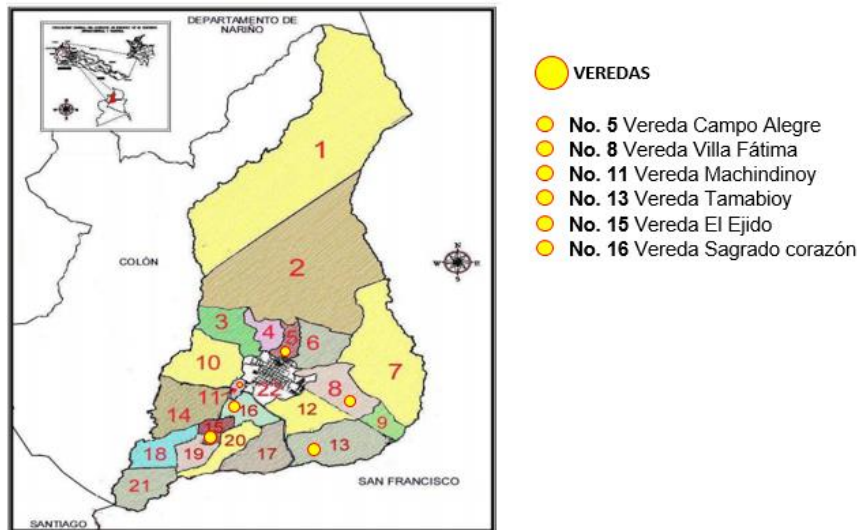
1.4.3. Marco contextual

1.4.3.1. Espacio. El municipio de Sibundoy está ubicado al sur de Colombia en el Departamento del Putumayo con coordenadas: 1°12'12" N, 76°55'9" W, a 80 Km de Mocoa, la capital departamental y a 493,67 Km de Bogotá D.C. Situado en la región alta del departamento denominada Valle de Sibundoy, compartiendo territorio con los municipios de Santiago, Colón y San Francisco.

Con extensión territorial de 64,00 km², y altitud de 2104 metros. Ha sido poseedor de microrregiones denominadas veredas como: Campo Alegre al norte, Sagrado Corazón al sur, Tamabioy al oriente, lugares donde se encuentra el hogar de personas sabedoras y fundamentales en este proyecto.

Figura 2

Mapa del territorio geográfico de Sibundoy - Putumayo



Nota: imagen extraída de

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/download/3654/4290?inline=1>

Por su parte el espacio educativo que se trajo a relación es la I.E. Champagnat de Sibundoy de carácter oficial y con principios Maristas, ubicado en la zona urbana del municipio, colindando con el Parque Municipal de la Interculturalidad, Cabildo Kamëntsá Biyá, E.I.E. Seminario. Cuenta 740 estudiantes y 40 funcionarios entre docentes, directivos servicios generales, y administrativos.

Figura 3

Institución educativa Champagnat Secundaria



Nota: Imagen extraída de <https://champagnatsib.wixsite.com/institucional>

Si bien es cierto, la Institución Educativa Champagnat se ha orientado en el carácter religioso de los principios maristas de San Marcelino Champagnat desde su fundación, fue importante subrayar que se construyó con ayuda de las comunidades acentuadas en la región del Valle de Sibundoy, principalmente de la cultura Kamëntsá. Personas indígenas que para el año de 1908 como versa en la revista Historia Marista del Putumayo de la biblioteca del plantel, enfatizando en su participación, debido a la fortaleza corporal para transportar la misión educativa y social marista.

Que, a su vez, consideraron primordial en el aporte de manos de obra para el levantamiento de los primeros muros del entorno físico de la comunidad en general (Burbano et al., 2009).

Por lo cual, y dado que la mayor parte de la población ha sido perteneciente a comunidades indígenas, el territorio de Sibundoy ha ido transformando el sentido cultural, económico, social y político del actuar colectivo, pues para este estudio, se reflejó que el plantel ha acogido en gran medida la prestación y oferta de su servicio educativo a estudiantes de diversidad étnica, además de la flexibilización del carácter religioso para pensar en abordar saberes contextuales desde el PEI.

Actualmente, en la Institución se encuentran recibiendo servicio educativo, estudiantes de distintos grupos étnicos que se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 1*Relación de estudiantes matriculados por etnia Institución Educativa Champagnat Sibundoy*

ESTUDIANTES POR ETNIA 19-01-2023									
GRADO	AWA	INGA	KAMËNTSÁ	NASA	PASTOS	QUILLACINGAS	AFRODESCENDIENTES	NEGRITUDES	Total
0		2	11						13
1	1	2	14						17
2		1	12						13
3		2	16		1		1		20
4		5	11	1	1		1	1	20
5		2	18		1				21
6		3	15		1	1			20
7		2	23		3		1		29
8		1	21					1	23
9		4	17			1			22
10		8	14		3	1	1	1	28
11		5	23		2	1	2		33
Total	1	37	195	1	12	4	6	3	259

La información anterior indica el número de estudiantes matriculados por etnia registrados en oficina de secretaria del plantel. Los datos aluden a la importancia que la comunidad educativa Champagnat ha logrado construir en el abordaje y desarrollo del proyecto educativo institucional en su componente cultural y social. Demostrando a su vez la necesidad de estudiar la cultura artesanal local en educación artística para grado décimo, pues están relacionados una cantidad considerable de estudiantes activos kamëntsá, lo cual fue factor generativo del problema expuesto en este proyecto y de las posibles soluciones planteadas.

Figura 4

Estudiantes indígenas Kamëntsá y mestizos conmemorando la celebración de Día Grande en la Institución Educativa Champagnat, bachillerato



En la anterior imagen se visualiza el liderazgo que han asumido algunos estudiantes indígenas y mestizos de la Institución Educativa Champagnat de grados superiores, quienes trataron de alguna manera llevar las raíces ancestrales de la comunidad kamëntsá al espacio escolar, como mensaje cultural de importancia de la historia propia en las dinámicas de enseñanza aprendizaje del plantel educativo.

1.4.3.2. Sociedad. De manera concreta, se describió el conglomerado social de Sibundoy como individuos de labores económicas diversas entre las que están: agricultura, ganadería, emprendimiento privado, labores publicas oficiales, y demás puestos de trabajo en distintos campos. Cuenta con 11.599 habitantes, que han asumido una identidad local basada en el trabajo y el servicio al prójimo compartiendo en gran medida los principios de la religión católica, pero también se han orientado en otros cultos y sus libertades de pensamiento y de fe. Por supuesto, se ha inculcado tal pensamiento creyente en las comunidades indígenas Kamëntsá e Inga siguiendo la fe católica cada año nuevo en la celebración de su cultura para un nuevo comienzo. Es decir, adoptaron y asimilaron la religión como parte importante de sus celebraciones. No obstante, algunas autoridades indígenas respetan estos hechos y circunstancias, pero no los comparten, pues es un factor de colonialidad que ha puesto en vulneración el sentir de lo propio.

Actualmente y según censos poblacionales hechos por el DANE (2005), habitan el territorio una cantidad de 15.450 individuos pertenecientes al pueblo Inga, de los que 7.725 son hombres y el mismo número para mujeres en equivalencia de 50%. Así mismo, el pueblo Kamëntsá registró una población de 4.879 individuos, donde 2.376 son hombres correspondientes al 48.7%, y 2.503 personas son mujeres que corresponde al 51.3%. Ambas culturas contextuales han conformado y representado el 0.4% de la población indígena de Colombia (Gómez y Salas, 2018).

1.4.3.3. Naturaleza. El contexto de estudio posee una riqueza natural fundamental tenida en cuenta como elementos que integraron el análisis realizado e información encontrada en esta investigación, pues la fauna, flora, ríos, montañas han sido parte primordial de la connotación simbólica en cuestión; el cerro Patascoy que conforma un volcán, en complemento con las demás montañas es constituyente del símbolo artesanal Kamëntsá. Además del colibrí en sus distintas

especies, flores, cultivos, entre otros; cuyos nombres para las ciencias naturales difieren entre sí, pero para la cosmovisión propia de la comunidad en mención se han pensado y representado como símbolos propios.

1.4.3.4. Cultura. Existen principalmente dos culturas acentuadas en el territorio del Valle de Sibundoy, Inga y Kamëntsá, quienes han compartido el mismo territorio como proceso intercultural, sus haceres diarios dirigidos fundamentalmente al trabajo de campo en la chagra (huerta o cultivo), a la artesanía como sustento económico secundario. Producto de la colonización, han accedido a educación secundaria y profesional para desempeñar diversos trabajos específicos, recordando las raíces identitarias para fortalecerlas desde su saber determinado.

Por tanto, se encontró una forma de particular de comprensión del mundo establecida desde las practicas propias como comunidad y suscitadas en dimensiones principales como: política, cultural, ética y social. Así, se abordó el componente cultural desde una categoría específica de estudio; habilidades y saberes ancestrales artesanales, relacionados en objetos simbólicos innumerables y representativos del sentipensar Kamëntsá, a través del gráfico o dibujo entendido como símbolo de connotación cultural.

Figura 5

Conmemoración del Día Grande en la comunidad kamëntsá



En la anterior imagen, se visualiza el encuentro cultural de la comunidad kamëntsá en la casa Cabildo Kamëntsá-biyá como motivo de apreciación y compartir entre etnia, mestizos, colonos, visitantes y extranjeros. Momento trascendental de recuerdo y practica de distintos actos y características simbólicas traídas desde la memoria.

1.4.4. Marco legal

Los fundamentos legales que sustentaron, orientaron y permitieron este planteamiento educativo, pedagógico e intercultural en la educación artística, fueron elementos tipificados en las leyes colombianas referentes a educación y cultura del sector oficial, relacionando también los apartados teóricos del proyecto educativo institucional de la I.E. Champagnat, como reglamento

de la función educativa, que han determinado los aspectos generales a aplicarse en la dimensión creativa.

Así, la Constitución Política de Colombia (1991), como carta magna de la nación, estableció derechos y deberes para el conglomerado social y jurídico; por tanto, se citó el derecho a la educación. En este sentido se tiene:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (p. 23)

Siguiendo con el Art. 67 de la Constitución Nacional, se argumentó el mandato constitucional hacia el cumplimiento de la educación integral, que en esta investigación hizo énfasis en el sector oficial desde el ámbito creativo, artístico y cultural, relacionando elementos legales para el ejercicio educativo desde la dimensión cultural como criterio social fundamental y obligatorio. La ley 375 de 4 de julio de 1997, planteó el abordaje del estudio general de la cultura en espacios sociales y educativos para fortalecer los saberes identitarios de los diversos contextos, específicamente, en su Capítulo II Derechos y deberes de la Juventud:

Artículo 11. Cultura. La cultura como expresión de los valores de la comunidad y fundamento de la entidad nacional será promovida especialmente por el Estado, la sociedad y la juventud. Se reconoce su diversidad y autonomía para crearla, desarrollarla y difundirla. (s.p)

En desarrollo de estos preceptos, se consideró que la educación integral debe garantizar la formación de estudiantes abordando la diversidad cognitiva y práctica en todas las áreas establecidas y orientadas en un PEI. A su vez, fortalecer las políticas educativas que en diálogo desde y con contextos específicos, para este caso, respondiendo a procesos interculturales con planteamientos de formas alternas y convergentes de aprendizaje desde las identidades culturales, ante esto la Ley 115 de 8 de febrero de 1994, es explícita:

Artículo 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: b) [...] el fomento de las diversas culturas, [...], para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo. (párr. 16)

Por tanto, se expuso que es deber institucional garantizar procesos de aprendizaje orientados a propiciar espacios educativos desde la cultura. Por lo cual, esta investigación buscó fortalecer la identidad cultural de la comunidad Kamëntsá del municipio de Sibundoy departamento del Putumayo, planteando una convergencia de saberes alternos y epistémicos en las competencias y contenidos curriculares del área de educación artística, orientados en la artesanía étnica como elemento simbólico ancestral que ha sido subyugado y subordinado al saber artístico occidental.

En concordancia a lo anterior, esta investigación se sustentó también desde orientaciones que la ley establece y ordena como imperativo de estudio en el ámbito educativo desde saberes artesanales y culturales étnicos, por lo cual, fue importante relacionar los siguientes:

Convenio No. 107 de la O.I.T, sobre poblaciones indígenas y tribales (1957). Parte IV formación profesional, artesanía e industrias rurales: “Artículo 18. Numeral 2. La artesanía y las industrias rurales serán desarrolladas sin menoscabo del patrimonio cultural de dichas poblaciones y de modo que mejoren sus valores artísticos y sus formas de expresión cultural” (s.p).

Siguiendo lo expuesto por el anterior artículo, en la valoración y apreciación de su patrimonio cultural, se articuló a lo establecido en el Convenio Núm. 169 de la O.I.T. (1957), sobre pueblos indígenas y tribales parte VI. Educación y medios de comunicación:

Artículo 27. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, 56 I Convenio No 169

sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (s.p)

Artículo 31. Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. (s.p)

Precisando lo anterior y de conformidad con los convenios No. 107, Art. 107 numeral 2 y No. 169, Art. 27 y 31 de la O.I.T. (1957). Se comprendió lo expresamente señalado en tanto desarrollo del servicio educativo de los pueblos indígenas en cooperación con los mismos, para el abordaje de su historia, conocimientos y técnicas con el propósito de afrontar situaciones de prejuicios respecto a las comunidades étnicas, siendo necesario asegurar el ofrecimiento de las sociedades culturales en elementos y espacios de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, se relacionaron planteamientos de las Naciones Unidas dirigidos a la reivindicación de los derechos de las comunidades indígenas:

Preocupada por el hecho de que los pueblos indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y de haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses. (Naciones Unidas, 2007, p. 3)

Expone a su vez en el siguiente artículo:

Artículo 31: Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales

y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales. (Naciones Unidas, 2007, p. 21).

De tal modo que, fue primordial llevar a cabo un proceso investigativo que de manera educativa y artística proponga una integración del espacio y encuentro intercultural con epistemologías distintas, fortaleciendo el saber simbólico del contexto.

Siguiendo con el desarrollo de este apartado, se encontró sustento legal en la Constitución Política de Colombia -actualizada por la Honorable Corte Constitucional (2015)-, que orientó y determinó este planteamiento educativo, pedagógico e intercultural en la educación artística así: “Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (s.p). De igual forma se tiene el Artículo 10, donde “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (s.p).

Dentro de este cuadro, se presentó el Artículo 55., el cual “garantiza el derecho de negociación colectiva para regular las relaciones laborales, con las excepciones que señale la ley” (s.p).

Es deber del Estado promover la concertación y los demás medios para la solución pacífica de los conflictos colectivos de trabajo (s.p).

Artículo 56. Se garantiza el derecho de huelga, salvo en los servicios públicos esenciales definidos por el legislador (s.p).

La ley reglamentará este derecho.

- Una comisión permanente integrada por el Gobierno, por representantes de los empleadores y de los trabajadores, fomentará las buenas relaciones laborales, contribuirá a la solución de los conflictos colectivos de trabajo y concertará las políticas salariales y laborales. La ley reglamentará su composición y funcionamiento.

Artículo 57. La ley podrá establecer los estímulos y los medios para que los trabajadores participen en la gestión de las empresas (s.p).

Artículo 58. Artículo modificado por el artículo 1ro. del Acto Legislativo 1 de 1999. El nuevo texto es el siguiente:

Se garantizan la propiedad privada y los demás derechos adquiridos con arreglo a las leyes civiles, los cuales no pueden ser desconocidos ni vulnerados por leyes posteriores. Cuando de la aplicación de una ley expedida por motivos de utilidad pública o interés social, resultar en conflicto los derechos de los particulares con la necesidad por ella reconocida, el interés privado deberá ceder al interés público o social. (s.p)

Artículo 63. Los bienes de uso público, los parques naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la Nación y los demás bienes que determine la ley, son inalienables, imprescriptibles e inembargables (s.p).

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (s.p)

Artículo 286. Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas (s.p).

- La ley podrá darles el carácter de entidades territoriales a las regiones y provincias que se constituyan en los términos de la Constitución y de la ley.

Por tanto, se comprendió que, de conformidad con los fundamentos de los artículos de la Constitución Nacional de Colombia anteriormente mencionados, y con relación a este estudio, se insta a los actores sociales, culturales, educativos y pedagógicos que han actuado en formas diversas de trabajo dirigidas al abordaje de los territorios étnicos, al reconocimiento, fortalecimiento y concertación de estrategias o dinámicas de integración del patrimonio simbólico de la nación en su diversidad identitaria, inalienable, imprescriptible e inembargable, que a su vez, ha sido elemento clave para el tratamiento de construcciones contextuales en los distintos sectores colectivos para cada entidad territorial.

Al mismo tiempo, se entendió el deber que orientó el mandato constitucional hacia el cumplimiento de la educación integral, que en esta investigación se abordó en el sector oficial desde el ámbito creativo, artístico y cultural, relacionando elementos legales para el ejercicio educativo desde la dimensión cultural como criterio social fundamental y obligatorio. El Congreso de la República en la Ley 375 de 4 de Julio del 97), planteó el abordaje del estudio general de la cultura en espacios sociales y educativos para fortalecer los saberes identitarios de los diversos contextos en su Capítulo II Derechos y deberes de la Juventud:

Artículo 11. Cultura. La cultura como expresión de los valores de la comunidad y fundamento de la entidad nacional será promovida especialmente por el Estado, la sociedad y la juventud. Se reconoce su diversidad y autonomía para crearla, desarrollarla y difundirla. (s.p)

En desarrollo de estos preceptos, se consideró que la educación integral debe garantizar la formación de estudiantes, abordando la diversidad cognitiva y práctica en todas las áreas establecidas y orientadas en un PEI. A su vez, fortalecer las políticas educativas desde y con contextos específicos, para este caso, respondiendo a procesos culturales e interculturales

suscitados en formas alternas y convergentes de aprendizaje desde las identidades culturales, acorde a la Ley 115 de 8 de febrero de 1994:

Artículo 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: b) [...] el fomento de las diversas culturas, [...], para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo. (s.p)

Por tanto, se expuso que es deber institucional garantizar procesos de aprendizaje orientados a propiciar espacios educativos desde la cultura. Por lo cual, esta investigación buscó fundamentar un proyecto educativo artístico partiendo de la contextualidad étnica artesanal, para fortalecer la identidad cultural de la comunidad Kamëntsá del municipio de Sibundoy departamento del Putumayo, planteando una convergencia de saberes alternos y epistémicos en las competencias y contenidos curriculares del área de educación artística, orientados en la artesanía étnica como elemento simbólico ancestral que ha sido subyugado y subordinado al saber artístico occidental.

Del mismo modo, y construyendo esta indagación normativa, se citó la Ley 1381 de 2010, en su artículo 20, determinando el deber educativo de abordar las lenguas nativas en contextos étnicos, que, concretamente para esta investigación, fue fundamental tratar el intercultural en la concertación de autoridades educativas y de las comunidades, dentro de los procesos con intenciones etnoeducativas como fortalecimiento de identidad local:

Artículo 20. Educación. Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de procesos etnoeducativos, cuando estos estén diseñados. (s.p)

Por lo cual, fue oportuno también integrar principios que orientan el abordaje etnoeducativo determinados por el Decreto 804, artículo 2, de 1995, por el cual se reglamentó la atención educativa para grupos étnicos:

Artículo 2°. - Son principios de la etnoeducación:

- a) Integridad. Entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza.
- b) Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.
- c) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos.
- d) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía.
- e) Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.
- f) Flexibilidad. entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.

g) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento.

De los principios mencionados y su relación con este trabajo, se hizo énfasis en la integración flexible de los conocimientos diversos comprendidas en formas de ver, concebir y construir el mundo kamëntsá en su expresión artesanal, como autonomía de revitalización de la memoria en escenarios propios y colectivos. Desarrollando estrategias de seguimiento y fortalecimiento de los saberes propios en dinámicas flexibles e interculturales para la coexistencia cognitiva de perspectivas de saber distintas, desde la progresividad como instancia y estrategia de fortalecer la cultura en contexto encontradas en la investigación.

Acorde a lo anterior, se agregó lo enunciado en el Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expidió el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, como fundamento y finalidad investigativa, cultural, intercultural, educativa, pedagógica del problema y posible alternativa de fortalecimiento del componente cultural de la institución objeto de estudio en el área de educación artística, desde la sabiduría artesanal de simbología kamëntsá: Artículo 2.3.3.5.4.1.3. Inclusión en los planes de desarrollo:

En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 715 de 2001. (Decreto 1075, 2015, párr. 15)

De acuerdo con lo anterior, se argumentó el planteamiento de este trabajo desde la orientación de los lineamientos curriculares de educación artística, exponiendo la intención de explorar las formas integrales del arte como expresión cultural y humana:

Aún más allá, pensemos en lo que ha significado establecer una teoría y una práctica que determinen la manera de formar al ser humano como artista o que integren el arte en sus diversas manifestaciones, expresiones y comprensiones a la realidad educativa para hacer posible que, como actividad intencionalmente dirigida a la formación de seres humanos, pedagógico sus propios componentes y los proyecte en el desarrollo de la cultura como un elemento central de la búsqueda de la planificación de lo humano. (Lineamientos Curriculares Educación Artística, 1997, párr. 3)

Ahora bien, dinamizar el diseño curricular del área de educación artística que este proyecto planteó, implicó repensar el currículo desde la mirada artesanal, identitaria y simbólica de la comunidad Kamëntsá, que dio lugar al sentipensar propio como posibilidad para el saber orientado en la sabiduría ancestral. En tal sentido que se permita abordar el currículo estableciendo una convergencia desde la diferencia cognitiva y práctica entre arte y artesanía, dirigiendo la perspectiva investigativa a la comunidad étnica en mención, es decir:

Esto significa que la escuela debe hacer una lectura distinta de lo artístico desde una óptica pedagógica mediante la cual lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, la asume como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales, que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano a través de la dinámica del conocimiento y el reconocimiento por una parte y por otra, a través de la experiencia didáctica mediante formas libres de creación individual o colectiva de expresión de la experiencia y la conciencia del conocer y el aprender. (Lineamientos Curriculares Educación Artística, 1997, párr. 8)

Tal disertación desde la perspectiva investigativa, pedagógica y educativa exigió revisar el currículo oficial como uno de los elementos de este análisis, dentro del marco legal que la Ley General de Educación establece y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Educación Básica y Media abordan. Así, la I.E. Champagnat ha tipificado en su PEI, los procesos pedagógicos de enseñanza aprendizaje desde el saber fundante y específico para el área de

educación artística en grado décimo, donde el currículo es entendido como un diseño holístico fundante de criterios nacionales, institucionales, metodológicos, procedimentales, formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos. En los que se debe tener en cuenta los componentes esenciales que posibilitan la ruta y elaboración de planes de estudio relacionados: institucional, pedagógico, disciplinar y social (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, p. 80)

Por tanto, la ley ha expuesto los criterios que deben orientar la ejecución de la formación integral, abordando las dimensiones sociales que dinamizan la relación enseñanza-aprendizaje. En concordancia, la I.E. Champagnat planteó en su PEI, políticas educativas que responden a objetivos de calidad considerando la dimensión cultural e investigativa:

Creando las líneas y proyectos de investigación que le permitan a la comunidad educativa describir, delimitar, definir, plantear, formular y caracterizar los problemas a los cuales deben darse solución con la formación integral de los educandos. Para ello debe profundizar sobre los nuevos diseños metodológicos cualitativos- interpretativos de las ciencias sociales aplicados a la educación y aplicarlos en los contextos problemáticos, de forma pertinente. Entre estos diseños: [...] la investigación etnográfica, [...], entre otros. (Decreto 0597, 2002, párr. 5)

A su vez, definió el precepto pedagógico de educación artística con énfasis en el estudio y abordaje de las identidades culturales contextuales en diálogo con criterios epistémicos globales, en tal sentido, que este componente orientó sus contenidos mediante la pregunta ¿Qué es creativos? Argumentada así:

Este campo está orientado a la formación para la preservación de las tradiciones y representaciones sociales de los grupos humanos, exaltando el valor de la identidad cultural en armonía con las condiciones de un mundo globalizado (“tomando siempre lo mejor”). Pretende incentivar el interés por lo sublime y fortalecer las capacidades para comunicar simbólicamente y estéticamente la realidad. (Decreto 0597, 2002, párr. 2)

En concreto, se estipuló que el área de educación artística debe fomentar, concertar y ejecutar acciones pedagógicas para el estudio de la cultura local. Así mismo, Las autoridades nacionales y regionales han establecido un plan cultural de fortalecimiento y rescate de la generalidad de la identidad Kamëntzá en todas sus dimensiones. Para este trabajo fue fundamental recopilar los apartados legales que encaminaron la revitalización del saber propio desde la artesanía simbólica como connotación de una cultura determinada: “Lo que vamos a salvaguardar son los principios que rigen la vida de nuestro pueblo Camëntzá para que permitan la pervivencia de nuestro pueblo con lengua y pensamiento propio único en el mundo” (Convenio Interadministrativo No. 26345-135, 2012, p. 19)

En reflexión, las connotaciones simbólicas suscitadas en los haceres artesanales indígenas en concreto kamëntzá, han sufrido ocultamientos y marginaciones en el escenario educativo, aun teniendo presente sustentos legales internacionales, nacionales, contextuales e históricos discutidos en los ambientes normativos del Estado, que abogaron y continúan buscando la reivindicación de los saberes territoriales. Voces y presencias indígenas que empoderadas de importantes matices creativos, identitarios y culturales han alcanzado sentidos referenciales y reivindicatorios (entre otros) de sus formas *otras* de conocimiento, amparados conforme lo establecido en la Constitución de 1991 a la actualidad. Así, en el gobierno de Colombia potencia mundial de la vida 2022 - 2026, mediante el Ministerio de Cultura, se relacionaron aspectos en cuanto a la memoria y creación cultural, comprendiendo que:

La valoración de la diversidad de la vida adquiere un sentido fundamental a partir del reconocimiento de la memoria y las identidades, así como de las pluralidades que se tejen en los procesos de creación artística y cultural y que dan lugar a representaciones del pasado, configuran el presente y posibilitan imaginar futuros a través de diversos lenguajes, estéticas y narrativas. [...], pues las diversas formas de entender el mundo, de representarlo y de relacionarse con él se reconocen y visibilizan como eje fundamental de la cultura. Así mismo, se resaltan los procesos dinámicos y en constante cambio de la memoria y la creación, así como

los usos contemporáneos dados por los diferentes grupos humanos como fundamento de la diversidad cultural. (MinCultura, 2022, s.p)

Lo anterior, abordó un planteamiento dirigido a fortalecer los saberes étnicos del territorio nacional como política cultural de Estado mediante estrategias enfocadas a valorar y visibilizar la potencialidad artística suscitada desde la memoria como raíz de sabiduría. Por tanto, se consideraron algunas estrategias de integración, creación y fortalecimiento de los saberes y sentidos étnicos relacionados al campo educativo. En concreto y en contexto, proponer posibles caminos de diálogo del saber artesanal de simbología kamëntsá con la educación artística. Siguiendo al Ministerio de Cultura (2022) se mencionaron:

- Fortalecer los procesos de circulación de bienes, productos y manifestaciones culturales, así como el intercambio de conocimientos y saberes
- Diseñar e implementar medidas para la promoción y visibilidad de la actividad de los creadores, en las que se reconozca su participación y aportes a la riqueza de la diversidad cultural de la nación.
- Incentivar la educación intercultural, en este sentido, reconocer la diversidad territorial, cultural, artística y de la memoria, que promueva la valoración por la pluralidad
- Promover la valoración y aprendizaje de las prácticas y oficios culturales en las instituciones educativas formales de básica primaria, básica secundaria y media en articulación con las entidades territoriales, respetando la autonomía de las instituciones educativas para definir su Proyecto Educativo Institucional
- Fomentar los procesos de educación y formación orientados a la creación, la expresión y el desarrollo de pensamiento crítico en entornos digitales, las artes multimedia, los medios interactivos y convergentes, reconociendo los conocimientos locales y aquellos desarrollados a través de los aprendizajes previos

En definitiva, la legalidad relacionada fundamentó el diseño de la ruta metodológica e investigativa que argumentó la intención de dinamizar la convergencia de diferencias cognitivas hacia el fortalecimiento de la identidad artesanal étnica Kamëntsá en la Institución Educativa Champagnat en el área de educación artística para grado décimo, proponiendo algunos elementos claves para construir una propuesta pedagógica del área mencionada desde los saberes artesanales de la comunidad indígena abordada.

1.4.5. Marco ético

En este apartado, se dio lugar a reflexionar el trabajo investigativo desde la iniciativa docente con relación al entorno cultural, procurando articular una propuesta educativa con intención decolonial. Se encontraron algunas referencias, consideraciones y normas como abordajes en la participación de los sujetos de información, hacia tener en cuenta *otras* formas de conocimiento fundamentales en su actuar y pensar diario, dirigidas a la revitalización de una memoria cultural, entendida desde *otros* individuos, objetos y entornos de identidad en tanto reconocimiento del saber simbólico propio.

Por lo cual, abordando el concepto de otredad para apreciar al *otro* en su forma alterna de un pensar y vivir fundantes en términos culturales e interculturales, se invitó a los sujetos y escenarios con perspectivas hegemónicas, a entrar en una mirada emancipatoria que propicie el acercamiento a identidades específicas y contextuales, donde los territorios ricos en sabiduría puedan tener voz desde su forma de comprender el mundo. Por lo cual, en una perspectiva cercana al pensamiento de Lévinas se consideró que:

[...] es posible pasar de un antropocentrismo profundamente egoísta a una relación más “compasiva” con aquello que nos excede, que no somos pero que nos hace, y en este caso el espíritu de la naturaleza en las cosmovisiones andinas, es otra vereda por donde nuestro pensar puede transitar, por lo tanto la confusión pretendida, muy bien puede fortalecer los grades de

humanidad y ética si se comprenden como parte de una cosmovisión andina, [...] (Navarro, 2008, p. 77)

A causa de ello, fue necesario ceder el espacio a la interacción, la interculturalidad, al diálogo convergente como dinámica democratizadora de un proyecto que se entretejió teniendo en cuenta sujetos, objetos y entornos contextuales en convergencia con criterios occidentales, donde la integración de las partes permitió pensar la presencia de las ausencias emergentes como elementos claves de un nuevo sentido con posibilidad decolonial. Así, en un acercamiento a Lévinas se disertó que:

A diferencia de las éticas de la autonomía, la ética de la alteridad no parte de un sujeto autosuficiente, autónomo [...]. Por el contrario, pone el acento en la interrelación y de esta manera genera un nuevo sentido y una nueva lógica que no son ni excluyentes ni dominadores, en otras palabras, que no están contaminadas por la razón de ningún sujeto que se yerga poderoso y amenazador. (Navarro, 2008, p. 194)

En reflexión a este respecto, se formuló una pregunta para tan siquiera imaginar sus posibles argumentos en respuestas a perspectivas que pueden integrar formas teóricas y prácticas de conocimiento contrarias. Por tanto, desde la subalternidad (Walsh, 2013) de *otros* sujetos-objetos se encontró la raíz y sustento de visibilizar y reivindicar su particularidad en el saber relatado, compartido y heredado como identidad étnica, dirigido al acontecimiento educativo y cultural. Entonces, siguiendo a De Certeau, respecto del otro:

¿No habría que reconocer su legitimidad científica al suponer que en lugar de ser un residuo imposible de eliminar o todavía por eliminar del discurso, la narratividad tiene una función necesaria, y que una teoría del relato es indisociable de una teoría de las prácticas, como su condición al mismo tiempo que como su producción? (Cassigoli, 2016, p. 682)

En el fondo, y siguiendo a De Certeau, el propósito investigativo expuesto invitó a descubrir el análisis del lenguaje de cada día, donde se trató de precisar la morfología del uso de las expresiones, describiendo sus formas para reconocer sus diferentes modos de hacer cotidiano (Cassigoli, 2016). Por lo cual, fue fundamental comprender, y entrar en la dinámica de indagación teniendo claro que:

Un componente indispensable en la superación de las hegemonías cognitivas y culturales, es el diálogo entre los diferentes grupos y sus saberes. En ese sentido el diálogo implica no solo aprender del otro, sino reconocer que el otro tiene algo que enseñarnos. (Jiménez, 2013, p. 198)

Seguidamente, se encontró como elementos constitutivos de este proyecto, normas que han regido las técnicas y procedimientos investigativos, respetando la integridad de los participantes, teniendo en cuenta las orientaciones que el Ministerio de Salud aborda según Resolución No. 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. En el título II. De la investigación en seres humanos. Capítulo 1. De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos se cuenta con:

Artículo 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

Artículo 6. La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

a. Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.

c. Se realizará solo cuando el conocimiento que se pretende producir no pueda obtenerse por otro medio idóneo.

d. Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos), los cuales no deben, en ningún momento, contradecir el artículo 11 de esta resolución.

e. Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución.

g. Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el Consentimiento Informado de los participantes; y la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la institución.

De acuerdo con lo anterior, y de conformidad con el artículo 11 literal a., de la resolución citada se hizo la aclaratoria de que este trabajo se clasificó bajo la denominación de investigación sin riesgo:

a. Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta. (s.p)

Para llevar a cabo el ejercicio de acceso a la información se han diseñado documentos como consentimientos informados, donde se explicó todo lo pertinente respecto de la participación de los sujetos de conocimiento para cada objetivo y categoría del proyecto, como versa en el artículo 14 de la resolución 8430 de 1993 relacionada:

Artículo 14. Se entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna. (s.p)

En ese sentido, se abordó lo concerniente al contenido enunciado y descrito del documento de consentimiento informado, de conformidad con el artículo 15 y en correspondencia al artículo 14 de la misma resolución, expone:

Artículo 15. El Consentimiento Informado deberá presentar la siguiente, información, la cual será explicada, en forma completa y clara al sujeto de investigación o, en su defecto, a su representante legal, en tal forma que puedan comprenderla.

- a. La justificación y los objetivos de la investigación.
- b. Los procedimientos que vayan a usarse y su propósito incluyendo la identificación de aquellos que son experimentales.
- c. Las molestias o los riesgos esperados.
- d. Los beneficios que puedan obtenerse.
- e. Los procedimientos alternativos que pudieran ser ventajosos para el sujeto.
- f. La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y el tratamiento del sujeto.

g. La libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios para continuar su cuidado y tratamiento.

h. La seguridad que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad.

i. El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.

j. La disponibilidad de tratamiento médico y la indemnización a que legalmente tendría derecho, por parte de la institución responsable de la investigación, en el caso de daños que le afecten directamente, causados por la investigación.

k. En caso de que existan gastos adicionales, éstos serán cubiertos por el presupuesto de la investigación o de la institución responsable de la misma.

Así, y acorde a lo anterior, se mencionó que esta investigación surgió con el propósito pedagógico, educativo y cultural de fundamentar un proyecto escolar artístico desde la identidad étnica local en el saber artesanal de simbología Kamëntsá. Planteando una convergencia de saberes y habilidades desde la diferencia cognitiva como dinámica epistémica y práctica en la dimensión creativa y humana.

Por lo cual, no se pretendió usar conocimientos alternativos desde un análisis positivista que marque aún más la *línea abisal* del imperio cognitivo, que desvanece y convierte en no existente de ninguna forma relevante o comprensible de ser como realidad un conocimiento alterno (Santos, 2019), subyugando las identidades culturales y artesanales a la historia del arte universal, en un intento experimental de construir conocimiento desde las subjetividades como elementos de saber, para nuevamente establecer la jerarquía epistémica desde la racionalidad colonial.

Por el contrario, este estudio se orientó en postulados educativos, pedagógicos, éticos, culturales, interculturales, políticos institucionales y legales, que argumentaron un planteamiento educativo con intención decolonial para la convergencia intercultural en la diferencia.

En tal sentido, que se profundizó en la construcción cultural Kamëntsá desde el espacio contextual y creativo abordando distintas lógicas de sentido, que pueden permear y habitar el paradigma positivista dando lugar a las sabidurías creativas como alternativas de saber. Por tanto, esta identidad simbólica artesanal permitió plantear alternativas educativas de pensamiento desde el sentipensar como posibilidad para el saber, decir y hacer, y en esta medida, direccionó el argumento epistémico hacia concepciones crítico-culturales y crítico-epistémicas, pues: “Es necesario replantearnos unas pedagogías *otras* que inviten al re-aprendizaje y al desprendimiento de conductas y acciones, de formas de vivir que decanten en el respeto propio y hacia los demás” (Arias y Ortiz, 2019, p. 242). Es decir:

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar, escuchar – de modo individual y colectivo hacia lo decolonial. (Walsh, 2013, p. 66)

De lo anterior, se pudo concretar que esta investigación instó a la comunidad educativa y en específico a la I.E. Champagnat de Sibundoy a proponer alternativas educativas que integren las diferencias prácticas y cognitivas, sociales, culturales y éticas, para potenciar las posibilidades interculturales desde la diversidad, siguiendo los derechos humanos universales, como orientaciones de conductas sociales en el mundo. Naciones Unidas (2015):

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 26. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Artículo 27. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

En definitiva, este proyecto se estructuró en la convicción profesional, pedagógica y artística de proponer una alternativa educativa en la dimensión creativa, que propicie valorar el sentido artesanal de la connotación simbólica Kamëntsá, planteando una convergencia de epistemes y prácticas diversas para el reconocimiento de la identidad contextual, por tanto:

En la búsqueda hacia la autonomía artesanal será necesario seguir bebiendo de las utopías, contar con el “bonito pensamiento y la buena palabra kamsá, delirar por un mundo que no esté en venta, que no esté de moda, ni se consuma. Conspiremos para que los artesanos perduren por los tiempos, para que con sus creaciones indignadas y dignas susciten transformaciones sociales creativas y emancipadoras, desde este sur, que también existe. (Barrera, 2015, p. 18)

La construcción educativa desde las diferencias en la dimensión cultural implicó el reconocimiento y fortalecimiento de sabidurías formadoras como procesos emancipatorios que pueden direccionar la interculturalidad como connotaciones, expresiones y significaciones de los espacios, sociales, educativos, artísticos – artesanales y culturales.

1.5. Metodología

1.5.1. Paradigma de investigación

Comprender un fenómeno sociocultural determinado implicó expandir el horizonte epistémico, analítico y práctico que ha determinado los acercamientos hacia conocer una realidad específica, en el planteamiento de un constructo investigativo que orientó el abordaje de formas concretas de existir desde procesos pertinentes y contextualizados. El paradigma cualitativo permitió abordar la intención interpretativa de fenómenos particulares, argumentados en la convergencia de elementos, espacios, sujetos, lugares, hechos y situaciones diversas que dieron lugar a una dinámica cultural crítica. “Es decir, incluirá una dimensión histórica, atenta a la génesis y a la transformación sin reducirlas al desenvolvimiento lineal de un “progreso” unidimensional, además de una dimensión etnográfica sensible al poder y a la resistencia” (Packer, 2018, p. 7).

1.5.2. Enfoque de investigación

En la apuesta de un orden sistémico de estudio y comprensión de una realidad concreta, se instó a diseñar una ruta metodológica que permitió proponer una disertación de análisis para entender un entorno. Este trabajo se suscitó desde reflexiones y acciones pedagógicas, artísticas y culturales de la dinámica de enseñanza aprendizaje, que ha orientado al abordaje de ideas integradoras desde epistemologías diversas y una realidad cultural específica, como posibilidad investigativa para concertar diálogos de convergencias entre conceptos, preceptos, postulados y prácticas presentes y ausentes en la escolaridad desde y con el saber artesanal. Así, se sumió que “La etnografía supone una estrategia de investigación que implica una densa comprensión contextual de un escenario para establecer conexiones y conceptualizaciones que lo vinculan con escenarios más generales” (Restrepo, 2016, p. 17).

1.5.3. Tipo de investigación

Para abordar esta investigación, se planteó un horizonte metodológico que recopiló aspectos fundantes en el estudio de una realidad cultural determinada, desde un paradigma cualitativo con enfoque etnográfico, donde las identidades compartidas asumieron una manifestación simbólica y sígnica de percepción del mundo, y a su vez, plantearon saberes alternos desde la dimensión creativa del ser humano estableciendo métodos propios de conocimiento.

[...] En las ciencias sociales y humanas, la objetividad se determina por las relaciones intersubjetivas, por el carácter del proceso mediante el cual se hace el estudio, con el fin de comprobar el conocimiento, se rediseñan los instrumentos, y se practica la retroalimentación, haciendo reconocimiento de los aspectos ideológicos y culturales que determinan las interpretaciones. (Ortiz, 2015, p. 83).

Estudiar una realidad cultural concreta implicó una interacción sujeto-sujeto, mediada por el objeto y contexto de conocimiento, abordando una configuración específica que ha sido construida desde su connotación simbólica como identidad propia de saber. Angrosino (2012) explicó: “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” [...] y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” o de varias maneras diferentes” (p. 10).

Ahora bien, el acceso a la información simbólica fue un constituyente de conocimiento desde personas sabedoras, en tal sentido que las interpretaciones posteriores fueron producto del diálogo, disposición de los informantes y de un análisis de datos desde el sujeto-objeto de estudio, es decir:

En la investigación cualitativa, se tomará como datos el conjunto de informaciones en que se concretan las interacciones entre los sujetos y entre estos y el investigador, así como las relativas a los propios contextos en que la información se produce y a las mismas circunstancias en que se origina. (Pérez et al., 2012, párr. 3)

Se trató así, de entrar en relación con los sujetos, entornos y elementos de saber y su pensamiento cultural para asumir un análisis de la connotación creativa desde su origen, por tanto, siguiendo a Denzin y Lincoln (2012), se entendió que: “La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman” (p. 48). En lo esencial, se instó a comprender una manifestación creativa e identitaria que ha asumido su connotación simbólica territorial como: “Una manera de pensar, sentir y creer” (Geertz, 2003, p. 20).

Sin embargo, en la indagación fue fundamental tomar una postura crítica desde el acceso a la información y datos de la identidad simbólica, pues ha sido menester investigativo pensar y formular construcciones de conocimiento alterno al eurocéntrico. Packer (2018) analizó: “Una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos; atendería a las complejas interrelaciones entre conocimiento, política y ética; fomentaría la transformación personal y política [...]; sería una investigación que podría crear nuevas maneras de ser” (p. 7).

Sucedió pues, que el propósito investigativo se abordó en la interacción sujeto-objeto, asumiendo la realidad cultural simbólica en las connotaciones identitarias desde sus elementos sígnicos, tal relación se propuso como proceso e intención investigativa de una comunidad determinada, entendida como etnografía: “la etnografía es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (Angrosino, 2012, p. 35).

Ahora bien, el planteamiento de esta metodología investigativa orientó el diseño etnográfico que abordó la identidad cultural de un contexto específico, lo que permitió considerar la dimensión creativa desde una perspectiva macro y micro, pues el estudio de elementos sígnicos que han constituido la percepción propia de la cultura abordó objetos creativos, que han fundamentado y determinado una forma propia e identitaria de comprender el mundo. Aguirre (1995) definió: “La etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de la comprensión global de la misma (párr.1). Se señaló

entonces, que todo objeto, sujeto y contexto de conocimiento esta mediado por una circunstancia cultural de interrelación con el investigador, como observador activo en la búsqueda de información, propiciando la actividad interpretativa de la dimensión creativa de una comunidad desde las prácticas propias. Hammersely y Atkinson (1994) explicaron:

[...] el etnógrafo participa abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando que sucede, escuchando que se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (p. 15)

De acuerdo con lo anterior, la etnografía como método investigativo, aludió a considerar la información desde perspectivas convergentes, es decir, los datos a nivel micro han configurado un conocimiento determinado, y a su vez, conforman los rasgos o identidades generales como nivel macro de una comunidad, lo que permitió abordar una identidad cultural específica desde sus elementos sýgnicos, asumidos como la dimensión simbólica y creativa. “Es decir, la etnografía es una perspectiva que, aunque siempre está pendiente de los pequeños hechos que se encuentran en las actividades y significados de personas concretas, no supone negar hablar de grandes cuestiones” (Restrepo, 2016, p. 32).

En otras palabras, el fundamento de la información de carácter cultural simbólico y creativo, fue propuesto desde el acceso a la connotación que el sujeto de identidad ha atribuido al elemento sýgnico, producto del diálogo e interacción desde y con el informante. Guber (2011) enfatizó: “La investigación no se hace “sobre” la población sino “con” y a partir de “ella” (p. 39). Así pues, los datos obtenidos permitieron abordar un conocimiento desde y con la identidad propia, que posibilitaron pensar tal dinámica como proceso intrínseco de crecimiento del individuo.

Por su parte, las manifestaciones simbólicas exteriorizadas en el objeto sýgnico han asumido un carácter estético, planteado como dimensión creativa configurante de procesos propios y específicos en la integralidad del sujeto, “[...] lo estético tiene su génesis en la sensibilidad

humana” (Aguirre, 1995, p. 65). Prospectivamente, esta connotación se propuso como una interrelación dinámica desde vivencias y percepciones propias, es decir: “Es una actividad experiencial cognitiva y emotiva que hace uso de imágenes, ideas y símbolos para establecer asociaciones sensoriales y afectivas en busca de significados y armonías” (Aguirre, 1995, p. 65).

Considerando esta disertación, se pudo interpretar que la información simbólica obtenida de una identidad cultural determinada propició la comprensión de formas alternas, como epistemes propias en la dimensión creativa del ser humano, fundamentado en elementos sýgnicos que han materializado un saber fáctico de la realidad y cultura propia. Aguirre (1995) argumentó:

Y esto es justamente lo que puede contribuir a potenciar la sensibilidad en la dirección de darle una categoría o un valor epistémico en el que se reconozca su implicación básica en las estructuras perceptuales y conceptuales del mundo experiencial de la observación y la interacción, y con ello presumiblemente desvelar matices y formulaciones relativos a la experiencia del antropólogo y el nativo ayudando a conocer mejor lo que sentimos y a sentir lo que conocemos. (p. 65)

La etnografía como enfoque y método investigativo relacionó una configuración cognitiva planteando conceptos a partir de microcomponentes de una dimensión cultural determinada, posteriormente se realizó interpretaciones de la realidad observada para proponer elementos fundamentales *otros*. Angrosino (2012) definió: “Es inductivo (se lleva a cabo de tal manera que utiliza una acumulación de detalles descriptivos para levantar patrones generales o teorías explicativas, en lugar de estructurarse para someter a prueba hipótesis derivadas de las teorías o modelos existentes” (p. 36).

Ahora bien, el método investigativo etnográfico articuló instrumentos de recolección de información, que tomaron como fundamento de saber el lenguaje hablado o narrativa, pues este, según Prince “también representa un modo particular de conocimiento” (Price, como se citó en Packer, 2018, p. 135). Siguiendo esta idea, se propuso que el saber simbólico de una identidad

determinada se argumentó en percibir la palabra hablada como constituyente de connotación creativa, que a su vez se exterioriza en objetos facticos y sýgnicos de la realidad cultural estudiada. Packer (2018) definió:

El lenguaje “es concebido no simplemente como un conjunto de sýmbolos o signos, como un modo de representar cosas, sino como un medio de la actividad práctica, un modo de hacer las cosas”. El lenguaje ordinario y su “ambigüedad” no pueden ser ignorados o reemplazados por un lenguaje científico “más preciso”. “Para estudiar una forma de vida se requiere entender los modos laicos del habla que expresan esa forma de vida”. (p. 292)

Así, se explicó que la información simbólica e identitaria tomó fundamento en la palabra hablada, donde el investigador articuló e interpretó las connotaciones culturales creativas desde; objetos, lugares, sujetos y circunstancias que han configurado una cosmovisión propia, Ortiz (2015) define: “la configuración, [...], es el proceso que permite la manifestación, sentido y significación de los objetos de estudio” (p. 86). Es decir, el diseño investigativo etnográfico orientó la intención constructiva de proponer conocimientos alternos, situados en los elementos sýgnicos y simbólicos e identificados por los sujetos de una cultura como constituyentes de una realidad fáctica y creativa determinada. En ese sentido este trabajo fundado en la etnografía como método investigativo buscó:

[...] entender o comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores. Lo característico, pues, es la comprensión que se pretende, y que ésta se concrete en palabras de las personas o en cualquier otro tipo de manifestación, sean gestos, sýmbolos o de otro tipo. (Pérez et al., 2012, párr. 6)

De esta manera, se ha diseñado una ruta metodológica de investigación que abordó la identidad simbólica en su dimensión creativa de la comunidad Kamëntsa, donde se estableció la observación participante como técnica de interacción con el sujeto-objeto de estudio, para acceder a la información simbólica y artesanal en cuestión. Además de la información útil recopilada del

espacio escolar en participación de estudiantes y maestro como sujetos de enseñanza-aprendizaje, voces fundantes de un criterio constructivo artístico y cultural en la perspectiva educativa y en la búsqueda de elementos en común que aportaron hallazgos con relación a lo planteado en este trabajo.

1.5.4. Población y muestra

En el abordaje de esta investigación se propuso el estudio y análisis de datos, mediante los componentes del proyecto en las dimensiones: artesanal simbólica-cultural y educativa artística, con los sujetos de información correspondientes.

Por una parte, la indagación realizada se dirigió hacia la unidad de análisis cultural de población indígena representativa de la comunidad Kamëntsá de Sibundoy Putumayo, donde fue fundamental el encuentro con el territorio para recopilar información simbólica de tejedoras y sabedoras de experiencia en la sabiduría del símbolo del tejido y su connotación artesanal cultural. Así pues, se buscó la información simbólica de seis personas mujeres artesanas en el tejido del símbolo, con base en los siguientes criterios de inclusión:

- Artesanas activas en el trabajo artesanal del tejido
- Lugar de vivienda en sector rural
- Amplia experiencia en el tejido de simbología de faja en lana
- Experiencia en el tejido de simbología en chaquiras.
- Artesanas pertenecientes a la comunidad indígena kamëntsá de Sibundoy Putumayo.

Por su parte, el maestro de conocimientos, reflexiones y experiencias académicas que analizó y diseñó un plan de enseñanza-aprendizaje de educación artística, constituyó la información escolar que propicia el hallazgo de causas del problema expuesto en apartados anteriores. En ese sentido, el docente titular de grado décimo del área en mención, como unidad de análisis pedagógico-

artístico brindó datos para explicar, definir o argumentar la búsqueda de puntos de convergencia que se propone en este proyecto.

Por último, el individuo de aprendizaje que recibió directamente el proceso integral de educación artística. Estudiantes de grado décimo como unidad de análisis, los cuales se apropiaron de prácticas y contenidos relacionados con los distintos temas tipificados en la malla curricular de este nivel, jóvenes que explicaron, reflexionaron y trataron de definir elementos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje abordados en educación artística y los componentes culturales del PEI. En este orden, fue fundamental contar con la opinión que pudieron brindar doce estudiantes de educación artística en el mismo grado educativo, relacionados entre comunidad indígena y mestiza. Para este último, se seleccionó la muestra por criterios de inclusión y exclusión que se anuncian a continuación:

Criterios de inclusión:

- Estar matriculado en grado décimo
- Pertenecer a la comunidad indígena kamëntsá
- Ser expresivo
- Tener intención de participar en el proyecto
- Pertenecer a población mestiza.

Teniendo en cuenta que en la actualidad existen tres grupos de grados décimos, para la participación, mediante el instrumento de grupo focal, se atendieron los cursos y estudiantes participantes relacionados:

Tabla 2*Relación y muestra de estudiantes grado décimo participantes por curso*

Grados	Participantes
10-1	4 estudiantes
10-2	4 estudiantes
10-3	4 estudiantes

Acorde a lo anterior, se definió la muestra representativa en base a criterios de inclusión y exclusión que permitieron la fundamentación de este proyecto como sujetos de información entre artesanas de simbología kamëntsá, docente de educación artística y estudiantes de grado décimo.

1.5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información empleados permitieron el acceso a los entornos, lugares y hogares de cada *batá* mediante un compartir y transmitir en el diálogo y observación como interacción simbólica entre técnicas investigativas, que abordaron elementos fundantes del sentipensar identitario y cultural kamëntsá dando lugar a comprender una sabiduría formadora y su raíz de ancestralidad como epistemología *otra*.

Por su parte, el acercamiento al espacio escolar propició encontrar dinámicas de aprendizaje artístico expresadas en el aula de clase y vivenciadas en la enseñanza-aprendizaje, sujetos que suscitaron experiencias, anécdotas y reflexiones creativas y educativas mediante el grupo focal y entrevista semiestructurada, además del estudio realizado a los documentos curriculares del área. Se identificaron ciertos elementos de un desarrollo cognitivo integral, que pueden integrarse a los saberes alternativos del contexto cultural. En ese sentido, se constituyó la convergencia de diálogos e interacciones sujeto – sujeto – objeto, que desde los hallazgos y sistematización de datos interpretados y analizados centraron una discusión dirigida argumentar la finalidad de este trabajo.

1.5.5.1. Las técnicas de investigación.

1.5.5.1.1. La técnica de observación. Se planteó que la observación participante orienta una interacción de información entre el investigador y el sujeto – objeto de conocimiento, es decir, “es el contexto de comportamiento a partir del cual un etnógrafo utiliza técnicas definidas para recoger datos” (Angrosino, 2012, p. 38). Por lo tanto, fue válido argumentar la intención investigativa como formas estratégicas de indagación, donde el investigador percibe una identidad cultural específica en su saber propio. Aguirre (1995) explicó:

El investigador puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde. Ser testigo de lo que la gente hace, le permite al investigador comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social. (p. 39)

En ese sentido, el etnógrafo asume una relación con el sujeto-objeto del contexto de estudio de forma metódica, estableciendo directrices investigativas de carácter ético, legal o sociocultural: “Queriendo con ello indicar que el observador se integra en el grupo, como un miembro más, participando en su propio medio y tomando datos de forma sistemática pero no intrusiva” (Pérez et al., 2012, párr. 2). A su vez, el diseño de una ruta estructural de indagación implicó pensar los componentes configurantes de conocimiento desde la identidad artesanal y simbólica, que han constituido el proceso epistémico, cultural, pedagógico y creativo a plantear. Restrepo (2016) definió:

Una matriz de observación es la operativización de aquellos aspectos de la pregunta de investigación que requieren datos derivados de la observación en terreno. Por tanto, en el diseño de la matriz de observación se parte de la pregunta de investigación. El cuestionamiento es entonces el siguiente: ¿qué datos derivados de la observación en terreno se requieren para responder adecuadamente esta pregunta de investigación? (p. 43)

En el desarrollo esta idea, fue necesario enfatizar que los fundamentos simbólicos que han permitido proponer conocimientos y constructos alternos desde la identidad propia, se significaron en la interacción de los sujetos de la comunidad en estudio, quienes han compartido el imaginario simbólico como sabiduría y ancestralidad determinada, de modo fue factible plantear saberes alternos desde objetos sýgnicos constituyentes de las dimensiones creativas y culturales en cuestión, estructuradas desde observaciones, interacciones y análisis desde y con la realidad cultural. El registro audiovisual amerita ser contemplado también en la matriz de observación: “Este registro [audio]visual amplía el conocimiento del estudio porque nos permite documentar momentos o situaciones que ilustran el cotidiano vivido” (Restrepo, 2016, p. 43).

En función de lo planteado, se hizo necesario detallar que la información artesanal y simbólica puede habitar el escenario escolar con los postulados artísticos y educativos, es decir, fue imperativo que los docentes de educación artística de la I.E. Champagnat brindaran información desde entrevistas semiestructuradas respecto de los contenidos, competencias, metodologías, y prácticas investigativas que han potenciado una educación integral en la dimensión creativa, pues resultó vital el abordaje de componentes del PEI desde la perspectiva del docente. Así, y retomando el concepto de *cognición situada* como orientación artística propuesto por Díaz (2003), se definió que:

La enseñanza situada, destaca la importancia de la actividad el contexto para el aprendizaje [...] en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia [...] los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, s.p)

En congruencia metodológica con lo anterior, se resaltó que en la interpretación etnográfica resultó fundamental realizar un análisis de la información simbólica argumentando los hallazgos desde componentes básicos y técnicas complementarias de investigación, donde convergen datos epistémicos, institucionales y documentales. Restrepo (2016) explicó: “También es útil triangular

los resultados de la observación personal con preguntas en conversaciones [...] a otras personas y, cuando es posible, con documentación y lo referido en la bibliografía existente” (p. 44).

En definitiva, el acceso a conocimientos simbólicos identitarios y artísticos, permitió revitalizar la memoria y sabiduría de la connotación artesanal Kamëntsá, abordando una alternativa cognitiva y educativa desde el imaginario cultural y factico en elementos sígnicos que constituyen un sentipensar determinado, planteando así un acceso e interpretación de carácter “subjetiva, entendido como el propósito de reconstruir categorías específicas que los participantes utilizan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión de la realidad” (Aguirre, 1995, p. 76).

1.5.5.2. Instrumentos de investigación.

1.5.5.2.1. La entrevista semiestructurada. Esta investigación apeló a la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de información. Por una parte, a la información simbólica artesanal Kamëntsá, donde se estructuró una serie ordenada de preguntas o guion de entrevista semiestructurada que abordó los distintos conceptos a indagar, por tanto, se propuso realizar este instrumento de manera personal, entendiendo que: “En la entrevista individual participan dos personas, una ejerce el rol de entrevistador y la otra de entrevistado” (Folgueiras, 2016, p. 4).

De igual forma, se diseñó un instrumento de entrevista semiestructurada para acceder a información desde los componentes y procesos de educación artística que abordó el docente como sujeto activo en el planteamiento de constructos pedagógicos y artísticos. Y finalmente, se motivó a doce estudiantes de grado décimo, mujeres y hombres con mayor desempeño, habilidad artística, interés, identificados como población mestiza y étnica. Sujetos de aprendizaje que brindaron información desde los saberes y reflexiones culturales en la dimensión creativa.

De tal manera que cada interacción con los sujetos de información se realizó con un instrumento de entrevista dirigido a indagar datos determinados, propiciando el espacio de reflexión en la

investigación. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 449).

Es decir, fue fundamental que, para aplicar la entrevista semiestructurada como instrumento de observación participante, en búsqueda de información simbólica artesanal con tejedoras y sabedoras, e indagación desde el componente educativo artístico a docentes y estudiantes, la disposición del diálogo reflexivo y abierto permitió que la información se haya tratado con naturalidad.

En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (Folgueiras, 2016, p. 3)

En tal sentido que los datos pudieron ser recopilados mediante la orientación de la entrevista semiestructurada, apoyada en una serie de preguntas guía que posteriormente fueron objeto de vaciado, codificación, análisis e interpretación investigativa.

1.5.5.2.2. Diario de campo. Por su parte, el abordaje de información desde la etnografía implicó también observar y reconocer datos del entorno simbólico, más allá de la interacción en la palabra hablada, es decir, se tomó un registro teórico que prospectivamente permitió interpretar y analizar el fenómeno desde: “Notas de campo teóricas: están dirigidas a la construcción de una interpretación teórica de la situación de estudio” (Monistrol, 2007, párr. 4).

Además, fue importante considerar la disertación interpretativa que dio lugar a la vivencia del diario de campo en la investigación, donde el investigador fue sujeto crítico en las situaciones presentadas en lugares, hechos y objetos, además de la acción-reflexión de los investigados, y la interrelación de estos.

[...] el diario de campo tiene como función posibilitar una permanente reflexividad sobre los resultados que va arrojando el trabajo de campo. Esta reflexividad se traduce en la formulación de interpretaciones provisionales por parte del etnógrafo con respecto a aquellos aspectos que van adquiriendo sentido a sus ojos, de las conexiones que va estableciendo y que antes no eran evidentes. La escritura del diario de campo propicia y potencia el proceso de pensamiento y comprensión asociada a la investigación. (Restrepo, s.f., p. 18)

Al desarrollar el instrumento de diario de campo para indagar información simbólica, se orientó a abordar las connotaciones simbólicas del contexto y las tejedoras del símbolo Kamëntsá, y, en consecuencia, permitió y posibilitó construir una interpretación con base la entrevista semiestructurada propuesta en el apartado anterior.

1.5.5.2.3. Grupo focal. De otra parte, se acudió también al saber y reflexiones estudiantiles a través del grupo focal como técnica de recolección de información donde fue fundamental el diálogo dinámico desde las experiencias, aprendizajes, anécdotas, hechos y situaciones que generaron aportes individuales y colectivos en base a los objetivos y temas propuestos, siguiendo a Hamui y Varela (2012) se consideró que:

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar [...]. (p. 56)

Por lo cual:

Hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación; requiere de un guion de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar – hipótesis o caracterizaciones - y que la experiencia subjetiva

de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas. (Aigner, s.f., p. 3)

Siguiendo la idea anterior, se concretó que el grupo focal propició la recolección de información que, en este caso, los estudiantes de grado décimo pudieron aportar acerca de la dinámica y elementos de enseñanza aprendizaje, diálogo que “[...] generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación” (Aigner, s.f., p. 3).

1.5.5.2.4. Análisis documental y de información. Esta investigación de carácter etnográfico abordó también una identidad cultural específica, fundamentada en epistemologías diversas que han planteado conceptos como: configuración, artesanía, educación, pedagogía, saberes alternos e identidad cultural, entre otros horizontes cognitivos que argumentaron su estudio, cuyo propósito se orientó a identificar las principales características curriculares del espacio académico de educación artística (grado décimo) con relación al tratamiento de elementos del contexto (caso concreto artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy Putumayo. De tal manera que, se propuso realizar un análisis documental como técnica de identificación y revisión de contenidos artísticos, proceso que resultó clave en la fundamentación y argumentación de los componentes creativos encontrados para evidenciar este estudio y plantear el constructo investigativo.

Así, el análisis documental implicó “[...] una operación extracción de palabras que constituyen representación condensada” (Vickery, como se citó en Cortazzo, 2015, s.p). Es decir, fue una forma de investigación que exigió un conjunto de operaciones intelectuales que buscaron describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su estudio e interpretación. Comprendió el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluyó la descripción, anotación, interpretación y comparación de datos (Dulzaides y Molina, 2004).

Así mismo, el estudio se complementó con el análisis de información, donde el investigador debe ser sujeto crítico para seleccionar, interpretar, diseñar, proponer y argumentar los distintos conceptos, categorías, significantes y significados que permitieron postular los componentes investigativos como configuración y constructo de una realidad cultural creativa, simbólica y determinada, pues:

El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias. Es el instrumento por excelencia de la gestión de la información. (Dulzaides y Molina, 2004, párr. 7)

Para la revisión documental se centró atención en archivos institucionales y legales tipificados de forma escrita en medio digital, que permitieron abordar la dimensión creativa, pedagógica y cultural en cuestión, como técnica complementaria de análisis de información. Álvarez (2008) explicó:

El análisis de documentos es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador. (p. 7)

Se propuso un estudio de las mallas curriculares, como documentos oficiales de carácter interno y público, siguiendo a Berenguera et al. (2014) se entendió que estos “son documentos emitidos por organizaciones o instituciones y pueden tener carácter privado (actas de reuniones, memorias internas, informes confidenciales, etc.) o público (notas de prensa, normas, etc.). Si son privados, se han de obtener las correspondientes autorizaciones” (p. 126). En ese sentido, se abordó los componentes legales, políticos y filosóficos institucionales, además del análisis realizado a la malla

curricular del área de educación artística pensada para grado décimo. Prospectivamente se redujo los hallazgos del documento, vislumbrando los aspectos fundantes de esta investigación: “El análisis documental [...] se orienta básicamente hacia la representación, organización y localización de información” (Sánchez y Vega, 2003, p. 53).

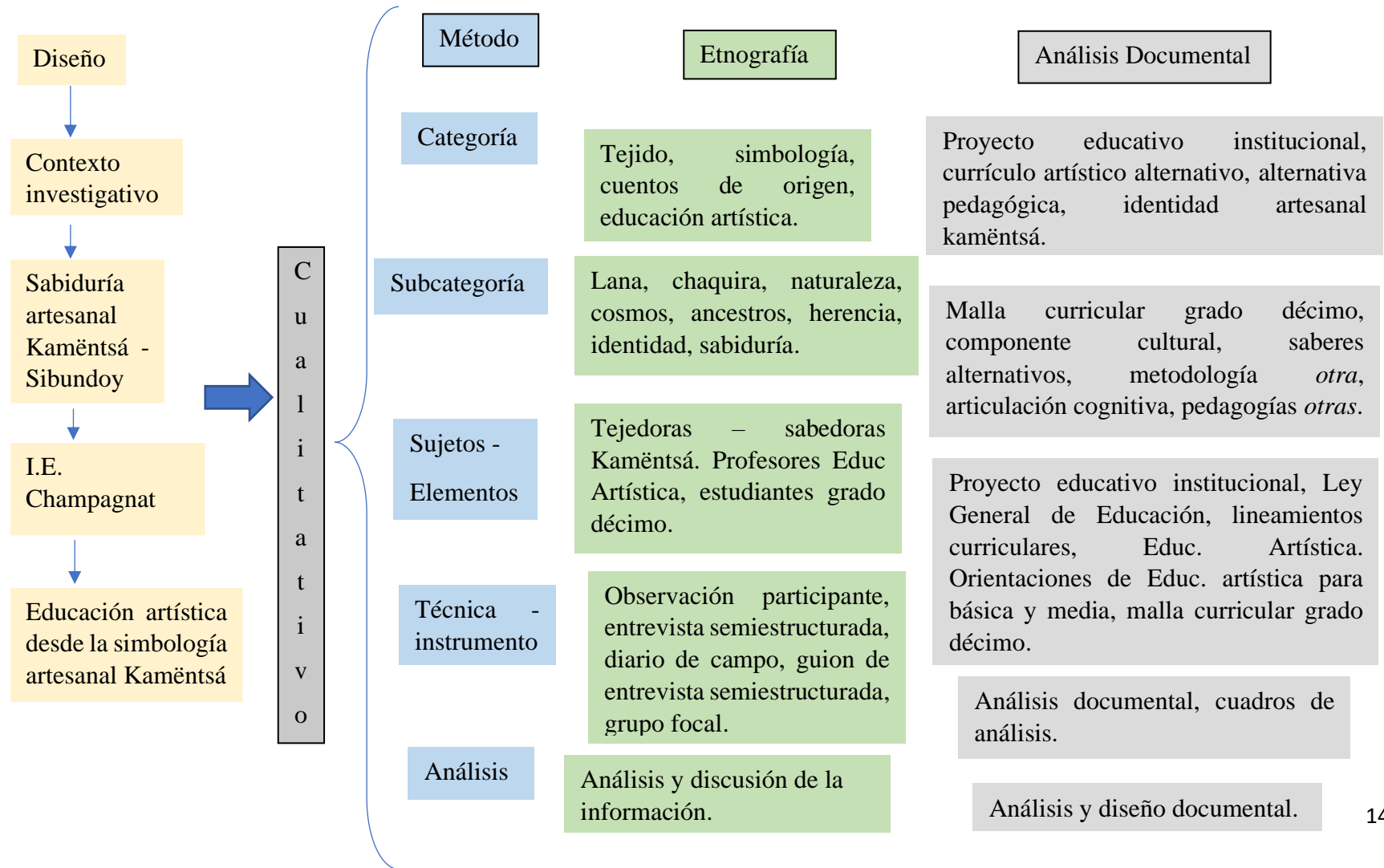
1.5.5.2.5. Cuadros de análisis documental. Para abordar la investigación documental y abstraer los apartados fundamentales que argumentan el planteamiento, diseño y realización de este estudio, se orientó la información del documento desde una perspectiva macro a través de: reducción de datos, disposición de los datos y obtención y validación de conclusiones, encaminado a construir un orden sistémico, analítico e inteligible del material (Pérez et al., 2012, párr. 4). En tal sentido, que se efectuó el procesamiento de categorización, codificación y representación conceptual, además del análisis implícito en procesos de formas de lenguaje gráfico o escrito. Peña et al. (2007) argumentaron:

[...] el análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información. (p. 59)

Por lo tanto, en esta investigación se abordó la política educativa de la I.E. Champagnat desde el estudio documental, para determinar aspectos culturales y artísticos por fortalecer, y en ese sentido se propuso un análisis general a la malla curricular del área de educación artística para grado décimo. Permitiendo finalmente el diseño de un análisis gráfico, categórico y escrito desde los hallazgos concretados en los distintos componentes de este trabajo.

Figura 6.

Esquema conceptual de la metodología



2. Presentación de resultados

2.1. Procesamiento de la información

En la dinámica metodológica y teórica, se abordó la información desde elementos concretos que integraron el dato (vaciado, análisis y reducción), se orientó el proceso investigativo para pensar los distintos saberes, reflexiones, conocimientos, momentos, elementos, documentos, lugares y personas que articularon los focos de interés para constituir progresivamente elementos, tópicos o temas generativos que integraron interpretaciones macro orientadas a determinar y fundamentar las distintas subcategorías desde el diálogo, registro y observación de interacción encontradas en las diversas reflexiones que las circunstancias de la investigación generaron:

Por todo ello, al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo -en esa contemplación- irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos. De esta forma, se logrará concluir apropiadamente el proceso de categorización que se inició en el mismo momento de comenzar la recolección de los datos. (Martínez, 2007, p. 80)

Acorde a lo anterior, fue deber investigativo considerar que, si bien es cierto en este trabajo se propuso hacer una reducción del dato desde las transcripciones de entrevistas, interacciones y revisiones documentales, como procedimiento de presentación de información exigido. Aún existe gran cantidad de elementos importantes que se podrían articular desde esta y otras construcciones conceptuales en niveles más complejos del conocimiento, dada la trascendencia y relevancia del saber simbólico en el sector artístico y educativo que ha existido en este y demás contextos. Por lo cual, se comprendió que, desde las dinámicas y disposición del diálogo y encuentro, la investigación cualitativa etnográfica posibilitó el acceso a información teniendo en cuenta que:

La acción en todas partes presupone nuestra comprensión de otras personas, la comprensión es un proceso que saca provecho no solamente con discurso y textos, sino con el “balbuceo de los niños [...] los gestos, las palabras y las letras” [...]. Y en cada caso en opinión de Dilthey, usamos el mismo proceso de comprensión “determinado por condiciones comunes e instrumentos epistemológicos” [...] unificado en sus características esenciales. (Packer, 2018, p. 120)

Por lo tanto, se explicó que las interacciones con los sujetos y entornos de investigación implicaron un registro de diálogo para posibilitar la transcripción de los datos registrados en los instrumentos orientados en las técnicas de acceso al entorno, que posteriormente se integraron en temas, ideas o tópicos generativos (T), con relación a las subcategorías (S) propuestas, resultantes de las categorías (C) previas y los objetivos específicos (O), que en perspectiva general trataron de responder al problema y objetivo principal planteados, y presentados en el siguiente orden: O C S T.

A esto se agregó que, para la presentación de resultados y hallazgos se pensó en un diseño de tablas en columnas y filas, que concretaron cada proposición con relación a iniciales de palabras claves como codificación de la información reducida en correspondencia a cada tópico o tema generativo donde resultaron una o más proposiciones (de acuerdo con cada ítem). Así, se enumeraron en objetivo específico, categoría y subcategoría respectivamente (1 1 1 proceso tejido lana). A su vez, en este mismo orden se detalló que en base a los hallazgos, han resultado datos que permiten la semejanza y diferencia entre subcategorías, por lo cual estas relaciones se enunciaron en: 1 1 1 y 2 semejanzas lana y chaquirá. Integrando la información para dos subcategorías.

En este orden se mencionó que, siguiendo las orientaciones de presentación de resultados y hallazgos por objetivos, categorías y subcategorías como normas, se expuso información para cada subcategoría, por lo cual se diseñaron cuadros de hallazgos en su correspondencia, que contienen los distintos tópicos y proposiciones con sus relaciones.

Por su parte, se presentaron datos que han resultado en el ejercicio de campo y diálogo denominados categoría y tópicos emergentes, importantes para las causas investigativas que integraron este proyecto, entendiendo esta última como información nueva producto del relato en el entorno con los sujetos de conocimiento, lo que generó proposiciones constituyentes en la investigación, por lo cual según Echeverría (2005):

[...] es importante señalar que cuando existan citas atinentes al problema, pero que no "quepan" dentro de ninguna de las categorías definidas a priori, deberán trabajarse -para esos fragmentos- con la construcción de categorías emergentes; es decir categorías que se construyen a partir de lo que se recoge en el análisis y no de definiciones anteriores. (p. 21)

En ese orden, se presentó la información emergente de modo similar a las diseñadas previamente, pues de acuerdo con Echeverría (2005):

[...] esta variante de análisis busca que las categorías emerjan del trabajo analítico y lo más cercano al discurso de los sujetos entrevistados, se parte trabajando desde lo más concreto, literal y micro hacia lo más abstracto, general e integrador: cita-tópico-categoría. (p. 27)

De otra parte, en el abordaje de los hallazgos de documentos a partir de una revisión y análisis de la información, se diseñaron cuadros de enunciación (con codificación correspondiente), que para este proyecto analizaron la malla curricular de educación artística grado décimo en los cuatro periodos académicos y sus distintos componentes. Elementos aportados por la Institución Educativa Champagnat con autorización del maestro, en orientación al proyecto educativo institucional y la normatividad educativa pertinente. Donde se mencionaron aspectos e interpretaciones con relación a las características de estudio curricular del área, las ausencias culturales artesanales en contexto, y los posibles focos de integración temática, pedagógica, metodológica, práctica, cognitiva, evaluativa y epistemológica en educación artística desde el saber artesanal de la comunidad kamëntsá.

2.2. Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se presentan tablas y figuras, las cuales permitieron la representación gráfica de cada uno de los análisis realizados por objetivos de investigación.

2.2.1. Análisis del primer objetivo

Tabla 3

Tópicos y proposiciones primer objetivo, categorías características, subcategoría lana

O C S T	Proposición	Codificación
1 1 1 y 2 semejanzas tejido chaquira y lana	Las artesanas tejen la misma simbología de la comunidad tanto en lana como en chaquira, teniendo en cuenta los colores y formas en lana para plasmar el propio pensamiento.	111y2STISCLC
1 1 1 y 2 sensaciones tejido chaquira y lana	El trabajo artesanal en chaquira y lana ha evocado entre muchas sensaciones, el gusto, ilusión, interés, orgullo, encanto, felicidad fascinación, afecto, buen ánimo, tranquilidad, paciencia, sentir con armonía como gratitud a la herencia recibida de los taitas y mamitas kamëntsá.	111y2SEPGHACR
1 1 1 y 2 creencias	Las artesanas en lana y chaquira consideran el sol y luna como madre y padre naturales que han permitido la protección del yagé como planta medicinal y de conocimiento, además de animales y aves que son mensajeros del cultivo,	111y2CSLPMNV

	clima y visitantes. Comprendidos en elementos de luz, fuego, agua y noche.	
	La comunidad kamëntsá ha transmitido la historia del señor de Sibundoy como persona milagrosa qua visitó las familias, dejando importantes rasgos de vida para que se siga construyendo la identidad cultural.	111y2CSSMVCK
	Las artesanas en lana y chaquira tienen presente el relato del oso como creencia de protección y fuerza masculina en el hogar.	111y2COCPMH
1 1 1 y 2 Aprendizaje Tejido kamëntsá lana y chaquira	Ha sido fundamental la memoria familiar y ancestral en el compartir con abuelos, padres, mamitas y personas allegadas, donde la observación y escucha de relatos permitió aprender cuales eran y como se hacían los dibujos en lana y chaquira.	111y2ATMFACFOEEAS
	En el aprendizaje artesanal de tejido en lana y chaquira, han sido importantes los encuentros con mamitas tejedoras en el compartir conocimiento artesanal como revitalización de la memoria propia.	111y2ATEMTCCAM
	Para aprender el tejido en lana y chaquira, se debía seguir el proceso, recordando cada figura e imaginando pasos para hacer un nuevo trabajo.	111y2ATATRFIPT
	El tejido artesanal en lana y chaquira ha conllevado un aprendizaje desde el mismo territorio, abordando entre otros, la importancia de la mujer en la comunidad, el cultivo, y el hogar como entornos de vida y conocimiento.	111y2ATTATIMCC

<p>1 1 1 Proceso tejido lana</p>	<p>Para las tejedoras en lana, el proceso de elaboración se relaciona con el aprendizaje de éste. A diferencia del tejido en chaquira, la construcción entre sus pensamientos ha surgido mediante elementos como: lana, chonta, singas y telar, un todo artesanal que ha fundamentado un trabajo simbólico en el juego del cruzado de hilos únicamente de tres colores por pares, hilando líneas que conforman: figura, fondo y filo. El telar como herramienta de elaboración ha hecho de este producto un trabajo más eficiente, dando lugar a la equivocación y corrección minuciosa como proceso de aprendizaje.</p>	<p>111PTLAPMHCH</p>
<p>1 1 1 Uso de color tejido lana</p>	<p>El uso del color como material y proceso de tejido y aprendizaje, se ha orientado de acuerdo con la biodiversidad observada y sentir en el territorio, compartida como construcción artesanal, donde la naturaleza ofrece multiplicidad de colores, que deben integrarse en tres, a diferencia del tejido en chaquira, sin embargo, el color en lana encamina el uso de color en chaquira, simbolizando el mismo pensamiento y detallando las simbologías para ambos tejidos. En lana se han usado principalmente rojo azul y blanco o rojo, verde y blanco.</p>	<p>111CLPTANTTC</p>

<p>1 1 1 y 2 Principales simbologías kamëntsá lana y chaquira</p>	<p>Entre las principales simbologías que las artesanas tejen de diversos colores desde el aprendizaje en chaquira y lana se encontraron:</p> <p>Sol: Padre de luz y de vida.</p> <p>Monchira: se come la chagra como castigo.</p> <p>Camino: medio de relación con otras personas y lugares como construcción de territorio.</p> <p>Tulpa: lugar de encuentro, herencia y aprendizaje familiar.</p> <p>Volcán Patascóy: símbolo de historia y naturaleza de la comunidad.</p> <p>Rio: vida y riqueza natural.</p> <p>Maíz: planta principal de cultivo para distintos productos alimenticios.</p> <p>Rana: simbología de identidad y fertilidad de la mujer y el cultivo.</p> <p>Luna: madre del cultivo y de vida.</p> <p>Yagé: planta medicinal de la comunidad.</p> <p>Señor de Sibundoy: Simbología de historia de la comunidad.</p>	<p>11y2PSKLC</p>
<p>1 1 1 Material tejido Lana</p>	<p>Las tejedoras han usado para su trabajo y diseños de tsombiach principalmente lana orlón.</p>	<p>111MTL</p>
<p>1 1 1 Herramienta tejido lana</p>	<p>Se destacaron los siguientes elementos de dinámica de trabajo, vara de tramado, vara de terminado, separador fondo y diseño.</p> <p>Singa de separado fondo, vara diseños, vara cruce fondo, telar.</p>	<p>111HTL</p>

1 1 1 y 2 Diferencias tejido lana y chaquira	La principal diferencia encontrada es el material y la herramienta.	111y2DMH
	En el tejido en lana solo es posible utilizar tres colores, en chaquira se puede trabajar variedad de color, sin embargo, el tejido en lana orienta el uso colorido del trabajo en chaquira.	111y2CLOCC

Figura 7

Subcategorías que integran las características del tejido de simbología kamëntsá

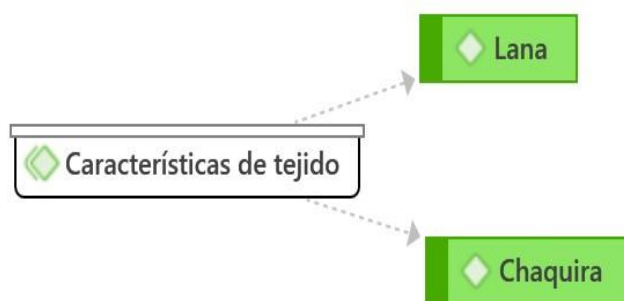


Figura 8

Tópicos generativos primer objetivo, categorías características, subcategoría lana

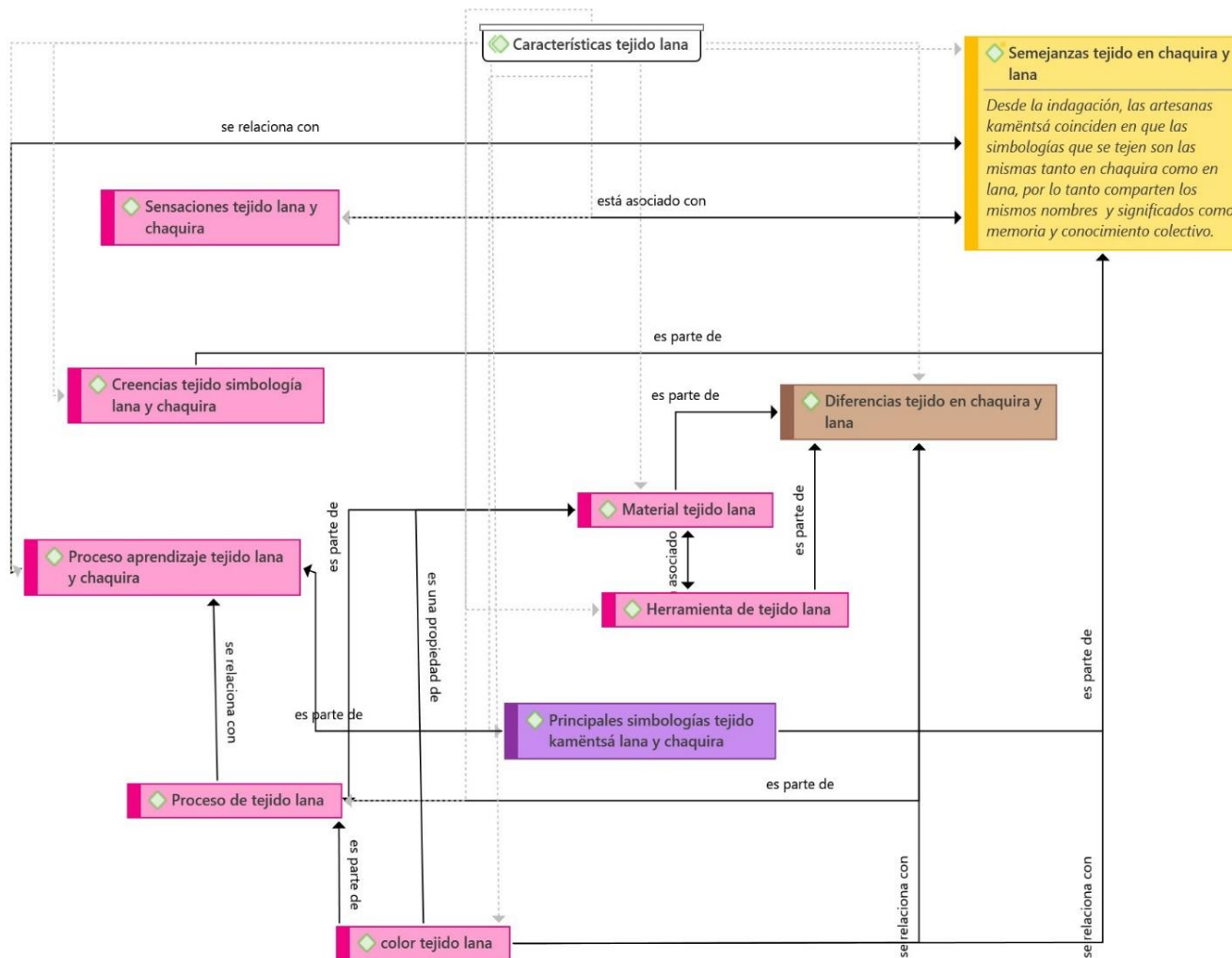


Figura 9

Tópicos generativos primer objetivo, categorías características, subcategoría chaquira

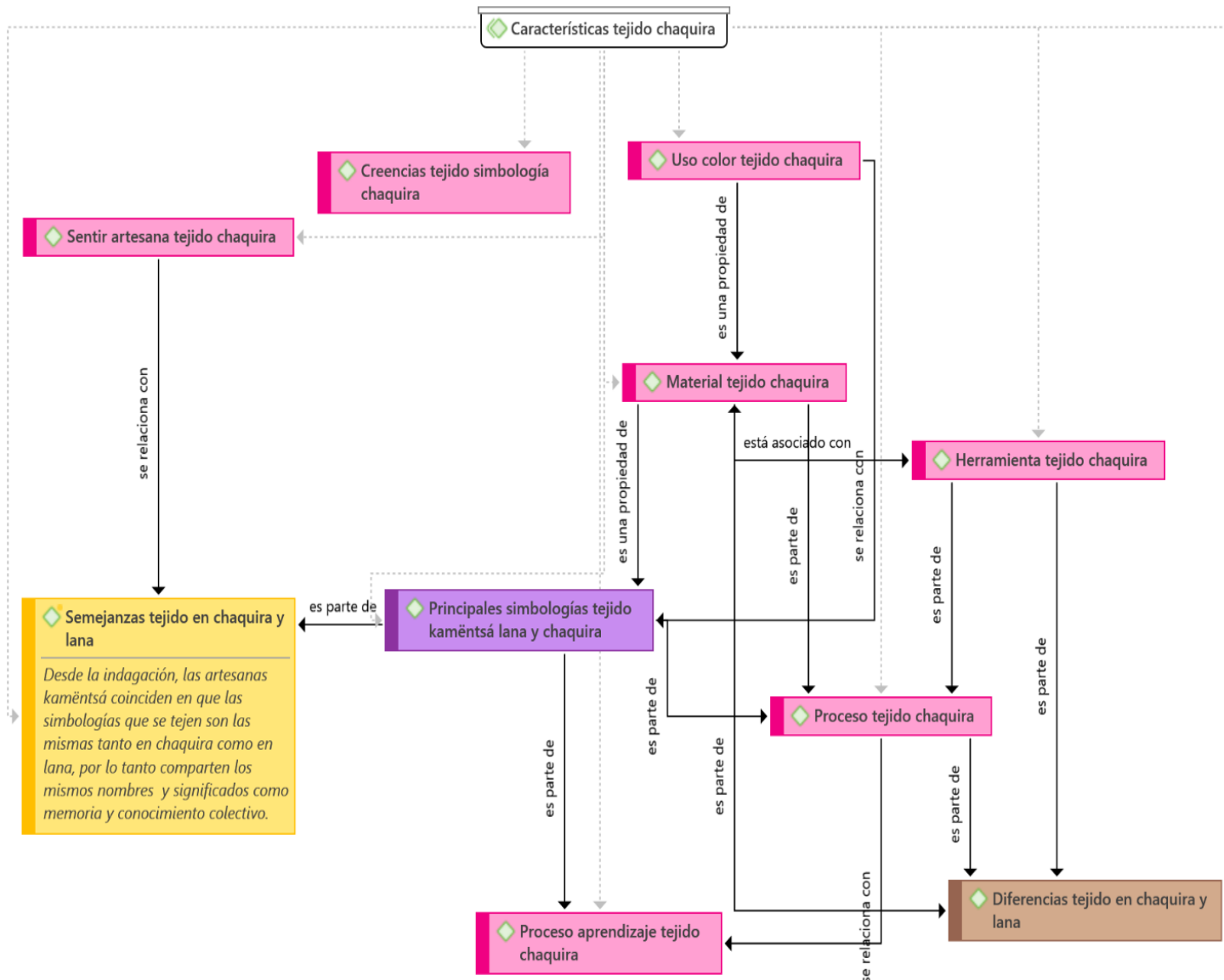


Tabla 4*Tópicos y proposiciones primer objetivo, categorías características, subcategoría chaquira*

O C S T	Proposición	Codificación
1 1 1 y 2 Semejanzas tejido chaquira y lana	Las artesanas tejen la misma simbología de la comunidad tanto en lana como en chaquira, teniendo en cuenta los colores y formas en lana para plasmar el propio pensamiento.	111y2STISCLC
1 1 1 y 2 Sensaciones tejido chaquira y lana	El trabajo artesanal en chaquira y lana ha evocado entre muchas sensaciones, el gusto, ilusión, interés, orgullo, encanto, felicidad fascinación, afecto, buen ánimo, tranquilidad, paciencia, sentir con armonía como gratitud a la herencia recibida de los taitas y mamitas kamëntsá.	111y2SEPGHACR
1 1 1 y 2 Creencias	Las artesanas en lana y chaquira consideran el sol y luna como madre y padre naturales que han permitido la protección del yagé como planta medicinal y de conocimiento, además de animales y aves que son mensajeros del cultivo, clima y visitantes. Comprendidos en elementos de luz, fuego, agua y noche.	111y2CSLPMNV
	La comunidad kamëntsá ha transmitido la historia del señor de Sibundoy como persona milagrosa que visitó las familias, dejando importantes rasgos de vida para que se siga construyendo la identidad cultural.	111y2CSSMVCK
	Las artesanas en lana y chaquira tienen presente el relato del oso como creencia de protección y fuerza masculina en el hogar.	111y2COCPMH

1 1 1 y 2 Aprendizaje tejido kamëntsá lana y chaquira	Ha sido fundamental la memoria familiar y ancestral en el compartir con abuelos, padres, mamitas y personas allegadas, donde la observación y escucha de relatos permitió aprender cuales eran y como se hacían los dibujos en lana y chaquira.	111y2ATMFACFOEEAS
	En el aprendizaje artesanal de tejido en lana y chaquira, han sido importantes los encuentros con mamitas tejedoras en el compartir conocimiento artesanal como revitalización de la memoria propia.	111y2ATEMTCCAM
	Para aprender el tejido en lana y chaquira, se debía seguir el proceso, recordando cada figura e imaginando pasos para hacer un nuevo trabajo.	111y2ATATRFIPT
	El tejido artesanal en lana y chaquira ha conllevado un aprendizaje desde el mismo territorio, abordando entre otros, la importancia de la mujer en la comunidad, el cultivo, y el hogar como entornos de vida y conocimiento.	111y2ATTATIMCC
1 1 2 Proceso tejido chaquira	A diferencia del tejido en lana, las artesanas de simbología en chaquira han realizado un proceso en el uso materiales como aguja, hilo de urdido, hilo de telar y recipiente con chaquiras de varios colores, mediante la utilización de telar con puntillas como herramienta. El trabajo de tejer consiste en la selección de chaquiras con aguja por líneas de diseño, pasando y ubicando por debajo y en cada espacio de hilos de telar, asegurando la línea con el paso de aguja por la misma línea y por encima del telar, el ancho puede ser par o impar, resultando un trabajo rápido pues se plasma generalmente una simbología,	112PTCMHTSA

	finalizando con trenzado y asegurado para posterior uso simbólico, dando lugar a equivocación y corrección minuciosa como aprendizaje.	
1 1 2 Uso de color tejido chaquira	Como parte del proceso de aprendizaje y tejido en chaquira, las artesanas han empelado colores orientados en la riqueza biodiversa y el sentir territorial siguiendo el color de tejido en lana, se diferencian en la variedad colorida que permite el material de chaquira, de acuerdo con las vivencias personales y colectivas que en comunidad han permanecido. Predomina el uso de azul, amarillo, verde, rojo, naranja, negro y blanco, además de sus intermedios y tonos claros y oscuros como gamas de realce simbólico en el diseño de simbologías.	112TCCNSTLGCS
1 1 1 y 2 Principales simbologías kamëntsá lana y chaquira	Entre las principales simbologías que las artesanas tejen de diversos colores desde el aprendizaje en chaquira y lana se encuentran: Sol: Padre de luz y de vida. Monchira: se come la chagra como castigo Camino: medio de relación con otras personas y lugares como construcción de territorio. Tulpa: lugar de encuentro, herencia y aprendizaje familiar. Volcán Patascóy: símbolo de historia y naturaleza de la comunidad Rio: vida y riqueza natural. Maíz: planta principal de cultivo para distintos productos alimenticios.	111y2PSKLC

	<p>Rana: simbología de identidad y fertilidad de la mujer y el cultivo.</p> <p>Luna: madre del cultivo y de vida.</p> <p>Yagé: planta medicinal de la comunidad</p> <p>Señor de Sibundoy: Simbología de historia de la comunidad.</p>	
1 1 2 Material tejido chaquira	Se encuentra: hilo búfalo y chaquira checa.	112MTC3
1 1 2 Herramienta tejido chaquira	Se encuentran herramientas como: aguja, recipiente con chaquiras de colores, telar con puntillas a los extremos.	112HTC3
1 1 1 y 2 Diferencias tejido lana y chaquira	La principal diferencia encontrada es el material y la herramienta.	111y2DMH
	En el tejido en lana solo es posible utilizar tres colores, en chaquira se puede trabajar variedad de color, sin embargo, el tejido en lana orienta el uso colorido del trabajo en chaquira.	111y2CLOCC

Figura 10

Subcategorías que integran la categoría simbología tejido kamëntsa lana y chaqira

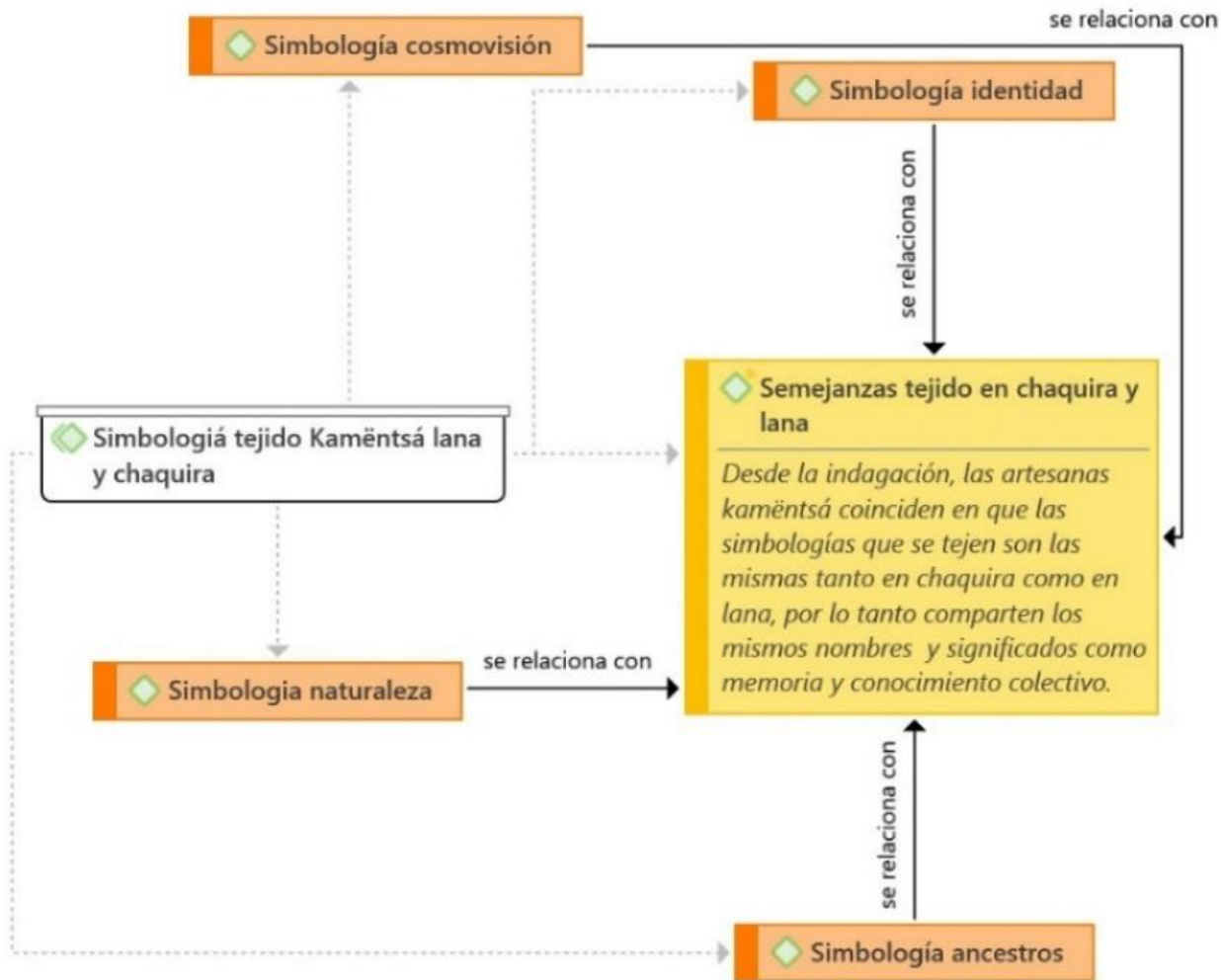


Figura 11

Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología, subcategoría naturaleza

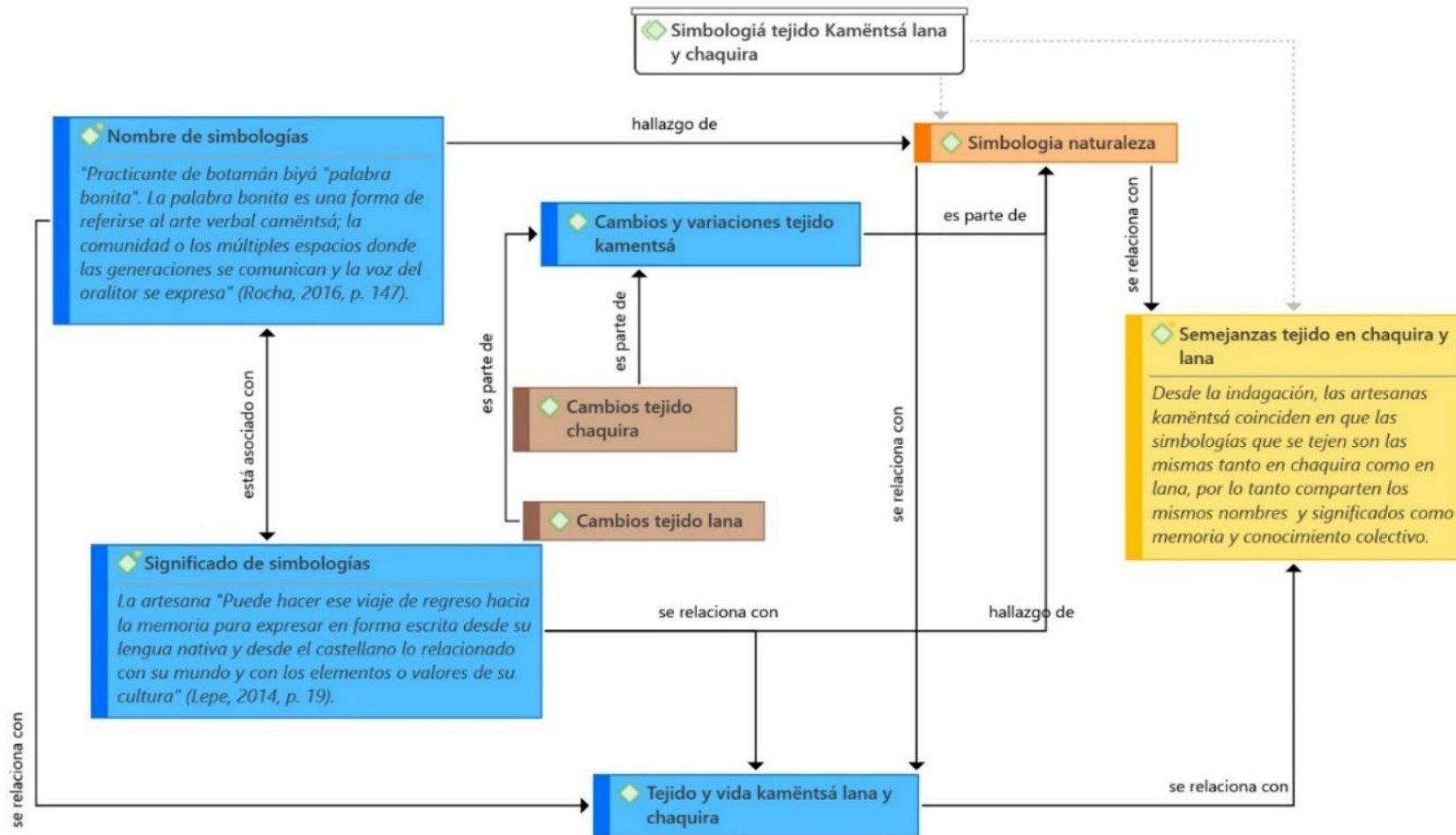


Tabla 5

Tópicos y proposiciones primer objetivo, segunda categoría simbología kamëntsá lana y chaqira, subcategoría naturaleza

O C S T	Proposición	Codificación
1 2 1 Nombre simbologías naturaleza	Las artesanas kamëntsá en lana y chaqira han considerado de gran importancia simbologías sobre naturaleza, asumiendo nombres y significados que construyen memoria y territorio simbólico desde ambos tejidos, entre las que se encuentran: colibrí, cocina, sol, agua, maíz, rana, montaña, monchira, camino, luna, Yagé.	121NPSKNLC
1 2 1 Nombres y significados simbologías naturaleza	Las artesanas kamëntsá en lana y chaqira han asumido con gran importancia simbologías sobre naturaleza, comprendiendo nombres y significados que construyen memoria, vida y territorio simbólico desde ambos tejidos entre las que se encuentran: Colibrí: mensajero de espíritus y ancestros. Jahay: lugar de cultivo de alimentos. Sol: luz de vida. Ríos y agua: importancia para la vida. Maíz: planta de preparación distintos alimentos. Rana: fertilidad de mujer y tierra. Montaña: Lugar de vida plantas, animales, agua. Monchira: animal que come cultivo como castigo.	121NSSKNLC

	<p>Camino: para relacionarse con otros lugares y personas.</p> <p>Luna: madre del cultivo.</p> <p>Yagé: planta medicinal de cuerpo y espíritu.</p>	
1 2 1 Cambios y variaciones tejido chaquira	Las artesanas en chaquira expresaron inconformidad de que el conocimiento artesanal ha sido aprovechado indebidamente por parte de personas externas a la comunidad quienes no portan el conocimiento real, ocasionando pérdida paulatina del saber cultural como cambio en el trabajo artesanal.	121CVCPASK
	Como factor de cambio de simbología, se han realizado tejidos incompletos en su forma dependiendo del uso y tamaño.	121CVCAFDUT
1 2 1 Cambios y variaciones tejido lana	Las artesanas en lana expresaron inconformidad a elementos externos como pinturas, empleados para representar la cultura.	121CVLPBTEERC
	El material que se usa actualmente es lana acrílica de fábrica, ya no se saca la materia prima de la oveja como fuente propia natural y cultural histórica.	121CVLMALA
1 2 1 Tejido y vida Kamëntsá	La vida cultural y el tejido artesanal de simbología kamëntsá en lana y chaquira, ha asumido propiedad cultural entorno a ejes fundamentales como:	121TVKPC
	Pensamiento del territorio en la esencia propia, el cultivo de alimentos y el diario vivir desde la práctica del tejido.	1 2 1 TVKPTCADVPT

El tejido en lana es útil como protección del vientre materno, entendido en cuidar el territorio como el cuidado de los hijos.	121TVKTPVMCTCH
la simbología comparte conocimiento desde el tejido en lana como aprendizaje y preservación de elementos del territorio.	121TVKSCCTAPET
Trabajo como elemento importante en el sustento económico cultural para el hogar.	121TVKTESECH
Enseñanza del conocimiento artesanal propio en los niños con relación al territorio y el buen vivir.	121TVKECAPNRTBV
El tejido en lana cuenta una historia y cada simbología permite la pervivencia del conocimiento.	121TVKTHSPC

Figura 12

Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría cosmovisión

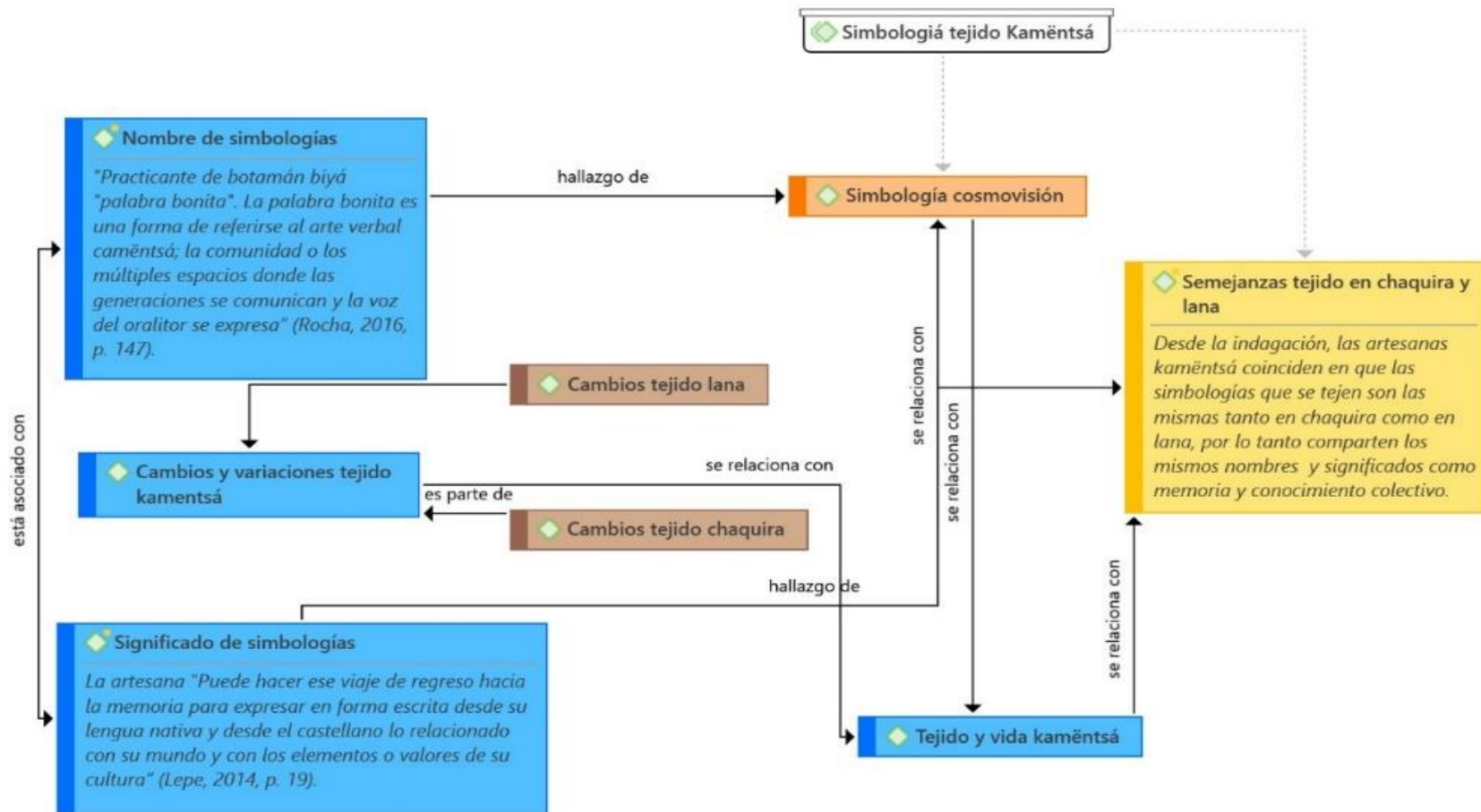


Tabla 6

Tópicos y proposiciones primer objetivo, segunda categoría simbología kamëntsá lana y chaqira, subcategoría cosmovisión

O C S T	Proposición	Codificación
1 2 2 Nombre simbologías cosmovisión	Las artesanas kamëntsá en lana y chaqira han considerado de gran importancia simbologías sobre cosmovisión, asumiendo nombres y significados que construyen memoria, vida y territorio simbólico desde amos tejidos, entre las que se encuentran: sol, luna, rana, nido, flautero, oso, montaña.	122NPSKC
1 2 2 Nombres y significados simbologías cosmovisión	Las artesanas kamëntsá en lana y chaqira han asumido con gran importancia simbologías sobre cosmovisión, comprendiendo nombres y significados que construyen memoria, vida y territorio simbólico desde ambos tejidos entre las que se encuentran: Sol: padre y luz de vida. Luna: respeto de ciclo lunar para el cultivo y clima. Rana: fertilidad de vida de la tierra y la mujer. Nido: Hogar, familia y buen vivir. Flautero: historia de los músicos kamëntsá. Oso: protección del hogar, fuerza masculina. Montaña virgen: lugar natural de plantas medicinales y animales.	122NSSCKLC

1 2 2 Cambios y variaciones chaquira	Las artesanas en chaquira expresan inconformidad de que el conocimiento artesanal ha sido aprovechado indebidamente por parte de personas externas a la comunidad quienes no portan el conocimiento real, ocasionando pérdida paulatina del saber cultural como cambio en el trabajo artesanal.	122CVCPASK
	Como factor de cambio de simbología, se han realizado tejidos incompletos en su forma dependiendo del uso y tamaño.	122CVCAFDUT
1 2 2 Cambios y variaciones tejido lana	Las artesanas en lana expresaron inconformidad a elementos externos como pinturas, empleados para representar la cultura.	122CVLPBTEERC
	El material que se usa actualmente es lana acrílica de fábrica, ya no se saca la materia prima de la oveja como fuente propia natural y cultural histórica.	122CVLMALA
1 2 2 Tejido y vida Kamëntsá	La vida cultural y el tejido artesanal de simbología kamëntsá en lana y chaquira, ha asumido propiedad cultural entorno a ejes fundamentales como:	122TVKPC
	Pensamiento del territorio en la esencia propia, el cultivo de alimentos y el diario vivir desde la práctica del tejido.	122TVKPTCADVPT
	El tejido en lana es útil como protección del vientre materno, entendido en cuidar el territorio como el cuidado de los hijos.	122TVKTPVMCTCH
	la simbología comparte conocimiento desde el tejido en lana como aprendizaje y preservación de elementos del territorio.	122TVKSCCTAPET
	Trabajo como elemento importante en el sustento económico cultural para el hogar.	122TVKTESECH

Enseñanza del conocimiento artesanal propio en los niños con relación al territorio y el buen vivir. 122TVKECAPNRTBV

El tejido en lana cuenta una historia y cada simbología permite la pervivencia del conocimiento. 122TVKTHSPC

Figura 13

Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría ancestros

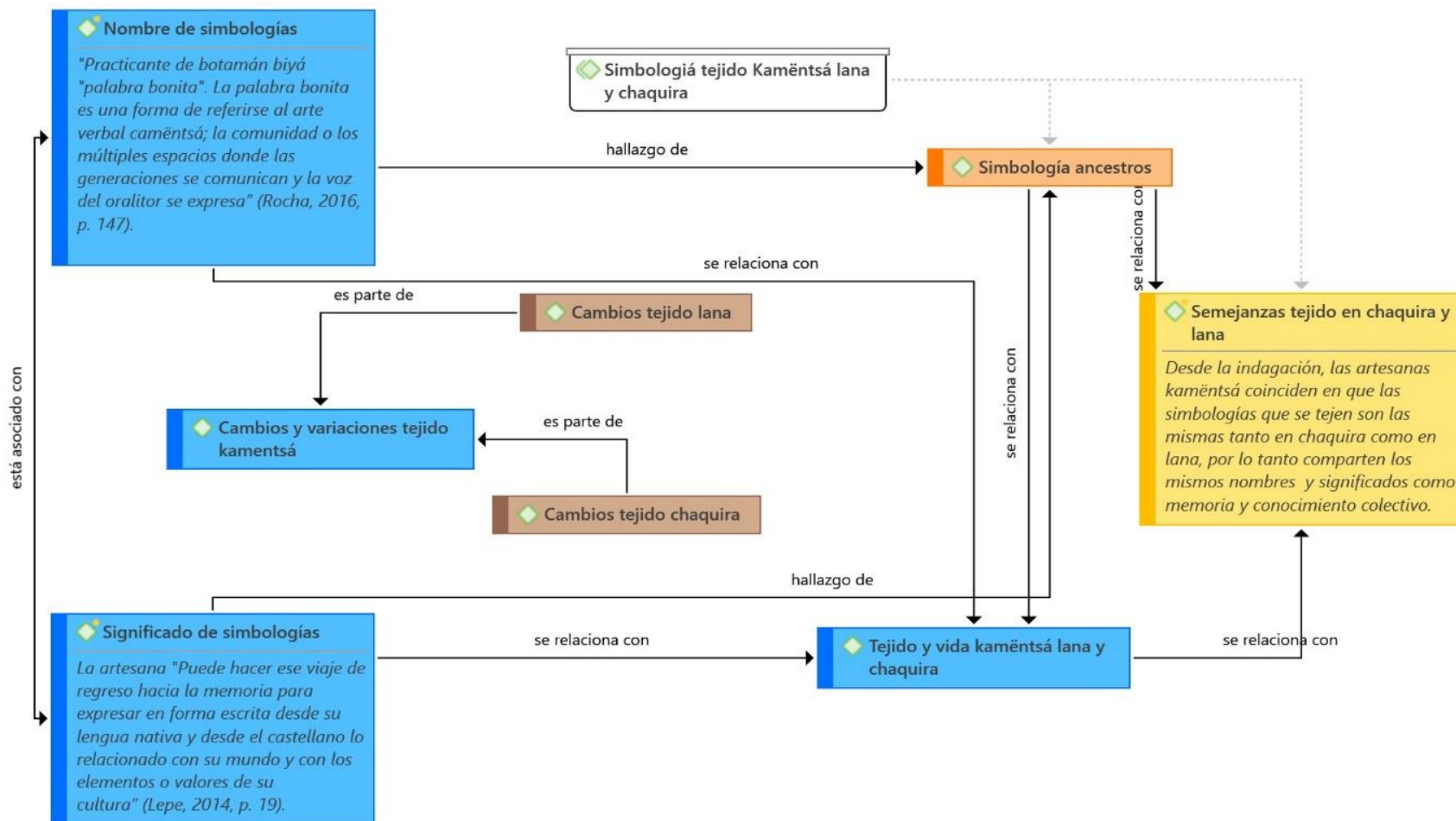


Tabla 7*Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría ancestros*

O C S T	Proposiciones	Codificación
1 2 3 Nombres simbología ancestros	Las artesanas kamëntsá en lana y chaquira han considerado de gran importancia simbologías sobre cosmovisión, asumiendo nombres y significados que construyen memoria, vida y territorio simbólico desde amos tejidos, entre las que se encuentran: sol y luna.	123SAN
1 2 3 Nombres y significados simbología ancestros	Las artesanas kamëntsá en lana y chaquira han asumido con gran importancia simbologías sobre cosmovisión, comprendiendo nombres y significados que construyen memoria, vida y territorio simbólico desde ambos tejidos entre las que se encuentran: Sol: padre y luz de vida, llegada del verano. Luna: madre del cultivo, fases o ciclos.	123NSSAKLC
1 2 3 Cambios y variaciones chaquira	Las artesanas en chaquira expresaron inconformidad de que el conocimiento artesanal ha sido aprovechado indebidamente por parte de personas externas a la comunidad quienes no portan el conocimiento real, ocasionando pérdida paulatina del saber cultural como cambio en el trabajo artesanal.	123CVCPASK
	Como factor de cambio de simbología, se han realizado tejidos incompletos en su forma dependiendo del uso y tamaño.	123CVCAFDUT

1 2 2 Cambios y variaciones lana	Las artesanas en lana expresan inconformidad a elementos externos como pinturas, empleados para representar la cultura	123CVLPBTEERC
	El material que se usa actualmente es lana acrílica de fábrica, ya no se saca la materia prima de la oveja como fuente propia natural y cultural histórica	123CVLMALA
1 2 3 Tejido y vida Kamëntsá	La vida cultural y el tejido artesanal de simbología kamëntsá en lana y chaquira, ha asumido propiedad cultural entorno a ejes fundamentales como:	123TVKPC
	Pensamiento del territorio en la esencia propia, el cultivo de alimentos y el diario vivir desde la práctica del tejido.	123TVKPTCADVP T
	El tejido en lana es útil como protección del vientre materno, se asume cuidar el territorio como el cuidado de los hijos.	123TVKTPVMCTC H
	la simbología comparte conocimiento desde el tejido en lana como aprendizaje y preservación de elementos del territorio.	123TVKSCCTAPET
	Trabajo como elemento importante en el sustento económico cultural para el hogar.	123TVKTESECH
	Enseñanza del conocimiento artesanal propio en los niños con relación al territorio y el buen vivir.	123TVKECAPNRT BV
	El tejido en lana cuenta una historia y cada simbología permite la pervivencia del conocimiento.	123TVKTHSPC

Figura 14

Tópicos generativos primer objetivo, categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría identidad

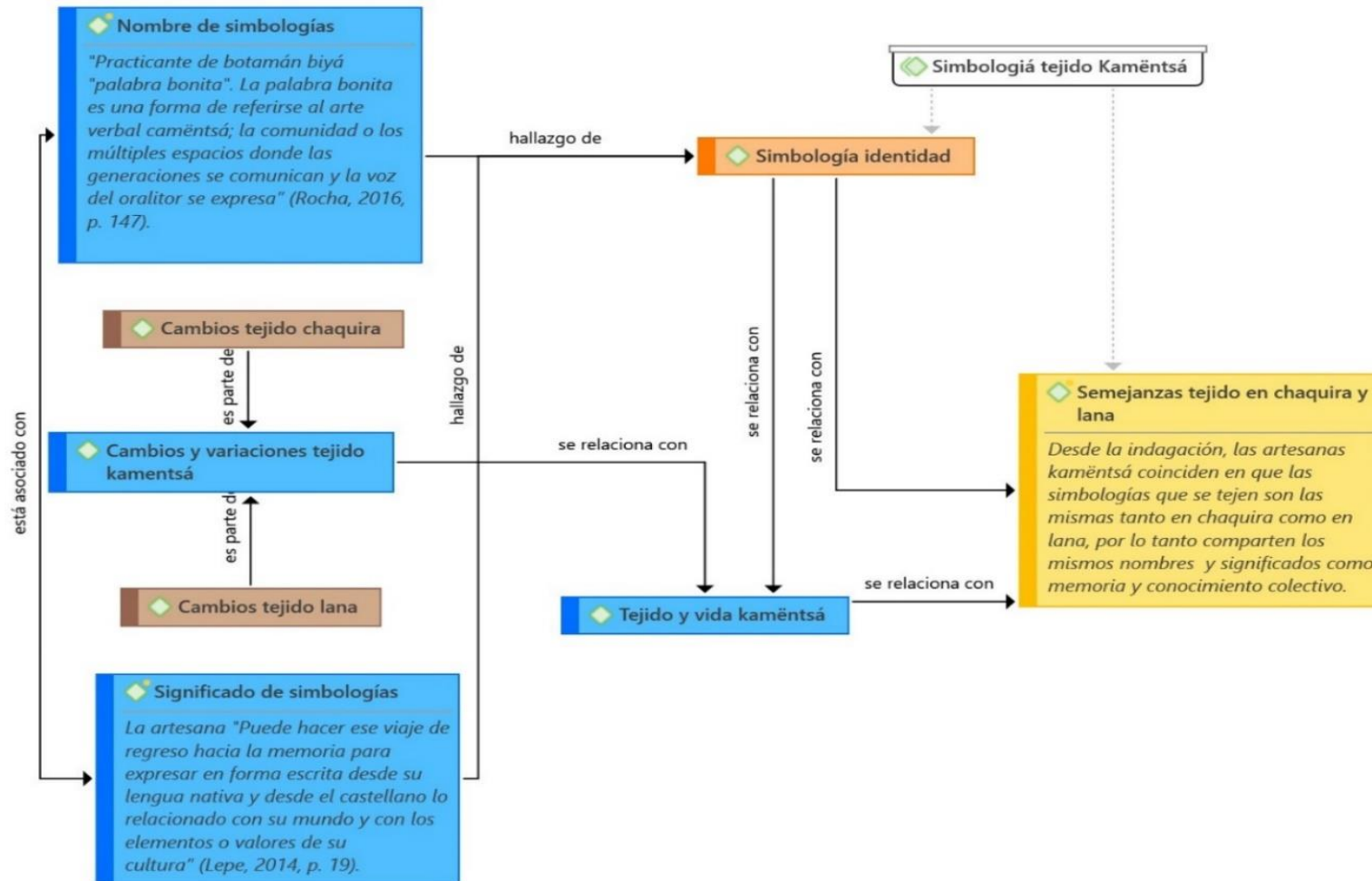


Tabla 8

Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología kamëntsá lana y chaquira, subcategoría identidad

O C S T	Proposiciones	Codificación
124 Nombres simbología identidad	Las artesanas kamëntsá en lana y chaquira han considerado de gran importancia simbologías sobre identidad, asumiendo nombres y significados que construyen memoria, vida y territorio simbólico desde amos tejidos, entre las que se encuentran: agua, caminos, rana, montaña, maíz, cultivo, sol, estrellas, luna, tulpa, cocina, señor de Sibundoy, músicos.	124NSIKLC
124 Nombres y significados simbología identidad	Las artesanas kamëntsá en lana y chaquira han asumido con gran importancia simbologías sobre identidad, comprendiendo nombres y significados que construyen memoria, vida y territorio simbólico desde ambos tejidos entre las que se encuentran: Agua: fuente principal de vida y del cultivo. Camino: lugares de tránsito de los mayores, aprendizaje y conocimiento de otros lugares y personas. Rana: fertilidad del cultivo y mujer. Montaña: lugar virgen donde se encontraba plantas medicinales y animales. Maíz: planta principal del cultivo y alimentos. Cultivo: lugar de vida de alimentos.	124NSSIKLC

	<p>Sol: padre y luz de vida.</p> <p>Estrellas: individuos que trajeron la vida kamëntsá al territorio.</p> <p>Luna: Madre del cultivo y del clima.</p> <p>Tulpa: unidad familiar alrededor del fogón.</p> <p>Shinyac: cocina donde comparte padre, madre e hijo.</p> <p>Señor de Sibundoy: Persona milagrosa que orientó las actividades de la comunidad en las familias.</p> <p>Músicos: personas que tocan instrumentos de viento para festejar el día grande “betskante”, inicio del año kamëntsá, y otros momentos culturales.</p>	
1 2 4 Cambios y variaciones chaquira	<p>Las artesanas en chaquira expresaron inconformidad de que el conocimiento artesanal ha sido aprovechado indebidamente por parte de personas externas a la comunidad quienes no portan el conocimiento real, ocasionando pérdida paulatina del saber cultural como cambio en el trabajo artesanal.</p>	124CVCPASK
	<p>Como factor de cambio de simbología, se han realizado tejidos incompletos en su forma dependiendo del uso y tamaño.</p>	124CVCAFDUT
1 2 2 Cambios y variaciones lana	<p>Las artesanas en lana expresaron inconformidad a elementos externos como pinturas, empleados para representar la cultura.</p>	124CVLPBTEERC
	<p>El material que se usa actualmente es lana acrílica de fábrica, ya no se saca la materia prima de la oveja como fuente propia natural y cultural histórica.</p>	124CVLMALA

1 2 4 Tejido y vida Kamëntsá	La vida cultural y el tejido artesanal de simbología kamëntsá en lana y chaquirá, ha asumido propiedad cultural entorno a ejes fundamentales como:	124TVKPC
	Pensamiento del territorio en la esencia propia, el cultivo de alimentos y el diario vivir desde la práctica del tejido.	124TVKPTCADV PT
	El tejido en lana es útil como protección del vientre materno, se asume cuidar el territorio como el cuidado de los hijos.	124TVKTPVMCT CH
	la simbología comparte conocimiento desde el tejido en lana como aprendizaje y preservación de elementos del territorio.	124TVKSCCTAPE T
	Trabajo como elemento importante en el sustento económico cultural para el hogar.	124TVKTESECH
	Enseñanza del conocimiento artesanal propio en los niños con relación al territorio y el buen vivir.	124TVKECAPNR TBV
	El tejido en lana cuenta una historia y cada simbología permite la pervivencia del conocimiento.	124TVKTHSPC

Figura 15

Subcategorías que integran la categoría simbología origen kamëntsá lana y chaquira

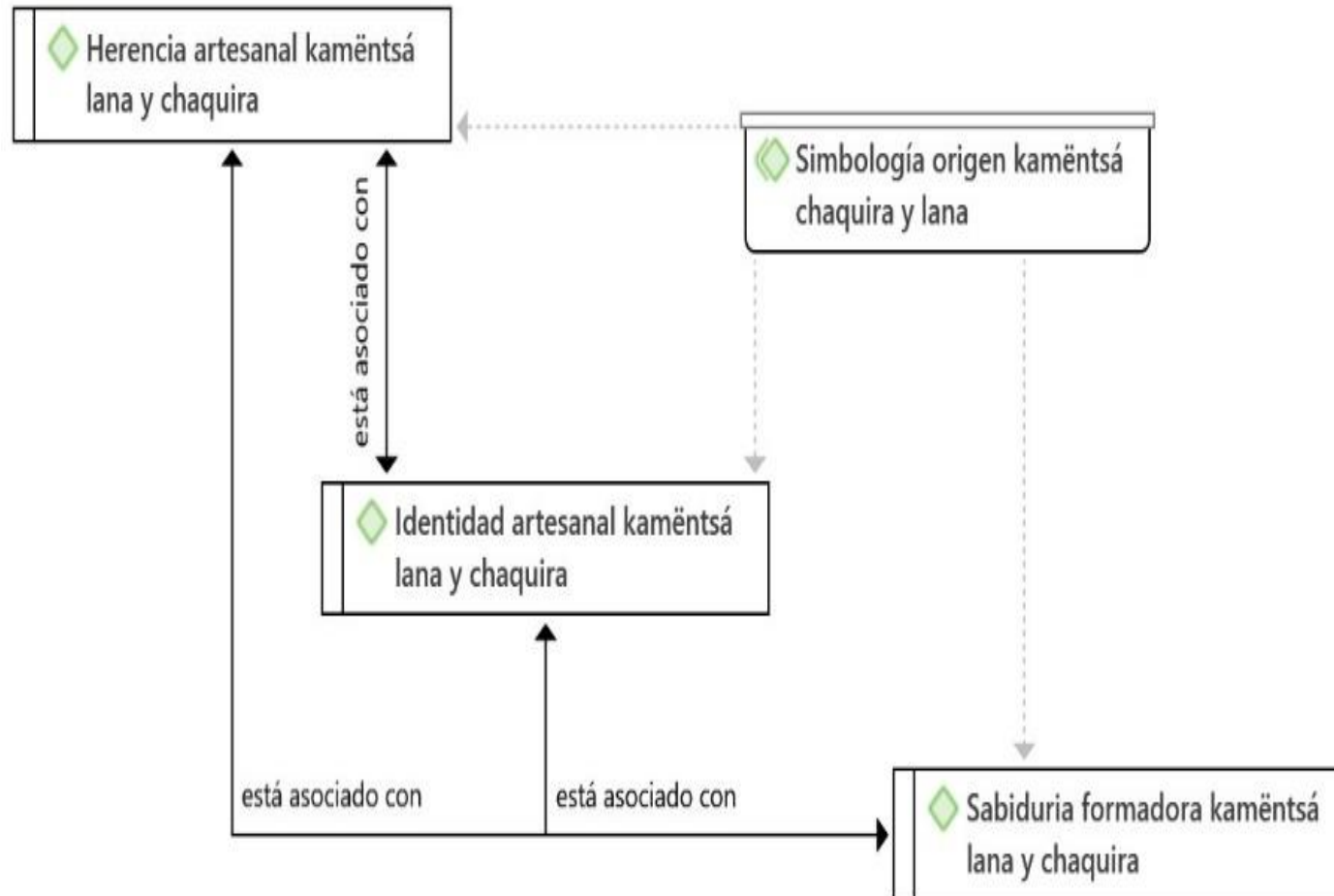


Figura 16

Tópicos generativos primer objetivo, categoría origen kamëntsá, subcategoría herencia artesanal

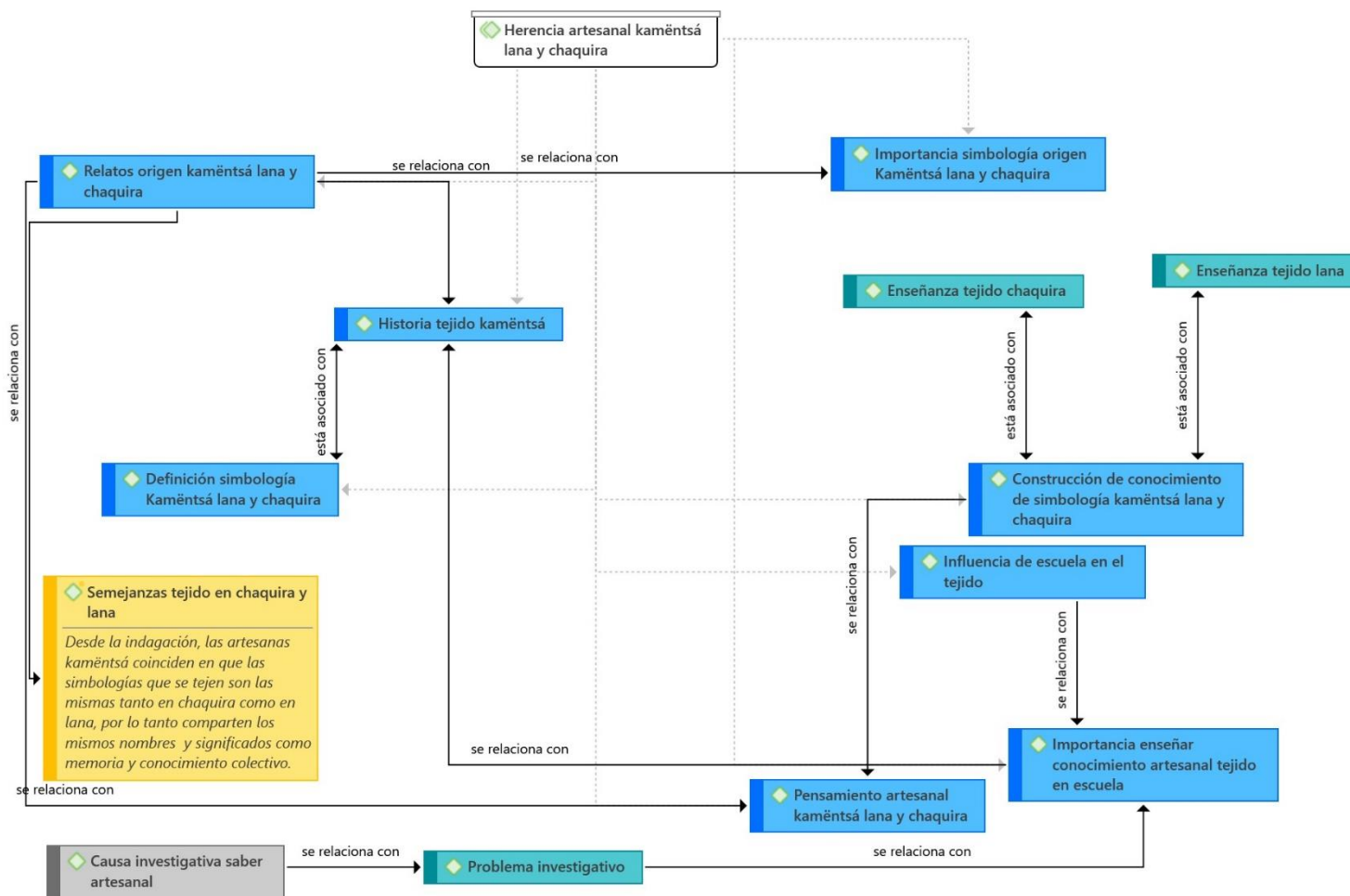


Tabla 9

Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología de origen tejido lana y chaquira, subcategoría herencia artesanal

O C S T	Proposición	Codificación.
1 3 1 Relatos de origen lana y chaquira	<p>Las artesanas han relatado historias acerca del posible origen de su cultura tejidas en lana y chaquira con simbologías, asumidas como pensamiento y herencia artesanal ancestral recibida de los mayores e importancia de inculcar en la generación creciente.</p> <p>Entre las principales están:</p> <p>Maíz: planta principal del cultivo y alimentos.</p> <p>Cultivo: lugar de vida de alimentos.</p> <p>Sol: padre y luz de vida.</p> <p>Montaña: lugar virgen donde se encontraba plantas medicinales y animales.</p> <p>Tulpa: unidad familiar alrededor del fogón.</p> <p>Estrellas: individuos que trajeron la vida kamëntsá al territorio</p> <p>Señor de Sibundoy: Persona milagrosa que oriento las actividades de la comunidad en las familias.</p> <p>Músicos: personas que tocan instrumentos de viento para festejar el día grande “betskanate”, inicio del año kamëntsá, y otros momentos culturales.</p> <p>Camino: lugares de tránsito de los mayores, aprendizaje y conocimiento de otros lugares y personas.</p>	131ROSKLCHA

1 3 1	Se ha considerado fundamental entre las tejedoras en lana y chaquira, la transmisión del propio legado artesanal a través de contar la propia historia en simbologías, donde el territorio se debe cuidar, pues cada persona indígena lo representa.	131TPLAT
Importancia simbología de origen kamëntsá lana y chaquira	Es deber cultural kamëntsá el fortalecimiento del conocimiento artesanal a través de las manos indígenas que han plasmado artesanía y simbología, historia y conocimiento como originalidad y memoria propia.	131FCAMOMP
1 3 1 Formas de construcción de conocimiento Kamëntsá lana y chaquira	Las artesanas en lana y chaquira se encuentran en continuas prácticas colectivas hacia compartir el conocimiento artesanal del tejido como enseñanza, donde visualizar la memoria y pensamiento heredado de los mayores en el hogar o conversatorios ha permitido demostrar el saber en la práctica del trabajo, los relatos hablados contienen el uso del color, material, nombres y significados como escrituras propias historia, entorno y pensamiento.	131VMHCDHHP
	El conocimiento del tejido en lana y chaquira se ha construido en el diario vivir, desde el dialogo en el hogar, inculcando desde niños el respeto por lo propio y de otras culturas, en la humildad, pureza y trabajo, además de la relación artesanal con el cultivo, la familia, comunidad y ancestros como practicas colectivas y de aprendizaje.	131DVDHRCFC
1 3 1 Forma de enseñanza actual	La enseñanza del tejido en chaquira como construcción de conocimiento se ha transmitido en el compartir de elementos sencillos hasta lograr un cierto dominio, relacionando colores y simbologías acorde a la naturaleza, vida y el sentir territorial en	131EESNVTCMH

del tejido chaquira	comunidad, usando herramientas y materiales teniendo en cuenta ancho y largo del trabajo, asegurando cada línea con hilo y aguja delgada para lograr la forma.	
	El compartir artesanal del tejido como construcción de conocimiento, se ha sumido en el inculcar conocimiento y habilidad con paciencia, amor, constancia, disposición de enseñar y aprender para explicar la historia de los mayores y la comunidad, escuchando el relato, viendo el trabajo en el arte, entendiendo desde la vida, territorio y el buen vivir.	131VACHMEVE
1 3 1 Forma de enseñanza actual tejido lana	La enseñanza del tejido en lana como construcción de conocimiento y pensamiento se ha realizado en el compartir el proceso del urdido en el hogar y comunidad en el uso de herramientas y materiales: estirado de lana en telar, urdido con herramienta, separado de hilos para lograr formas, al final se asegura cada línea con fuerza permitiendo la firmeza del trabajo.	131CCHCHMEUSFT
	En el compartir del conocimiento y pensamiento ha sido posible explicar las partes del tejido; urdido, simbología y colores en nombres y significados de la comunidad con relación al territorio, a partir de comienzos cortos para que la persona siga urdiendo.	131CCETUSHT
1 3 1 Influencia de escuela en el	Las artesanas manifestaron que, en el tiempo de paso por el sistema educativo, no hubo enseñanza alguna o influencia de conocimiento artesanal y cultural por parte de los maestros.	131AAAE

tejido chaquira y lana	Las artesanas expresaron que todo lo aprendido ha sido con personas conocidas, vecinos, familia y comunidad con dominio en el arte propio del tejido, por lo cual es importante enseñar el conocimiento en los espacios escolares.	131CFC
1 3 1 Importancia de enseñar el conocimiento	Las artesanas consideraron la importancia de compartir el conocimiento en la escuela para que la memoria del territorio no se pierda, enseñar a la niñez, juventud y personas de edad de la comunidad y colonos, que con debido respeto pueden conocer de la cultura, en tiempo libre y de escuela.	131CMTERCC
artesanal lana y chaquira en la escuela	Las artesanas reflexionaron acerca de lo fundamental de compartir el saber en la escolaridad, dado que gran parte de los hijos y nietos de la comunidad cultural están en las escuelas colonas, lugar donde no ha habido maestros que conozcan y expliquen el conocimiento, pues desde niños pueden aprender, y de muchas maneras que los profesores saben.	131JCCENA
1 3 1 Pensamiento artesanal	Las artesanas construyen pensamiento continuamente, la mente, el espíritu, el ser está en el arte que practican al recordar la historia heredada de los antepasados, el tejido es donde se pinta, se escribe, se plasma el pensamiento y la memoria propia de los mayores.	131MESOAHA
Kamëntsá lana y chaquira	El pensamiento artesanal se dio lugar desde la tierra, del sentir y plasmar, los kamëntsá se han considerado muy territoriales en el buen vivir, cuando practican el tejido recuerdan al sol como padre de luz que ilumina la memoria y la mente para continuar con la creación de la escritura propia y el diario vivir.	131TBVSPAV

	Las artesanas han mantenido una forma de guardar el tejido de faja, pues cada simbología cuenta un relato de la propia historia, y se hace como protección del territorio y del pensamiento, sentido de pertenencia por todo lo que la madre naturaleza brinda a la comunidad.	131FPCAP
1 3 1 Historia de tejido kamëntsá	Como mujeres indígenas, artesanas kamëntsá en el arte se ha relatado la historia y su importancia en relación con el tejido y la vida, pues el territorio es uno mismo, la esencia propia que ha plasmado, recibiendo el legado de los mayores, para transmitirlo a las nuevas generaciones de la comunidad.	131HITVTMT
	Anteriormente se preparaba el color con elementos de árboles de montaña virgen, machacando y escurriendo para producir un líquido que con agua podía impregnar la lana, a su vez se criaban ovejas, para sacar, lavar e hilar lana, para teñirla con el líquido preparado, el tejido se hacía desde el piso estirando lana hasta lugares altos.	131POMCL
1 3 1 Problema investigativo, causas saber artesanal lana y chaquira	Las artesanas expresaron las experiencias negativas que han surgido desde el paso personal por la escuela, entorno donde los maestros de la época tenían una actitud de burla frente al indígena, su lengua, vestimenta y arte, generando un menosprecio y la pérdida paulatina del sentido de pertenencia cultural hasta la actualidad.	131ABEIPC
	Las artesanas manifestaron que actualmente, persiste el abandono de la cultura, pues los maestros no hablan de la lengua ni del arte propio como fortalecimiento e importancia en la escuela, aun sabiendo que históricamente y en gran medida fueron personas indígenas quienes levantaron los muros que hoy son escuelas.	131PACE

1 3 1 Definición simbología kamëntsá lana y chaquira	Las artesanas definieron su hacer artesanal propio de ser indígena kamëntsá del Valle de Sibundoy como arte surgido de la vivencia, memoria, pensamiento del territorio y riqueza natural heredado de los mayores, se identifica por medio del tejido colorido de simbología en lana y chaquira donde se cuenta la historia de la comunidad en la enseñanza del buen vivir y el pensar bonito desde el hogar, para tratar de convivir con armonía.	131APIKVMPT
---	--	-------------

Figura 17

Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría origen kamëntsa, subcategoría identidad simbólica

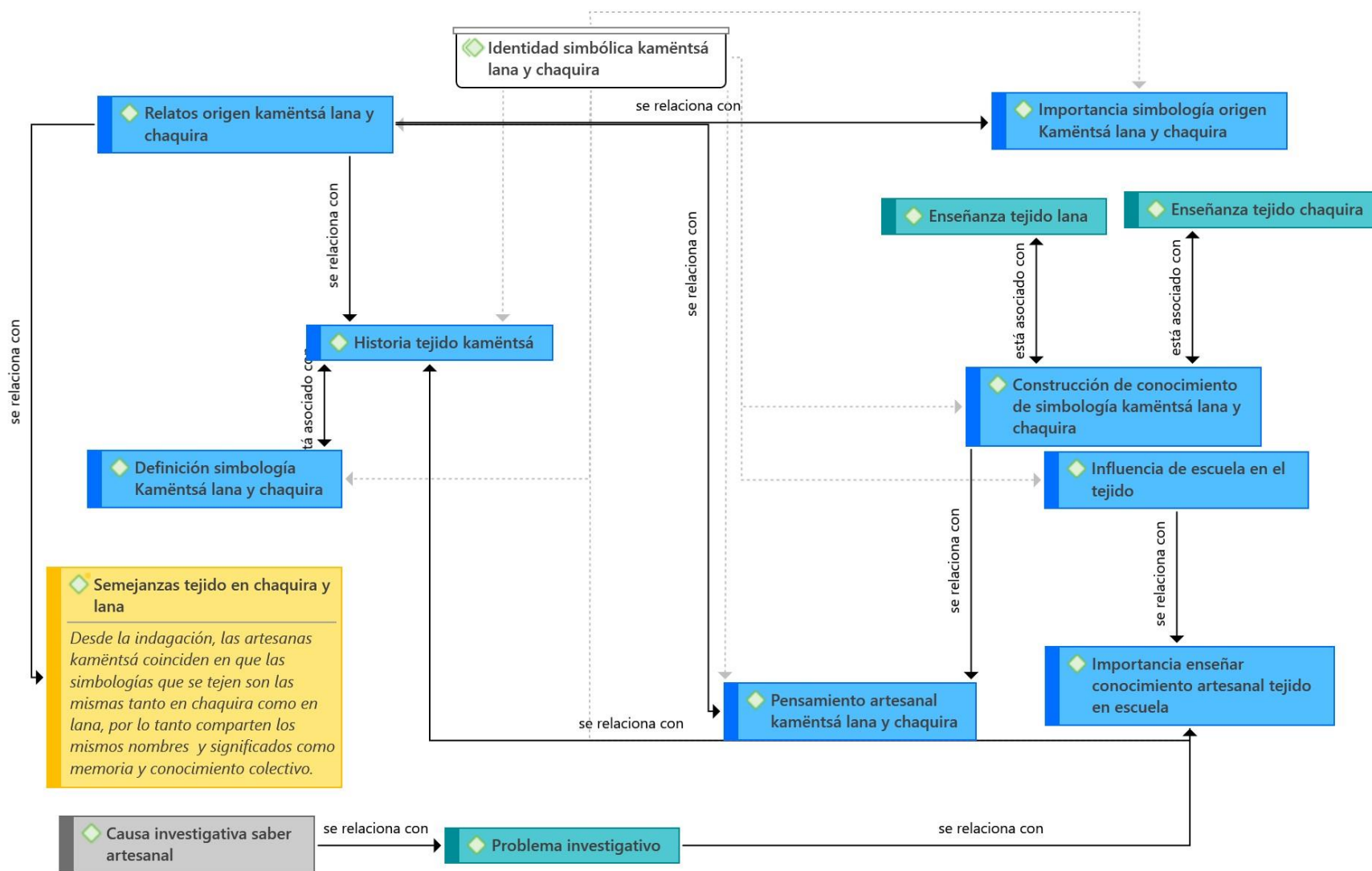


Tabla 10*Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología de origen, subcategoría identidad simbólica*

O C S T	Proposición	Codificación.
1 3 2 Relatos de origen lana y chaquira	<p>Las artesanas han relatado historias acerca del posible origen de su cultura tejidas en lana y chaquira con simbologías, asumidas como pensamiento y herencia artesanal ancestral recibida de los mayores e importancia de inculcar en la generación creciente. Entre las principales están:</p> <p>Maíz: planta principal del cultivo y alimentos.</p> <p>Cultivo: lugar de vida de alimentos.</p> <p>Sol: padre y luz de vida.</p> <p>Montaña: lugar virgen donde se encontraba plantas medicinales y animales.</p> <p>Tulpa: unidad familiar alrededor del fogón.</p> <p>Estrellas: individuos que trajeron la vida kamëntsá al territorio.</p> <p>Señor de Sibundoy: Persona milagrosa que oriento las actividades de la comunidad en las familias.</p> <p>Músicos: personas que tocan instrumentos de viento para festejar el día grande “betskanate”, inicio del año kamëntsá, y otros momentos culturales.</p> <p>Camino: lugares de tránsito de los mayores, aprendizaje y conocimiento de otros lugares y personas.</p>	132ROSKLCIS

1 3 2 Importancia simbología origen kamëntsá lana y chaquira	Se ha considerado fundamental entre las tejedoras en lana y chaquira, la transmisión del propio legado artesanal a través de contar la propia historia en simbologías, donde el territorio se debe cuidar, pues cada persona indígena lo representa. Es deber cultural kamëntsá el fortalecimiento del conocimiento artesanal a través de las manos indígenas que han plasmado artesanía y simbología, historia y conocimiento como originalidad y memoria propia.	132TPLAT 132FCAMOMP
1 3 2 Formas de construcción de conocimiento Kamëntsá lana y chaquira	Las artesanas en lana y chaquira se encuentran en continuas prácticas colectivas hacia compartir el conocimiento artesanal del tejido como enseñanza, donde visualizar la memoria y pensamiento heredado de los mayores en el hogar o conversatorios ha permitido demostrar el saber en la práctica del trabajo, los relatos hablados contienen el uso del color, material, nombres y significados como escrituras propias historia, entorno y pensamiento. El conocimiento del tejido en lana y chaquira se ha construido en el diario vivir, desde el dialogo en el hogar, inculcando desde niños el respeto por lo propio y de otras culturas, en la humildad, pureza y trabajo, además de la relación artesanal con el cultivo, la familia, comunidad y ancestros como practicas colectivas y de aprendizaje.	132VMHCDHHP 132DVDHRCFC
1 3 2 Forma enseñanza actual	La enseñanza del tejido en chaquira como construcción de conocimiento se ha transmitido en el compartir de elementos sencillos hasta lograr un cierto dominio, relacionando colores y simbologías acorde a la naturaleza, vida y el sentir territorial en comunidad, usando	132EESNVTCMH

del tejido chaquira	herramientas y materiales teniendo en cuenta ancho y largo del trabajo, asegurando cada línea con hilo y aguja delgada para lograr la forma.	
	El compartir artesanal del tejido como construcción de conocimiento, se ha sumido en el inculcar conocimiento y habilidad con paciencia, amor, constancia, disposición de enseñar y aprender para explicar la historia de los mayores y la comunidad, escuchando el relato, viendo el trabajo en el arte, entendiendo desde la vida, territorio y el buen vivir.	132VACHMEVE
1 3 2 Forma de enseñanza actual tejido lana	La enseñanza del tejido en lana como construcción de conocimiento y pensamiento se ha realizado en el compartir el proceso del urdido en el hogar y comunidad en el uso de herramientas y materiales: estirado de lana en telar, urdido con herramienta, separado de hilos para lograr formas, al final se asegura cada línea con fuerza permitiendo la firmeza del trabajo.	132 CCHCHMEUSFT
	En el compartir del conocimiento y pensamiento ha sido posible explicar las partes del tejido; urdido, simbología y colores en nombres y significados de la comunidad con relación al territorio, a partir de comienzos cortos para que la persona siga urdiendo.	132CCETUSHT
1 3 2 Influencia de escuela en el tejido chaquira y lana	Las artesanas expresaron que todo lo aprendido ha sido con personas conocidas, vecinos, familia y comunidad con dominio en el arte propio del tejido, por lo cual es importante enseñar el conocimiento en los espacios escolares.	132AAAE
	Expresan que todo lo aprendido ha sido con personas conocidas, vecinos, familia y comunidad con dominio en el arte propio del tejido, por lo cual es importante enseñar el conocimiento en los espacios escolares.	132CFC

1 3 2 Importancia de enseñar el conocimiento	Las artesanas consideraron la importancia de compartir el conocimiento en la escuela para que la memoria del territorio no se pierda, enseñar a la niñez, juventud y personas de edad de la comunidad y colonos, que con debido respeto pueden conocer de la cultura, en tiempo libre y de escuela.	132CMTERCC
artesanal lana y chaquira en la escuela	Las artesanas reflexionaron acerca de lo fundamental de compartir el saber en la escolaridad, dado que gran parte de los hijos y nietos de la comunidad cultural están en las escuelas colonas, lugar donde no ha habido maestros que conozcan y expliquen el conocimiento, pues desde niños pueden aprender, y de muchas maneras que los profesores saben.	132JCCENA
1 3 2 Pensamiento artesanal	Las artesanas construyen pensamiento continuamente, la mente, el espíritu, el ser está en el arte que practican al recordar la historia heredada de los antepasados, el tejido es donde se pinta, se escribe, se plasma el pensamiento y la memoria propia de los mayores.	132MESOAHA
Kamëntsá lana y chaquira	El pensamiento artesanal se dio lugar desde la tierra, del sentir y plasmar, los kamëntsá se han considerado muy territoriales en el buen vivir, cuando practican el tejido recuerdan al sol como padre de luz que ilumina la memoria y la mente para continuar con la creación de la escritura propia y el diario vivir.	132TBVSPAV
	Las artesanas han mantenido una forma de guardar el tejido de faja, pues cada simbología cuenta un relato de la propia historia, y se hace como protección del territorio y del pensamiento, sentido de pertenencia por todo lo que la madre naturaleza brinda a la comunidad.	132FPCAP

1 3 2 Historia de tejido kamëntsá	Como mujeres indígenas, artesanas kamëntsá en el arte se ha relatado la historia y su importancia en relación con el tejido y la vida, pues el territorio es uno mismo, la esencia propia que ha plasmado, recibiendo el legado de los mayores, para transmitirlo a las nuevas generaciones de la comunidad	132HITVTMT
	Anteriormente se preparaba el color con elementos de árboles de montaña virgen, machacando y escurriendo para producir un líquido que con agua podía impregnar la lana, a su vez se criaban ovejas, para sacar, lavar e hilar lana, para teñirla con el líquido preparado, el tejido se hacía desde el piso estirando lana hasta lugares altos.	132POMCL
1 3 2 Problema investigativo, causas saber artesanal lana y chaquira	Las artesanas expresaron las experiencias negativas que han surgido desde el paso personal por la escuela, entorno donde los maestros de la época tenían una actitud de burla frente al indígena, su lengua, vestimenta y arte, generando un menosprecio y la pérdida paulatina del sentido de pertenencia cultural hasta la actualidad.	132ABEIPC
	Las artesanas manifestaron que actualmente, persiste el abandono de la cultura, pues los maestros no hablan de la lengua ni del arte propio como fortalecimiento e importancia en la escuela, aun sabiendo que históricamente y en gran medida fueron personas indígenas quienes levantaron los muros que hoy son escuelas.	132PACE
1 3 2 Definición simbología kamëntsá lana y chaquira	Las artesanas definieron su hacer artesanal propio de ser indígena kamëntsá del Valle de Sibundoy como arte surgido de la vivencia, memoria, pensamiento del territorio y riqueza natural heredado de los mayores, se identifica por medio del tejido colorido de simbología	132APIKVMPT

en lana y chaqira donde se cuenta la historia de la comunidad en la enseñanza del buen vivir y el pensar bonito desde el hogar, para tratar de convivir con armonía.

Tabla 11*Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría simbología de origen, subcategoría sabiduría formadora*

O C S T	Proposición	Codificación.
1 3 3 Relatos de origen lana y chaquira	<p>Las artesanas han relatado historias acerca del posible origen de su cultura tejidas en lana y chaquira con simbologías, asumidas como pensamiento y herencia artesanal ancestral recibida de los mayores e importancia de inculcar en la generación creciente.</p> <p>Entre las principales están:</p> <p>Maíz: planta principal del cultivo y alimentos.</p> <p>Cultivo: lugar de vida de alimentos.</p> <p>Sol: padre y luz de vida.</p> <p>Montaña: lugar virgen donde se encontraba plantas medicinales y animales.</p> <p>Tulpa: unidad familiar alrededor del fogón.</p> <p>Estrellas: individuos que trajeron la vida kamëntsá al territorio.</p> <p>Señor de Sibundoy: Persona milagrosa que oriento las actividades de la comunidad en las familias.</p> <p>Músicos: personas que tocan instrumentos de viento para festejar el día grande “betskanate”, inicio del año kamëntsá, y otros momentos culturales.</p> <p>Camino: lugares de tránsito de los mayores, aprendizaje y conocimiento de otros lugares y personas.</p>	133ROSKLCSF

1	3	3	Se ha considerado fundamental entre las tejedoras en lana y chaquira, la transmisión del propio legado artesanal a través de contar la propia historia en simbologías, donde el territorio se debe cuidar, pues cada persona indígena lo representa.	133TPLAT
Importancia simbología origen kamëntsá lana y chaquira			Es deber cultural kamëntsá el fortalecimiento del conocimiento artesanal a través de las manos indígenas que han plasmado artesanía y simbología, historia y conocimiento como originalidad y memoria propia.	133FCAMOMP
1	3	3	Formas de construcción de conocimiento Kamëntsá lana y chaquira	
			Las artesanas en lana y chaquira se encuentran en continuas prácticas colectivas hacia compartir el conocimiento artesanal del tejido como enseñanza, donde visualizar la memoria y pensamiento heredado de los mayores en el hogar o conversatorios ha permitido demostrar el saber en la práctica del trabajo, los relatos hablados contienen el uso del color, material, nombres y significados como escrituras propias historia, entorno y pensamiento.	133VMHCDHHP
			El conocimiento del tejido en lana y chaquira se ha construido en el diario vivir, desde el dialogo en el hogar, inculcando desde niños el respeto por lo propio y de otras culturas, en la humildad, pureza y trabajo, además de la relación artesanal con el cultivo, la familia, comunidad y ancestros como practicas colectivas y de aprendizaje.	133DVDHRCFC
1	3	3	Forma enseñanza actual	
			La enseñanza del tejido en chaquira como construcción de conocimiento se ha transmitido en el compartir de elementos sencillos hasta lograr un cierto dominio, relacionando colores y simbologías acorde a la naturaleza, vida y el sentir territorial en	133EESNVTCMH

del tejido chaquira	comunidad, usando herramientas y materiales teniendo en cuenta ancho y largo del trabajo, asegurando cada línea con hilo y aguja delgada para lograr la forma.	
	El compartir artesanal del tejido como construcción de conocimiento, se ha sumido en el inculcar conocimiento y habilidad con paciencia, amor, constancia, disposición de enseñar y aprender para explicar la historia de los mayores y la comunidad, escuchando el relato, viendo el trabajo en el arte, entendiendo desde la vida, territorio y el buen vivir.	133VACHMEVE
1 3 3 Forma de enseñanza actual tejido lana	La enseñanza del tejido en lana como construcción de conocimiento y pensamiento se ha realizado en el compartir el proceso del urdido en el hogar y comunidad en el uso de herramientas y materiales: estirado de lana en telar, urdido con herramienta, separado de hilos para lograr formas, al final se asegura cada línea con fuerza permitiendo la firmeza del trabajo.	133CCHCHMEUSFT
	En el compartir del conocimiento y pensamiento ha sido posible explicar las partes del tejido; urdido, simbología y colores en nombres y significados de la comunidad con relación al territorio, a partir de comienzos cortos para que la persona siga urdiendo.	133CCETUSHT
1 3 3 Influencia de escuela en el	Las artesanas manifestaron que, en el tiempo de paso por el sistema educativo, no hubo enseñanza alguna o influencia de conocimiento artesanal y cultural por parte de los maestros.	133AAAE

tejido chaquira y lana			Las artesanas expresaron que todo lo aprendido ha sido con personas conocidas, vecinos, familia y comunidad con dominio en el arte propio del tejido, por lo cual es importante enseñar el conocimiento en los espacios escolares.	133CFC
1	3	3	Las artesanas consideraron la importancia de compartir el conocimiento en la escuela para que la memoria del territorio no se pierda, enseñar a la niñez, juventud y personas de edad de la comunidad y colonos, que con debido respeto pueden conocer de la cultura, en tiempo libre y de escuela.	133CMTERCC
Importancia de enseñar el conocimiento artesanal lana y chaquira en la escuela			Las artesanas reflexionaron acerca de lo fundamental de compartir el saber en la escolaridad, dado que gran parte de los hijos y nietos de la comunidad cultural están en las escuelas colonas, lugar donde no ha habido maestros que conozcan y expliquen el conocimiento, pues desde niños pueden aprender, y de muchas maneras que los profesores saben.	133JCCENA
1	3	3	Las artesanas construyen pensamiento continuamente, la mente, el espíritu, el ser está en el arte que practican al recordar la historia heredada de los antepasados, el tejido es donde se pinta, se escribe, se plasma el pensamiento y la memoria propia de los mayores.	133MESOAHA
Pensamiento artesanal Kamëntsá lana y chaquira			El pensamiento artesanal se dio lugar desde la tierra, del sentir y plasmar, los kamëntsá se han considerado muy territoriales en el buen vivir, cuando practican el tejido recuerdan al sol como padre de luz que ilumina la memoria y la mente para continuar con la creación de la escritura propia y el diario vivir.	133TBVSPAV

	Las artesanas han mantenido una forma de guardar el tejido de faja, pues cada simbología cuenta un relato de la propia historia, y se hace como protección del territorio y del pensamiento, sentido de pertenencia por todo lo que la madre naturaleza brinda a la comunidad.	133FPCAP
1 3 3 Historia de tejido kamëntsá	Como mujeres indígenas, artesanas kamëntsá en el arte se ha relatado la historia y su importancia en relación con el tejido y la vida, pues el territorio es uno mismo, la esencia propia que ha plasmado, recibiendo el legado de los mayores, para transmitirlo a las nuevas generaciones de la comunidad.	133HITVTMT
	Anteriormente se preparaba el color con elementos de árboles de montaña virgen, machacando y escurriendo para producir un líquido que con agua podía impregnar la lana, a su vez se criaban ovejas, para sacar, lavar e hilar lana, para teñirla con el líquido preparado, el tejido se hacía desde el piso estirando lana hasta lugares altos.	133POMCL
1 3 3 Problema investigativo, causas saber artesanal lana y chaquira	Las artesanas expresaron las experiencias negativas que han surgido desde el paso personal por la escuela, entorno donde los maestros de la época tenían una actitud de burla frente al indígena, su lengua, vestimenta y arte, generando un menosprecio y la pérdida paulatina del sentido de pertenencia cultural hasta la actualidad.	133ABEIPC
	Las artesanas manifestaron que actualmente, persiste el abandono de la cultura, pues los maestros no hablan de la lengua ni del arte propio como fortalecimiento e importancia en la escuela, aun sabiendo que históricamente y en gran medida fueron personas indígenas quienes levantaron los muros que hoy son escuelas.	133PACE

1 3 3 Definición	Las artesanas definieron su hacer artesanal propio de ser indígena kamëntsá del Valle de Sibundoy como arte surgido de la vivencia, memoria, pensamiento del territorio y riqueza natural heredado de los mayores, se identifica por medio del tejido colorido de simbología en lana y chaquira donde se cuenta la historia de la comunidad en la enseñanza del buen vivir y el pensar bonito desde el hogar, para tratar de convivir con armonía.	133APIKVMPT
------------------	--	-------------

Figura 19

Elementos de interacción con artesanas de simbología kamëntsá lana y chaquira, diario de campo.

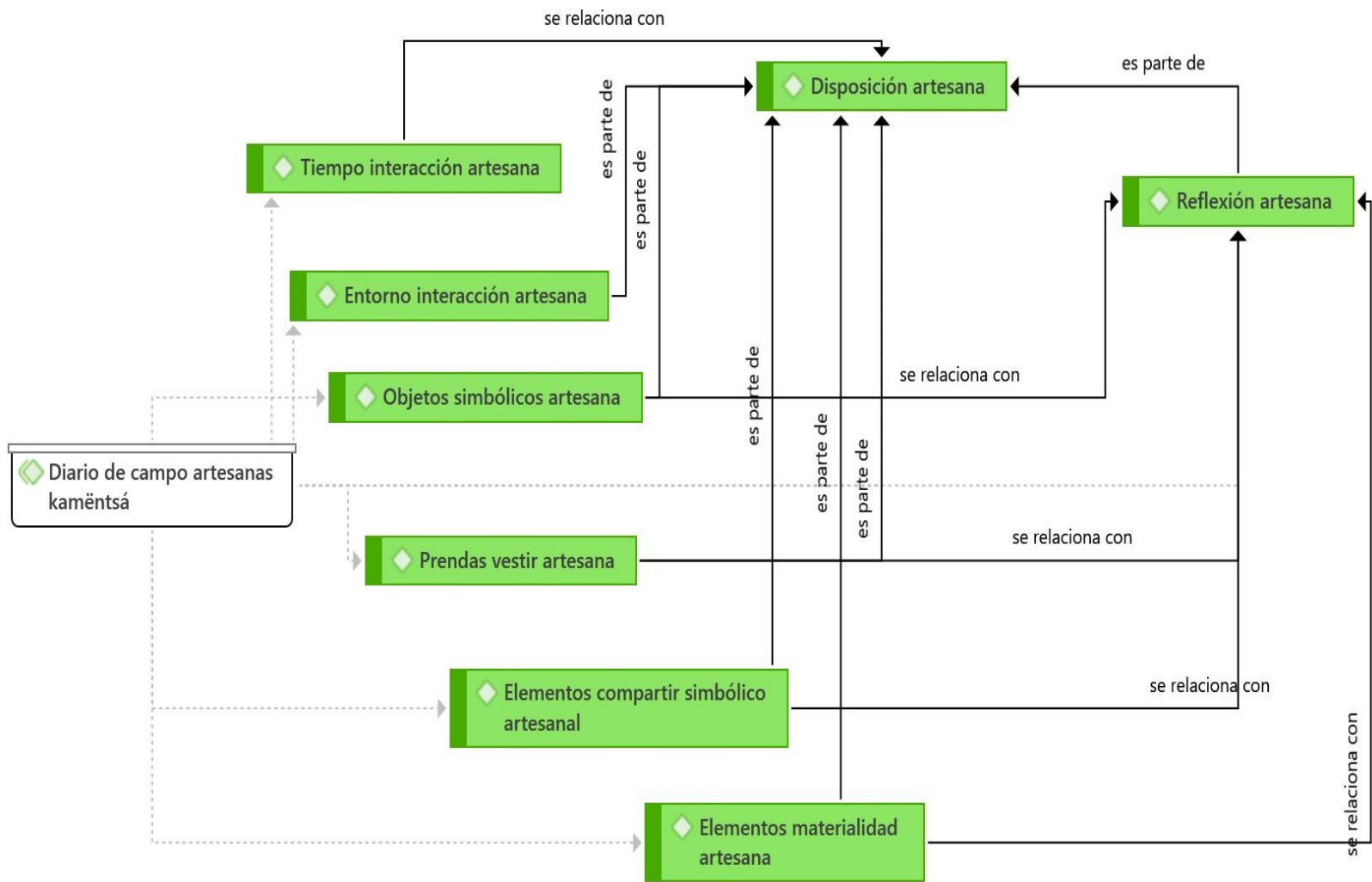


Tabla 12

Tópicos y proposiciones primer objetivo, elementos de interacción con artesanas de simbología kamëntsá lana y chaqira, diario de campo

Elementos interacción	Proposición	Codificación
1 Tiempo de interacción	El compartir tuvo lugar en un promedio de 1:30 minutos para cada dialogo, en un aproximado de 9 horas de interacción y disposición de compartir el saber artesanal.	1TIAKLC
1 Características entorno	Gracias a la disposición de las artesanas, se encontró que en general las tejedoras viven en el sector rural, con vegetación y cultivos alrededor, casas de campo construidas con madera, cemento, ladrillo, baldosa, fluido eléctrico, ventanas grandes.	1CEAKLC
1 Elementos materialidad	Gracias a la disposición de las artesanas en acceso a los lugares, se posibilito el diálogo con el uso de sillas, mesas, iluminación eléctrica.	1EMAKLC
1 Objetos simbólicos	Gracias a la disposición de las artesanas en el compartir, se apreciaron elementos artesanales heredados como: fajas, manillas, collares, coronas, telar en madera.	1OSAKLC
1 Prendas de vestir Artesanas	Gracias a la disposición de las artesanas en el compartir, se observó en general que usan reboso azul, falda negra blusa rosada o buso en lana, tsombiach o faja en lana, corona, y zapatos de tela.	1PVAKLC
1 Disposición artesanas	Se percibió una intención sincera de tiempo de interacción para compartir conocimiento y sabiduría simbólica, en el acceso al hogar, con predominio de aspectos humanos de	1DAKLC

	humildad y sinceridad indígena. Las artesanas comparten su conocimiento desde la simbología del tsombiach y trabajos en chaqira, con relación a la vida y herencia de la comunidad.	
1 Elementos compartir simbólico	Gracias a la disposición de la artesana, se observaron trabajos en chaqira, tsombiach en lana de algunos colores y telares.	1ECSAKLC
1 Reflexión artesana	Las artesanas expresaron agradecimientos por la visita, el tiempo ameno de diálogo, e invitaron a que el sector académico pueda estudiar y fortalecer la comunidad indígena artesanal de las culturas, en los espacios escolares, sociales y otros, pues es fundamental que sea conocido y revitalizado el saber simbólico desde el tsombiach, expresado en distintas formas de aprendizaje artístico y otras ramas de saber.	1RAKLC

Figura 20

Tópicos generativos primer objetivo, categoría emergente, rasgos coloniales.

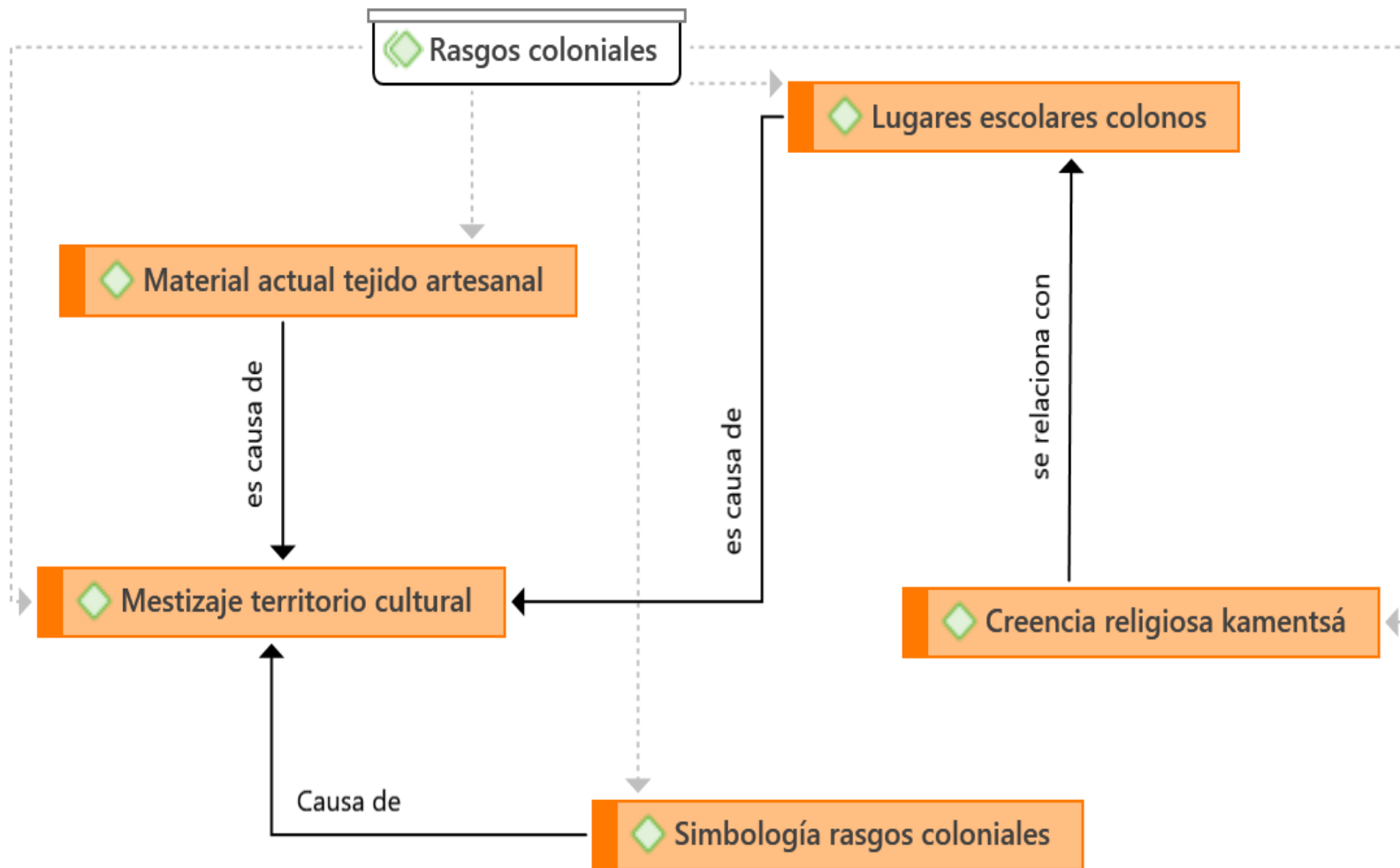


Tabla 13*Tópicos y proposiciones primer objetivo, categoría emergente, rasgos de mestizaje*

Tópicos generativos	Proposiciones	Codificación
1 Mestizaje cultural	Con el paso del tiempo se ha producido un mestizaje cultural entre indígenas y colonos que influye en la vida y pensamiento propio de la comunidad kamëntsá.	1MICIVC
1 Material actual tejido artesanal	Se encontró, que el tejido artesanal kamëntsá se realiza actualmente con lana acrílica de fábrica, además del material de chaquira como elemento artesanal que los colonos llevaron al territorio, como causa del mestizaje cultural histórico, las jóvenes artesanas lo usan por razones económicas, además de resultar más llamativo a la comunidad en general.	1TALFCCMC
1 Lugares escolares colonos	Como causa del mestizaje cultural, los lugares escolares han influido en el olvido paulatino de la propia cultura y el territorio indígena, predomina el arte que se enseña con elementos colonos ante la artesanía propia que ha ido ocupando una práctica secundaria desde la época colonial.	1MCLEIOCA
1 Creencia religiosa Kamëntsá	Existe una fuerte creencia religiosa al Dios cristiano producto de la relación directa con los lugares escolares colonos, donde las personas indígenas han tomado acción de fe para manifestar agradecimientos en el diario vivir, y el respeto por la sangre color rojo derramada por Cristo en la cruz.	1CRLEARV

1 Simbología rasgos coloniales	Las tejedoras han compartido principalmente simbologías como: el señor de Sibundoy, quien orientó las labores diarias de la comunidad kamëntsá que a su vez es motivo de lamentación y recuerdo del día grande como inicio del año en la comunidad donde se integran colonos e indígenas debido al mestizaje cultural histórico.	1SRCSS
	Así mismo, la simbología de los zaragüelles connota la inconformidad con las personas colonas que engañaron a los mayores, por llegar a civilizar a los mayores indígenas.	1SRCZ

Figura 21

Entorno general artesanas de simbología kamëntsa en lana



Figura 22

Entorno general de las artesanías de simbología kamëntsa en chaquira



Figura 23

Lugar artesanal general con elementos simbólicos tejedoras de simbología Kamëntsa en chaquira



Figura 24

Lugar artesanal general de tejedoras de simbología Kamëntsa en lana

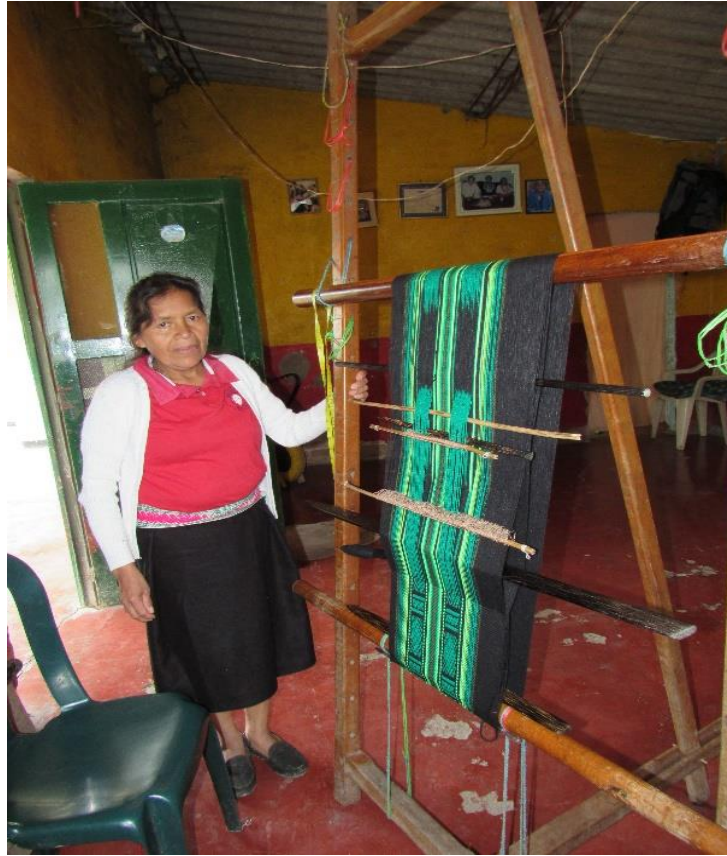


Figura 25

Tejido artesanal simbología Kamëntsa en lana



Figura 26

Tejido artesanal simbología Kamëntsa en chaquira



Figura 27

Tejido artesanal kamëntsa en chaquira, simbología sol

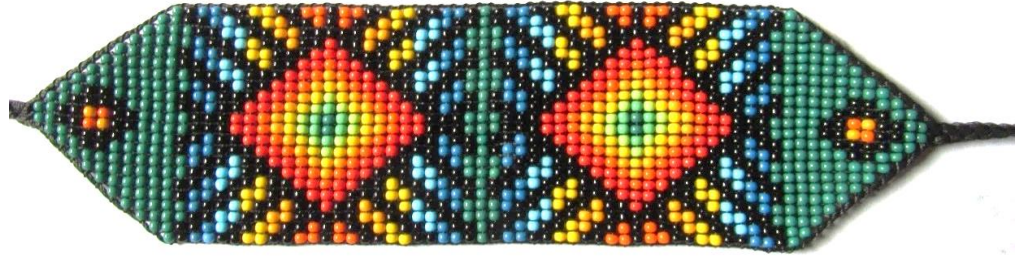


Figura 28

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología sol



Figura 29

Tejido artesanal kamëntsa en chaquira, simbología maíz

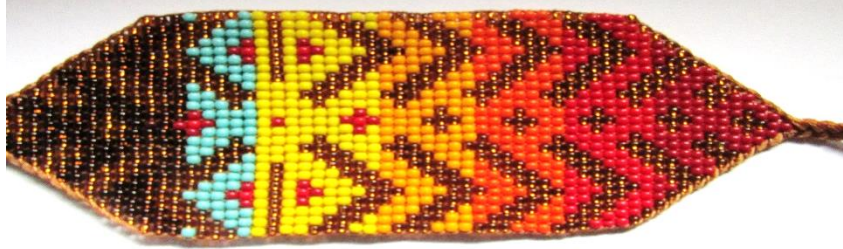


Figura 30

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología maíz



Figura 31

Tejido artesanal kamëntsa en chaquira, simbología rana y fertilidad



Figura 32

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología rana, fertilidad



Figura 33

Tejido artesanal kamëntsá en chaquira, simbología nido



Figura 34

Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología nido



Figura 35

Tejido artesanal kamëntsa en chaquira, simbología flautero y música



Figura 36

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología flautero y música



Figura 37

Tejido artesanal kamëntsa en chaquira, simbología oso



Figura 38

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología oso



Figura 39

Tejido artesanal kamëntsa en chaquira, simbología naturaleza y luz de vida



Figura 40

Tejido artesanal kamëntsa en chaquira, simbología colibrí y aves mensajeras



Figura 41

Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología camino y ríos



Figura 42

Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología estrellas

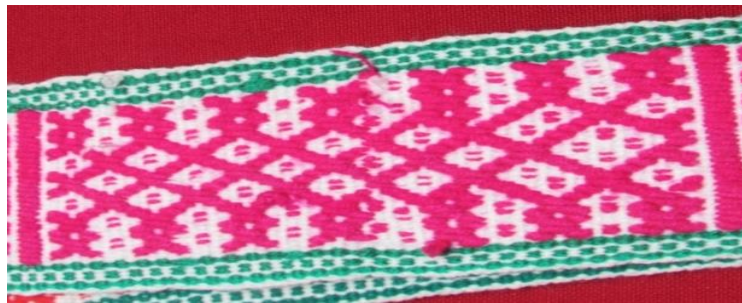


Figura 43

Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología luna



Figura 44

Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología monchira o gusano



Figura 45

Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología montaña



Figura 46

Tejido artesanal kamëntsá en lana, simbología raíz de yagé



Figura 47

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología tulpa, tres piedras, padre, madre, hijos



Figura 48

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología volcán Patascoy



Figura 49

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología señor de Sibundoy



Figura 50

Tejido artesanal kamëntsa en lana, simbología zaragielles



Figura 51

Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsa en lana No. 1



Nota: La imagen anterior mostró el lugar artesanal de una tejedora kamëntsa de simbología en lana, quien ha diseñado la forma del río como encuentro con la naturaleza y vida.

Figura 52

Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsa en lana No. 2



Nota: Al explicar la simbología desde la palabra hablada, se traen relatos que recuerdan la memoria de los mayores, la artesana observada, relató aquellas simbologías que tratan los hechos cuando que la gente externa llegó a evangelizar a los indígenas de la época

Figura 53

Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsa en lana No. 3



Nota: Al explicar la simbología desde la palabra hablada, se traen relatos que recuerdan la memoria de los mayores, la artesana observada, relató aquellas simbologías que tratan del conocimiento en el cultivo y los alimentos.

Figura 54

Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en chaquira No. 1



Nota: Al explicar la simbología desde la palabra hablada, se traen relatos que recuerdan la memoria de los mayores, la artesana observada definió el sentir territorial artesanal como indígena kamëntsá, al plasmar simbología del sol en chaquira y colores de naturaleza.

Figura 55

Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en chaquira No. 2



Nota: Al explicar la simbología desde la palabra hablada, se traen relatos que recuerdan la memoria de los mayores, la artesana observada, reflexionó el sentir territorial artesanal como indígena kamëntsá, al recordar la palabra de los mayores plasmando diseños en chaquira con relación al tejido en lana.

Figura 56

Lugar artesanal, tejedora de simbología kamëntsá en chaquira No. 3



Nota: Al explicar la simbología desde la palabra hablada, se traen relatos que recuerdan la memoria de los mayores, la artesana observada, definió el sentir territorial artesanal como indígena kamëntsá, al recordar la palabra de los mayores plasmando diseños en chaquira con relación al tejido en lana.

2.2.2. Análisis del segundo objetivo

Tabla 14

Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo uno

Instrumento – Cuadro de análisis		Codificación: 21CAMCEADPP					
Contenidos malla curricular educación artística grado décimo							
Primer periodo	Eje temático: Expresión plástica	Estándar: Conoce, selecciona, y aplica los conceptos sobre los Fundamentos del dibujo: Nociones básicas osteología, miología, esquema básico de la figura humana, proporciones, la técnica del arte del garabato, y el expresionismo a lápiz. Aplicó los recursos expresivos adecuados para expresar impresiones, sentimientos y pensamientos mediante la interpretación plástica.				Núcleo temático: Teoría del color	
Componentes malla curricular							
Educación artística	Contenido temático	Indicadores de desempeños		Competencia	Conceptos	Análisis	
Por medio de este nuestros educandos deben	Nociones básicas: Osteología Miología	Conceptual: conoce las nociones básicas y el esquema de	Procedimental: dibuja el esquema del cuerpo,	Actitudinal: participa con responsabilidad en la elaboración y	Competencia técnica: permite desarrollar una actividad artística con destreza y	-Actividad artística -Proporción corporal -pintura	Los planteamientos orientados en la competencia

<p>comprender y valorar el sentido de las tradiciones culturales de su comunidad, para desde ahí promover la capacidad para apreciar, sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las diferentes manifestaciones artísticas características de la región.</p>	<p>Esquema básico Proporciones</p>	<p>las proporciones del dibujo anatómico.</p>	<p>teniendo en cuenta las proporciones, los movimientos básicos, y la ubicación de los huesos y los músculos principales.</p>	<p>exposición de los trabajos propuestos. adecuadamente, pintar, dibujar, sombrear, entre otras realidades artísticas.</p>	<p>-sombreado -Dibujo anatómico -Esquema cuerpo humano Las competencias técnica, cognitiva, expresiva y creativa se sintetizaron en elementos como: -Memoria -atención -percepción -creatividad - Responsabilidad</p>	<p>técnica propusieron habilidades básicas respecto a los tipos y esquemas de dibujo en el estudiante. Sin embargo, son distantes al abordaje de la cultura local, no obstante, se encontró posibilidad de integrar competencias desde <i>otra</i></p>
--	--	---	---	--	---	--

<p>Competencia cognitiva: habilidades cognitivas o capacidades cognitivas a las aptitudes del ser humano relacionados con el procesamiento de la información, es decir, los que implican el uso de la memoria, la atención, la percepción, la creatividad y el pensamiento</p>	<p>-Pensamiento abstracto y analógico. -Expresión de sentimientos y emociones -Sensibilidad -Ideas y construcciones significativas</p>	<p>forma de aprendizaje. Los planteamientos orientados en la competencia cognitiva orientaron habilidades creativas y perceptivas como aptitudes respecto a los tipos de dibujo en el estudiante. Sin embargo, son distantes</p>
--	--	--

<p>abstracto o analógico.</p>			<p>al abordaje de la cultura local, no obstante, se encontró posibilidad de integrar competencias desde <i>otra</i> forma de aprendizaje.</p>
<p>Competencia expresiva: capacidad para expresar de múltiples formas los propios sentimientos y emociones como los sentimientos</p>			<p>Los planteamientos orientados en la competencia expresiva permitieron la manifestación de</p>

de los demás y del mundo.		sentimientos y emociones como expresiones respecto a los tipos de dibujo en el estudiante. Sin embargo, son distantes al abordaje de la cultura local. No obstante, se encontró cercanía hacia integrar competencias desde <i>otra</i>
---------------------------	--	--

		forma de aprendizaje.
<p>Competencia creativa: genera sensibilidad para soñar, proyectar, idear, proponer o crear nuevas y significativas realidades artísticas.</p>		<p>Los planteamientos orientados en la competencia creativa permitieron el ejercicio de potenciar ideas respecto a los tipos de dibujo en el estudiante. Sin embargo, son distantes al abordaje de la cultura local. No</p>

		<p>obstante, se encontró cercanía hacia integrar competencias desde <i>otra</i> forma de aprendizaje.</p>
<p>Análisis general</p>	<p>-El documento orientador de educación artística permitió identificar a través de la historia del arte que el dibujo anatómico o la figura humana constituyó un eje central para abordar el periodo renacentista desde las construcciones artísticas de Leonardo Da Vinci, momento donde tomó fuerza este tipo de representación y la mayoría de los artistas centraron sus esfuerzos por alcanzar a expresar las proporciones humanas. El arte occidental se decantó por estos procesos, e igualmente tuvo repercusiones en Colombia para su aprendizaje en distintos escenarios, en los que se promueve el conocimiento del cuerpo y su funcionamiento.</p> <p>- Se plantearon conceptos que permitieron desarrollar competencias técnicas, cognitivas, expresivas y creativas, como fundamento de crecimiento integral en los estudiantes de grado décimo. En el ámbito cultural los temas abordados no se relacionaron estudio de la cultura local, sin embargo, se encontró posibilidad de integrar las competencias propuestas desde saberes contextuales.</p>	

Tabla 15

Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo dos

Instrumento – Cuadro de análisis			Codificación: 21CAMCEADSP				
Contenidos malla curricular educación artística grado décimo							
Segundo periodo	Eje temático: Expresión plástica	Estándar: Conoce, selecciona, y aplica los conceptos de la pintura artística, explicando la teoría del color, que es una obra de arte, para que sirva una obra de arte, tipos de obras de arte, y características de una obra de arte, aplicándolas con un propósito concreto en sus producciones, con la técnica del fovismo o <i>fauvismo</i> realiza nuevas propuestas en el arte, adecuadas para expresar expresiones sentimientos y pensamientos mediante la interpretación plástica.	Núcleo temático:			Plasticidad y teoría del color	
Componentes malla curricular							
Educación artística	Contenido temático	Indicadores de desempeños			Competencia	Conceptos	Análisis
Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y	La teoría del color, que es una obra de arte, que sirve	Conceptual: identifica las propiedades del color utilizadas	Procedimental: realiza ejercicios prácticos de apropiación de las	Actitudinal: demuestra gusto por las actividades que	Competencia técnica: permite desarrollar una actividad artística con destreza y habilidad como la	-Teoría del color -Obra de arte -Fovismo -Propiedades del color	Los planteamientos orientados en la competencia técnica propusieron el

<p>valorar el una obra de en los propiedades permiten de colorear sentido de las arte, tipos trabajos del color, para expresarse adecuadamente, tradiciones de obras de plásticos aplicarlas en con pintar, dibujar, culturales de arte, y propios, y sus creaciones creatividad. sombread, entre su comunidad, característic de artistas artísticas. otras realidades para desde ahí as de una reconocidos artísticas. promover la obra de .</p> <p>capacidad para arte, apreciar, aplicándola sensibilizarse s con un y comunicarse propósito expresivament concreto en e por medio de sus las diferentes produccion manifestacion es, con la es artísticas técnica del características fovismo o de la región. fauvismo.</p>	<p>propiedades permiten de colorear expresarse adecuadamente, pintar, dibujar, sombread, entre otras realidades artísticas.</p>	<p>-plasticidad artística -apropiación artística -creación artística -Expresividad -Creatividad -Actividad artística -Destreza -color -pintar -dibujar</p> <p>Las competencias técnica, cognitiva,</p>	<p>alcance de habilidades y destrezas básicas respecto a una obra de arte en el estudiante, específicamente hacia la habilidad rápida de crear, diseñar como estilo propio del fovismo. Sin embargo, son procesos distantes al abordaje de la cultura local, no obstante, se encontró</p>
---	---	--	---

	expresiva y creativa se sintetizaron en elementos como:	posibilidad de integrar competencias desde <i>otra</i> forma de aprendizaje.
Competencia cognitiva: habilidades cognitivas o capacidades cognitivas a las aptitudes del ser humano relacionados con el procesamiento de la información, es decir, los que implican el uso de la memoria, la atención,	-Memoria -Atención -Percepción -Creatividad - Responsabilidad -Pensamiento abstracto y analógico. -Expresión de sentimientos y emociones -Sensibilidad	Los planteamientos orientados en la competencia cognitiva orientaron habilidades creativas y perceptivas como aptitudes respecto a una obra de arte en el estudiante, considerando la capacidad

<p>la percepción, la creatividad y el pensamiento abstracto o analógico.</p>	<p>-Ideas y construcciones significativas.</p>	<p>creadora y ágil propia del fovismo. Sin embargo, son procesos distantes al abordaje de la cultura local, no obstante, se encontró posibilidad de integrar competencias desde otra forma de aprendizaje.</p>
<p>Competencia expresiva: capacidad para expresar de múltiples formas</p>		<p>Los planteamientos orientados en la competencia expresiva</p>

<p>los propios sentimientos y emociones como los sentimientos de los demás y del mundo.</p>		<p>permitieron la manifestación de sentimientos y emociones como expresiones respecto a una obra de arte propia del fovismo en el estudiante. Sin embargo, son distantes al abordaje de la cultura local. No obstante, se encontró cercanía hacia integrar competencias</p>
---	--	---

		desde <i>otra</i> forma de aprendizaje.
<p>Competencia creativa: genera sensibilidad para soñar, proyectar, idear, proponer o crear nuevas y significativas realidades artísticas.</p>		<p>Los planteamientos orientados en la competencia creativa permitieron el ejercicio de potenciar ideas respecto a la creación de una obra artística propia del fovismo en el estudiante. Sin embargo, son procesos distantes al abordaje de la</p>

		<p>cultura local. No obstante, se encontró cercanía hacia integrar competencias desde <i>otra</i> forma de aprendizaje.</p>
<p>Análisis general</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El documento orientador de educación artística, permitió identificar a través de la historia del arte que al emplear el color por medio de una técnica de figuración rápida como el fovismo se constituyó un eje central para abordar un movimiento artístico de inicios del siglo XX en Francia, con aportes de Maurice de Vlaminck (entre otros), momento donde tomó fuerza este tipo de representación y los artistas centraron esfuerzos por alcanzar a expresar el uso provocativo de los colores y de pinceladas rápidas, furiosas y feroces. El arte occidental se decantó por estos procesos, e igualmente tuvo repercusiones en Colombia para su aprendizaje en distintos escenarios, en los que se promueve técnicas expresionistas. - Se plantearon conceptos que permitieron desarrollar competencias técnicas, cognitivas, expresivas y creativas, como fundamento del aprendizaje integral en los estudiantes de grado décimo. En el ámbito cultural los temas abordados no relacionaron estudio de la cultura local, sin embargo, se encontró posibilidad de integrar las competencias propuestas desde saberes contextuales. 	

Tabla 16

Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo tres

Instrumento – Cuadro de análisis			Codificación 21CAMCEADTP			
Contenidos malla curricular educación artística grado décimo						
Periodo : tercero	Eje temático: Sin registro	Estándar: Observa, analiza, identifica y comprende el concepto de pintura en artes, utilizando los elementos básicos como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno, y representa creativamente obras de artes con la técnica de la pintura.				Núcleo temático: Teoría del color
Componentes malla curricular						
Educación artística	Contenido temático	Desempeños	Momentos y/o actividades	Criterios de evaluación	Conceptos	Análisis
Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y valorar el		Identifica las propiedades del color utilizadas en los trabajos plásticos propios, y de	Exploración: recordar los conocimientos previos de la pintura y sus elementos básicos, como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno.	Se hará un seguimiento en el proceso enseñanza aprendizaje, y los deberes que se dan en el área y el aula	- Conocimientos previos pintura -Teoría del color - Tipologías de color - Fondo - Formas	Los planteamientos orientados en educación artística grado décimo tercer

<p>sentido de las tradiciones culturales de su comunidad, para desde ahí promover la capacidad para apreciar, sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las diferentes manifestaciones artísticas características de la región.</p>	<p>artistas reconocidos.</p>	<p>modulación del tono, influencia de la luz sobre el color, para realizar una obra de arte.</p> <hr/> <p>Transferencia: Desarrollo de la actividad 1, con ejercicios como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno, para la aplicación creativa de la técnica de la pintura en las artes.</p> <hr/> <p>Valoración: se tendrá en cuenta la captación y aplicación de los saberes de aprendizaje según los criterios de evaluación.</p>	<p>de clase, con un buen comportamiento y responsabilidad en la entrega de sus actividades, teniendo en cuenta los avances y dificultades que presente el estudiante en el proceso de aprendizaje, y los ambientes escolares y de aprendizaje.</p>	<p>- Volumen - Arte moderno - Tono - Luz y color -Captación y aplicación de saberes -Ejercicios básicos - Pintura -Momentos de enseñanza - aprendizaje: Exploración, transferencia y valoración. - Buen comportamiento</p>	<p>periodo, abordaron tres momentos de aprendizaje entre exploración, transferencia y valoración, logrando la identificación, apropiación y creación obras artísticas, a partir de propiedades y ejercicios de distintos</p>
--	------------------------------	---	--	--	--

<p>Realiza ejercicios prácticos de apropiación de las propiedades del color, para aplicarlas en sus creaciones artísticas.</p>	<p>Exploración: desarrollar ejercicios prácticos de la pintura y sus elementos básicos como la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno.</p> <hr/> <p>Estructuración: práctica con ejercicios prácticos sobre la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno, con la técnica de pintura, con la aplicación de vinilos y pinceles.</p> <p>Aplica y maneja de la técnica de la pintura en las artes y los elementos básicos como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas,</p>	<p>- Responsabilidad</p>	<p>elementos artísticos y materiales. No se encontró abordaje de contenidos con relación al saber artesanal kamëntsá, sin embargo, se consideró la posibilidad de realizar una integración de elementos curriculares para la enseñanza-</p>
--	---	--------------------------	---

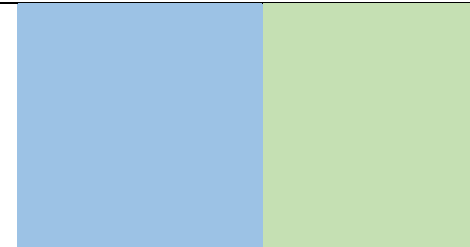
<p>volumen, concepto de arte moderno, aplicando ejercicios de la actividad 2.</p> <hr/> <p>Transferencia: desarrollo de la actividad 2, con ejercicios como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno, para la aplicación creativa de la técnica de la pintura.</p> <hr/> <p>Crea obras de arte en base a la pintura en el arte y sus elementos básicos.</p>	<p>Exploración: explora nuevas opciones en obras de arte con base a la técnica del dibujo artístico y sus elementos básicos como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno.</p>	<p>aprendizaje como propuesta intercultural en contexto.</p>
--	---	--

Estructuración: inventa e imagina nuevas obras de arte con la técnica de la pintura en las artes, y la aplicación de la técnica de vinilos y pinceles.

Retroalimentación con videos de la pintura en las artes y los elementos básicos como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno, con temas creativos en 3d.

Transferencia: desarrollo de la actividad 3, crea obras de arte en base a la técnica de la pintura y sus elementos básicos como son la teoría del color, tipologías del color,

fondo, formas, volumen,
concepto de arte moderno.



Análisis
general

- Dado que no se pudo acceder a la malla curricular tercer periodo 2023, se acude al tercer periodo de 2022, donde se encuentra tres desempeños propuestos hacia identificar, realizar y crear obras artísticas en base a propiedades del color desde ejercicios propuestos para aplicar en obras artísticas.
 - Cada desempeño fue propuesto y articulado desde tres momentos de enseñanza aprendizaje: exploración, transferencia y valoración, entendidas como actividades pedagógicas para el estudiante.
 - El documento correspondiente a este periodo no registró casilla o espacio para contenido curricular.
 - En el documento se hizo énfasis en el abordaje fundamental del color y sus características de teoría y tipos, para lograr realizar formas y volumen desde diseños creativos, con pinturas que denotaron aplicación y apropiación de estos elementos artísticos.
 - Para esta investigación fue factor importante el tratamiento del color en teoría y aplicación, pues es un posible aspecto artístico para el abordaje de elementos y saberes artesanales de la comunidad Kamëntsá.
-

Tabla 17



Segundo objetivo, primera categoría proyecto educativo institucional, subcategoría malla curricular, análisis documental periodo cuatro

Instrumento – Cuadro de análisis			Codificación 21CAMCEADCP			
Contenidos malla curricular educación artística grado décimo						
Periodo: tercero	Eje temático: Sin registro	Estándar: Valorar las manifestaciones artísticas en la historia del arte en Europa, Culturas (Romana – Griega), que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad.				Núcleo temático: Teoría del color
Componentes malla curricular						
¿Qué es ser creativos?	Contenido temático	Desempeños	Momentos y/o actividades	Competencia	Conceptos	Análisis
		Identifica la conceptualización de la historia del arte, la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos	Exploración: recordar los conocimientos previos de la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos básicos de las Culturas Romana y Griega, estilos artísticos, el arte románico y griego en Europa, y las técnicas de	Competencia cognitiva: habilidades cognitivas o capacidades cognitivas a las aptitudes del ser humano relacionados con el procesamiento	- Identificar - Conceptualizar - Historia del arte en Europa -Elementos, estilos y	Los planteamientos orientados en educación artística grado cuarto 2022, abordaron tres momentos de

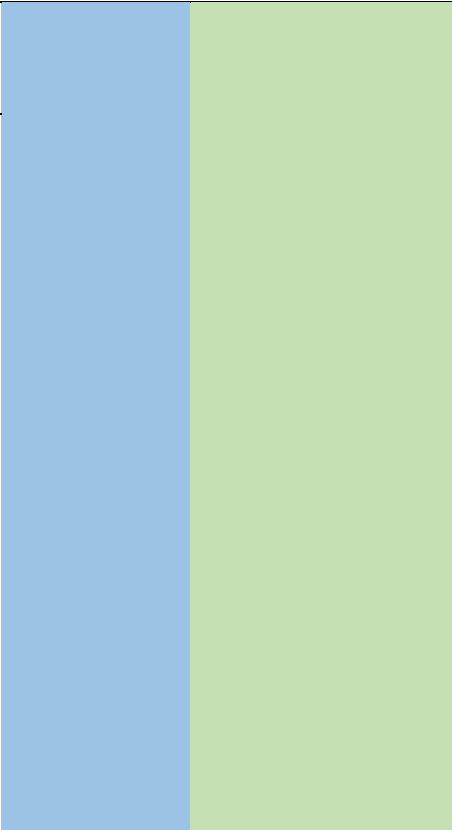
<p>básicos de las culturas romana y griega, estilos artísticos, arte románico y griego en Europa, técnicas de pinturas romanas y griegas, para crear obras de arte.</p>	<p>pinturas romanas y griegas, y su importancia. <u>Estructuración: explicación de la historia del arte en Europa y la historia del arte de Roma y Grecia, y su legado cultural. Y observa los momentos de conceptualización de la historia del arte en Europa con técnicas de la pinturas romanas y griegas, en pintura para crear obras de arte.</u> <u>Transferencia: desarrollo de la actividad 1, con ejercicios en base de la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos básicos de las</u></p>	<p>de la información, es decir, los que implican el uso de la memoria, la atención, la percepción, la creatividad y el pensamiento abstracto o analógico.</p>	<p>técnicas artísticas culturas romana y griegas para aplicación en técnicas mayas e incas en pintura. Momentos de enseñanza - aprendizaje: Exploración, transferencia y valoración.</p>	<p>aprendizaje entre exploración, transferencia y valoración, en competencia cognitiva, técnica, expresiva, creativa y estética, logrando la identificación, apropiación y creación obras artísticas, a partir de propiedades y ejercicios de distintos elementos artísticos y materiales en relación con</p>
---	--	---	--	---

	<p>culturas romana y griega, estilos artísticos, el arte románico y griego en Europa, y los elementos básicos como son introducción al estudio de la historia del arte, estilos artísticos, el arte en Europa y tipos de arte romano y griego, para la aplicación creativa en ejercicios con técnicas de pintura romana y griega en el arte.</p>	<p>-Las competencias técnicas, cognitivas, expresivas, creativas y estéticas se sintetizaron en elementos como:</p> <p>-Memoria</p> <p>-atención</p> <p>-destreza</p>	<p>cultura romana y griega para aplicación en técnicas Mayas e Incas. No se encontró abordaje de contenidos de saber artesanal kamëntsá, sin embargo, se consideró la posibilidad de realizar una integración de posibles elementos curriculares y teóricos como diálogo epistemológico</p>
<p>Desarrolla ejercicios prácticos de aplicación sobre la historia del</p>	<p>Exploración: desarrollar ejercicios prácticos de la historia del arte, la historia del arte en Colombia y los elementos básicos, como son introducción al estudio</p>	<p>-percepción</p> <p>-creatividad</p> <p>-</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>posibles elementos curriculares y teóricos como diálogo epistemológico</p>

<p>arte, la de la historia del arte, colorear historia del estilos artísticos, el arte adecuadamente, arte en precolombino en Colombia pintar, dibujar, Europa y los y tipos de arte sombrear. elementos precolombino en básicos de las Colombia, en su culturas conceptualización.</p> <hr/> <p>Romana y Griega, Estructuración: aplica y maneja de la técnica de estilos pintura románica y griega artísticos, el en la pintura en ejercicios, arte sobre de la historia del arte, románico y la historia del arte en griego en Europa y los elementos Europa, básicos de las culturas para la romana y griega, estilos aplicación artísticos, el arte románico creativa en y griego en Europa, para la ejercicios aplicación creativa en con técnicas ejercicios con técnicas</p>	<p>- Pensamiento abstracto y analógico. -Expresión de sentimiento s y emociones - Sensibilidad -Ideas y construcciones significativas</p>	<p>para la enseñanza-aprendizaje desde propuesta intercultural en contexto.</p>
--	---	---

<p>mayas e incas en el arte.</p>	<p>mayas e incas en el arte, en ejercicios con los materiales recomendados.</p> <hr/> <p>Transferencia: desarrollo de la actividad 2, con ejercicios en base de la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos básicos de las culturas romana y griega, estilos artísticos, el arte románico y griego en Europa, aplicación creativa de la técnica pintura románica y griega en el arte, y crea nuevas obras artísticas.</p>		
<p>Crea obras de arte sobre</p>	<p>Exploración: explora nuevas técnicas mixtas en</p>		

<p>la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos básicos de las culturas romana y griega,</p>	<p>el arte, y crea obras de arte con base a la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos básicos de las culturas romana y griega, estilos artísticos, el arte románico y griego en Europa, y sus elementos básicos.</p>	<p>para expresar de múltiples formas los propios sentimientos y emociones como los sentimientos de los demás y del mundo.</p>
<p>estilos artísticos, el arte románico y griego en Europa, para la aplicación creativa de nuevas obras de arte con</p>	<p>Estructuración: inventa e imagina nuevas obras de arte sobre la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos básicos de las culturas romana y griega, estilos artísticos, el arte románico y griego en Europa, para la aplicación creativa de nuevas obras de arte con</p>	<p>Competencia creativa: Genera sensibilidad para soñar, proyectar, idear, proponer o crear nuevas y significativas realidades artísticas.</p>

<p>técnicas mayas e incas en la pintura.</p>	<p>técnicas de pintura románica y griega.</p> <hr/> <p>Transferencia: desarrollo de la actividad 3, crea obras de arte en base en la historia del arte, la historia del arte en Europa y los elementos básicos de las culturas romana y griega, estilos artísticos, el arte románico y griego en Europa, para la aplicación creativa de nuevas obras de arte con técnicas de pinturas románica y griega.</p>	<p>Competencia estética: Facilita sentir, experimentar y vivir el arte de manera sensible y apasionante.</p>	
<p>Análisis general</p>	<p>En la malla curricular planteada para grado décimo 2022, cuarto periodo, se encontró tres desempeños propuestos en competencias técnica y cognitiva en los dos primeros, y expresiva, creativa y estética en el tercero, hacia identificar, realizar y crear obras artísticas en base a propiedades del color desde ejercicios propuestos para aplicar en obras artísticas.</p>		

Cada desempeño fue propuesto y articulado desde tres momentos de enseñanza aprendizaje: exploración, transferencia y valoración, entendidas como actividades pedagógicas para el estudiante.

El documento correspondiente a este periodo no registró casilla o espacio para contenido curricular.

En el documento se hizo énfasis en el abordaje de técnicas con relación a la cultura romana y griega como historia del arte, para su aplicación en técnicas Incas y Mayas, logrando realizar creaciones que denotaron aplicación y apropiación de estos elementos artísticos.

Para esta investigación, las técnicas artísticas abordadas desde Grecia y Roma fueron importantes en el sentido de integrar posibles elementos estilísticos -expresivos como diálogo epistemológico para el proceso educativo artístico desde la propuesta intercultural en contexto.

Figura 57

Tópicos generativos segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría educación artística

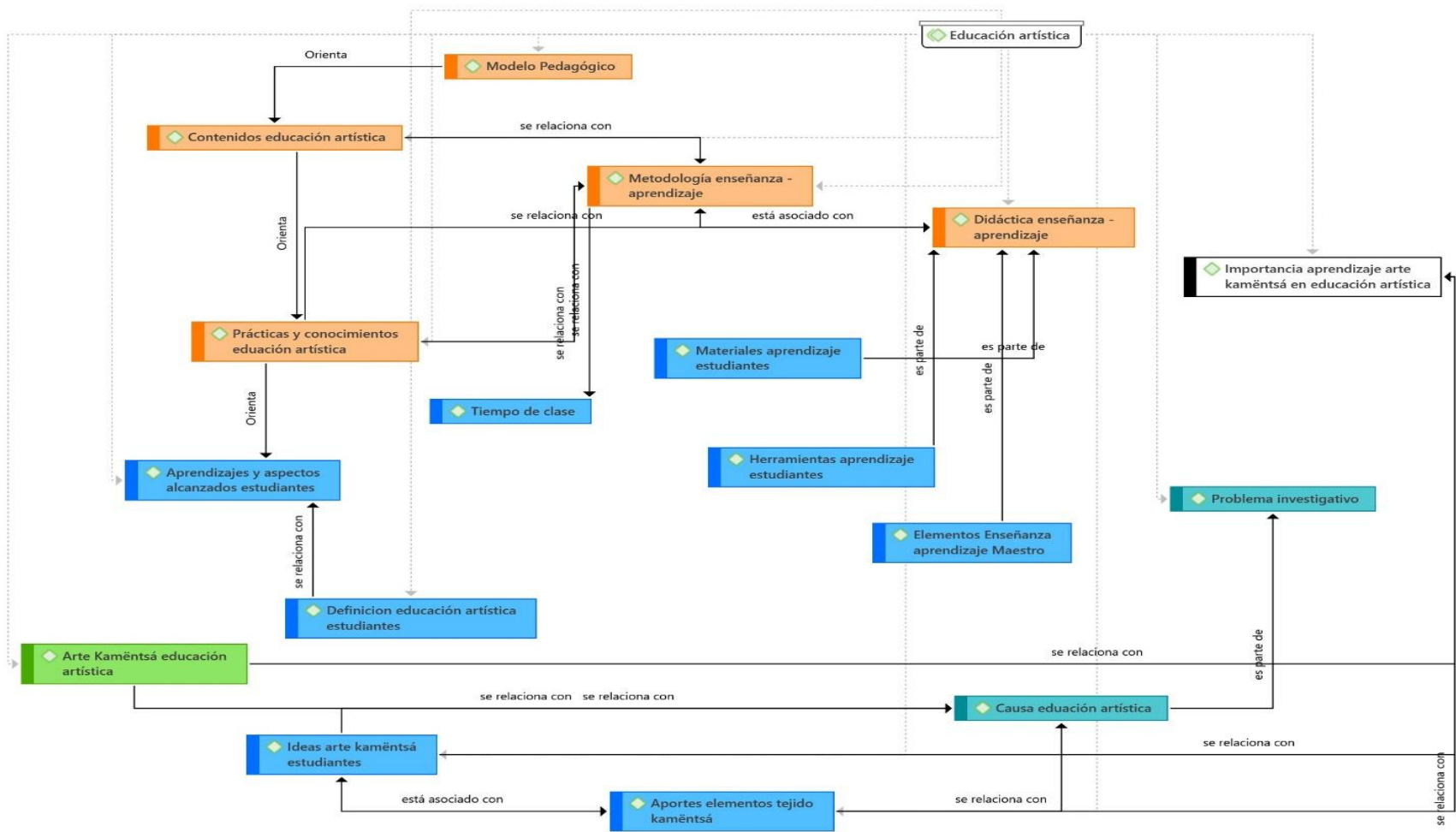


Tabla 18

Tópicos y proposiciones segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, segunda subcategoría educación artística

OCST	Proposición	Codificación
2 1 2 Modelo pedagógico	El maestro expresó que el componente creativo de la Institución Educativa Champagnat se orientó en el modelo pedagógico de pedagogía creativa fundada en el constructivismo, para el abordaje de competencias en el saber, saber hacer y saber ser, enfatizados en el aprender mostrando.	212MPIPCC
2 1 2 Contenidos educación artística maestro	El maestro manifestó que acorde al modelo pedagógico institucional, en educación artística grado décimo. Se abordaron los siguientes ejes temáticos, como contenido curricular que orientaron las distintas prácticas y conocimientos creativos: Primer periodo: dibujo artístico. Segundo periodo: Pintura. Tercer periodo: cultura y patrimonio. Cuarto periodo: historia del arte. El docente expresó que, por decisión en planeación anual, se entregarían las mallas curriculares correspondientes en distintos momentos del año, por lo cual no existen documentos diseñadas para tercer y cuarto periodo 2023. Facilitó los documentos curriculares faltantes de año 2022.	212DAPCTHA

2 1 2 Prácticas y conocimientos educación artística maestro	<p>El maestro manifestó que las prácticas y conocimientos desarrollados en grado décimo orientados en los contenidos curriculares de educación artística y en tipologías a nivel internacional, se integraron fundamentalmente en trabajo de:</p> <p>Técnica mixta con uso de vinilos, acuarelas aguadas y marcadores para entrar en el tema del fauvismo.</p> <p>Se desarrollaron a partir de las dinámicas y elementos metodológicos y didácticos de enseñanza-aprendizaje.</p>	212TITMVAMF
	<p>Técnica de garabateo a lápiz o lapicero para diseños de figura humana. Se desarrolló a partir de las dinámicas y elementos metodológicos y didácticos de enseñanza-aprendizaje.</p>	212TGFH
2 1 2 Metodología enseñanza aprendizaje	<p>El proceso de enseñanza aprendizaje se realizó en tiempo dentro y fuera de clase con manejo de guías por blog en internet, para consulta del estudiante, con actividades concretas en investigación, ensayos, mapas conceptuales y mentales, cuadros sinópticos como base para lograr aprendizajes y potenciar habilidades artísticas y del pensamiento.</p>	212MEAEAM
2 1 2 Didáctica enseñanza aprendizaje	<p>Para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, el maestro ha gestionado herramientas en el uso de blog online de información que a través del celular se visualiza contenido multimedia en dentro y fuera del aula.</p>	212HTAIM
	<p>El maestro manifestó que se ha orientado a los estudiantes el trabajo artístico con recursos principales como cartón paja, pinturas y papel acuarelados.</p>	212RDEAPEA

2	1	2	Material aprendizaje estudiantes	Entre los principales materiales que los estudiantes emplearon, están: cartón paja, papel Kimberly, papel acuarelado, vinilos, pinturas, papel carboncillo, lápiz 6b, lapicero, cartulina	212MAECEA
2	1	2	Herramientas aprendizaje estudiantes	Entre las principales herramientas que los estudiantes usaron están: pinceles, mesas, sillas, borrador, sacapuntas, regla, paleta de combinación, agua, tijeras, marcadores, celular.	212HAECEA
2	1	2	Elementos enseñanza aprendizaje de maestro, opinión estudiantes.	Entre los principales elementos de enseñanza aprendizaje del maestro que los estudiantes recordaron están: página blog online de información multimedia, fotocopias, tablero con instrucciones y datos de cada periodo académico.	212EEAMCEA
2	1	2	Aprendizajes y aspectos alcanzados estudiantes	Los estudiantes expresaron aprendizajes y aspectos alcanzados con relación a temas y contenidos principales, orientados en las diversas prácticas y conocimientos dentro y fuera de clase como: osteología miología, esquema básico de figura humana, expresionismo, fauvismo, teoría del color, arte abstracto, historia de arte, círculo cromático, puntillismo.	212CEEA
				Los estudiantes recordaron aprendizajes y aspectos alcanzados con relación a técnicas y habilidades artísticas como: técnica de garabateo, técnica de sombreado, mezcla y uso de pinturas y acuarelas, técnica de dibujo a lápiz.	212THEEA

		Loes estudiantes reflexionaron acerca de aspectos que han alcanzado en educación artística con relación al ser humano como: creatividad, expresividad, perseverancia, puntualidad, dedicación, tranquilidad.	212AHAED
2 1 2	Tiempo de clase educación artística	Los estudiantes consideraron que el tiempo de clase de educación artística es suficiente para el ejercicio de su trabajo artístico, por lo cual les gustaría que fueran unas horas más, para poder hacer lo que surge desde la creatividad	212TCSEA
2 1 2	Definición educación artística estudiantes	Los estudiantes reflexionaron acerca de la experiencia de aprendizaje de educación artística y los aspectos alcanzados, enfatizando en que es una materia en la que un docente explica el proceso para hacer una obra de arte como forma de expresión de sentimientos y emociones, desde distintas técnicas, herramientas y materiales en la exploración de creatividad, además del aprendizaje de temas con relación a la historia del arte.	212DEAE
2 1 2	Arte Kamëntsá en educación artística	El maestro consideró que la cultura local es la base de la Institución Educativa en Champagnat para proyectar la visión ancestral local.	212CLBI
		El maestro expresó que no hay procesos o proyectos investigativos y de aula que resalten la cultura contextual en educación artística	212NPICL
		El maestro enfatizó que es deber de los docentes en las distintas disciplinas del conocimiento, estudiar la cultura de manera integral, dado que es patrimonio reconocido internacionalmente.	212DDECFMI

			Los estudiantes expresaron que en educación artística grado décimo no han aprendido nada acerca del arte cultural kamëntsá.	212EANAANK	
2	1	2	Ideas arte kamëntsá estudiantes	Estudiantes pertenecientes a la etnia kamëntsá en grado décimo manifestaron algunas opiniones acerca del saber artesanal; tejidos en lana y chaquira, tallados de máscaras en madera, carnaval del día grande, que han sido compartidos a la comunidad del Valle de Sibundoy, aprendidos en familia y comunidad cultural.	212OEESFCC
				Estudiantes quienes no pertenecen a la etnia kamëntsá demostraron falta de conocimiento del saber cultural.	212SCAK
2	1	2	Aportes acerca de tejidos artesanales kamëntsá	Estudiantes pertenecientes a la etnia kamëntsá mencionaron únicamente algunos materiales y herramientas que artesanas kamëntsá usan para la elaboración de tejidos en lana y chaquira.	212EKMHTA
				Estudiantes que no pertenecen a la etnia kamëntsá manifestaron desconocimiento del tema artesanal de tejido cultural.	212EECDT
2	1	2	Importancia aprendizaje kamëntsá en educación artística	Los estudiantes consideraron que es importante el aprendizaje del arte kamëntsá en educación artística pues en la Institución y en grado decimo hay compañeros que pertenecen a la comunidad, además de poder culturizarse del saber artístico indígena para quienes pertenecen a la etnia como para los que no.	IAKEAE
				El maestro expresó el valor cultural que se tiene en el Valle de Sibundoy como un privilegio y patrimonio contextual, nacional e internacional del saber artesanal cultural	212IAKEAM

			étnico, por lo cual es fundamental abordar el conocimiento indígena artístico en la Institución.	
2	1	2	Causa	Los estudiantes manifestaron que en educación artística nunca se ha explicado o enseñado
			Problema	algo acerca del arte cultural kamëntsá, reflexionando sobre la importancia de aprender del
			investigativo en	saber artesanal, pues en la institución hay muchos estudiantes pertenecientes a la
			educación	comunidad indígena mencionada.
			artística	

212SACKED

Figura 58

Algunos elementos de trabajo, profesor de educación artística.



Figura 59

Grupo focal estudiantes grado décimo Institución Educativa Champagnat



Figura 60

Diseño de rostro humano hombre, técnica de sombreado a lápiz sobre cartulina, grado décimo

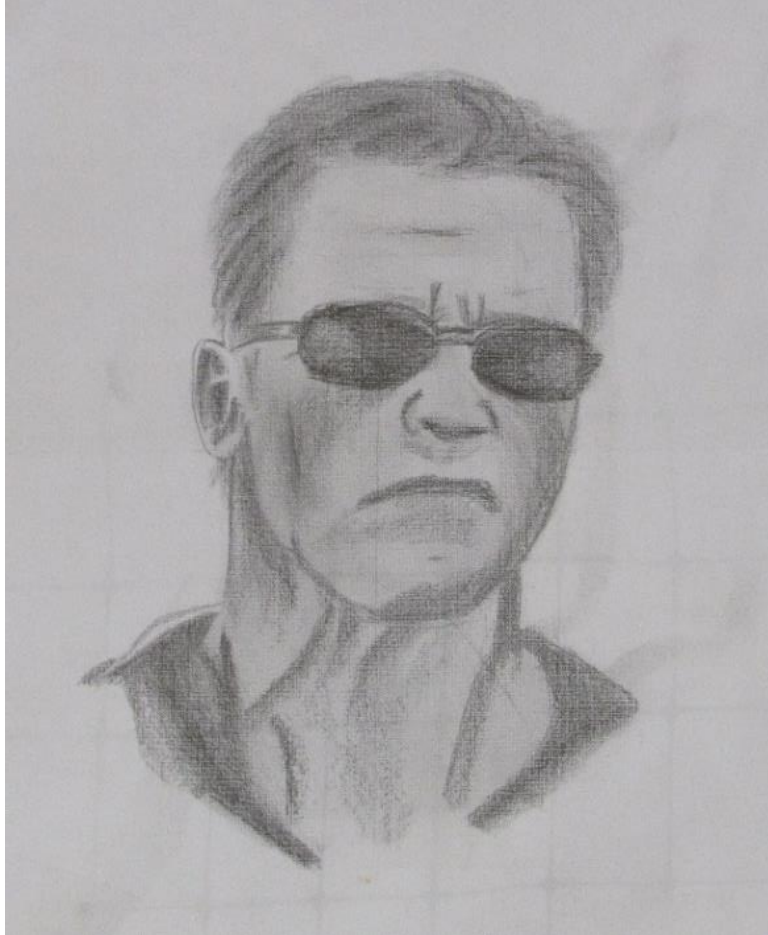


Figura 61

Diseño libre de rostro, técnica de sombreado a lápiz sobre cartulina, grado décimo

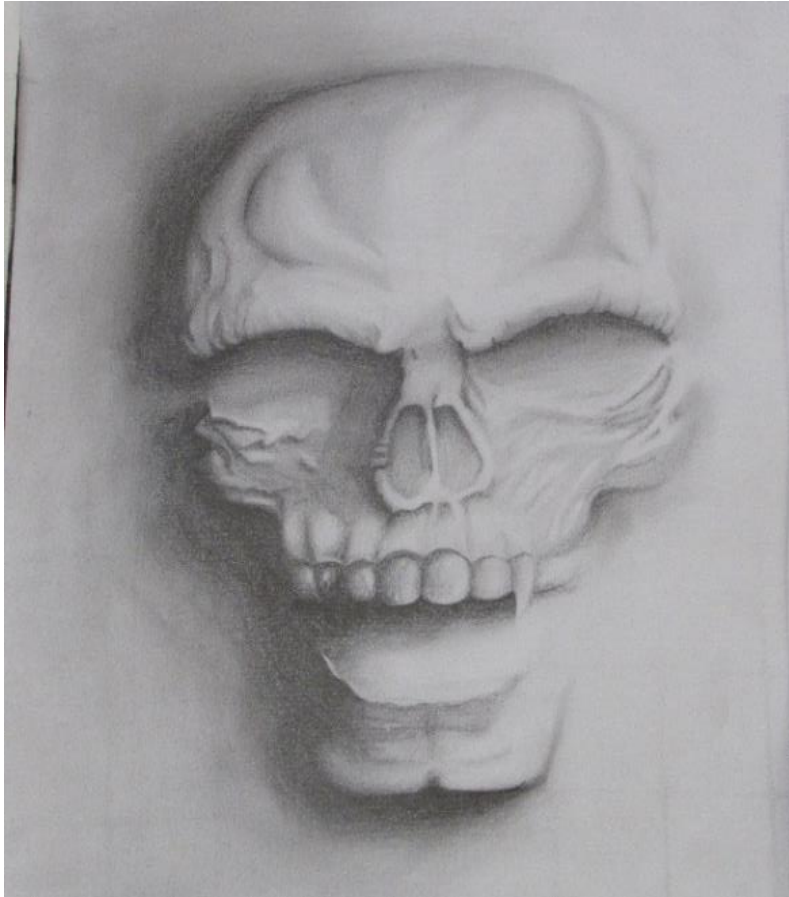


Figura 62

Diseño rostro humano hombre, técnica de sombreado a lápiz sobre cartulina, grado décimo



Figura 63

Diseño rostro humano mujer, técnica de garabateo en lapicero sobre cartulina, grado décimo



Figura 64

Diseño rostro libre, técnica de garabateo en lapicero sobre cartulina, grado décimo



Figura 65

Diseño rostro humano hombre, técnica de garabateo en lapicero sobre cartulina, grado décimo

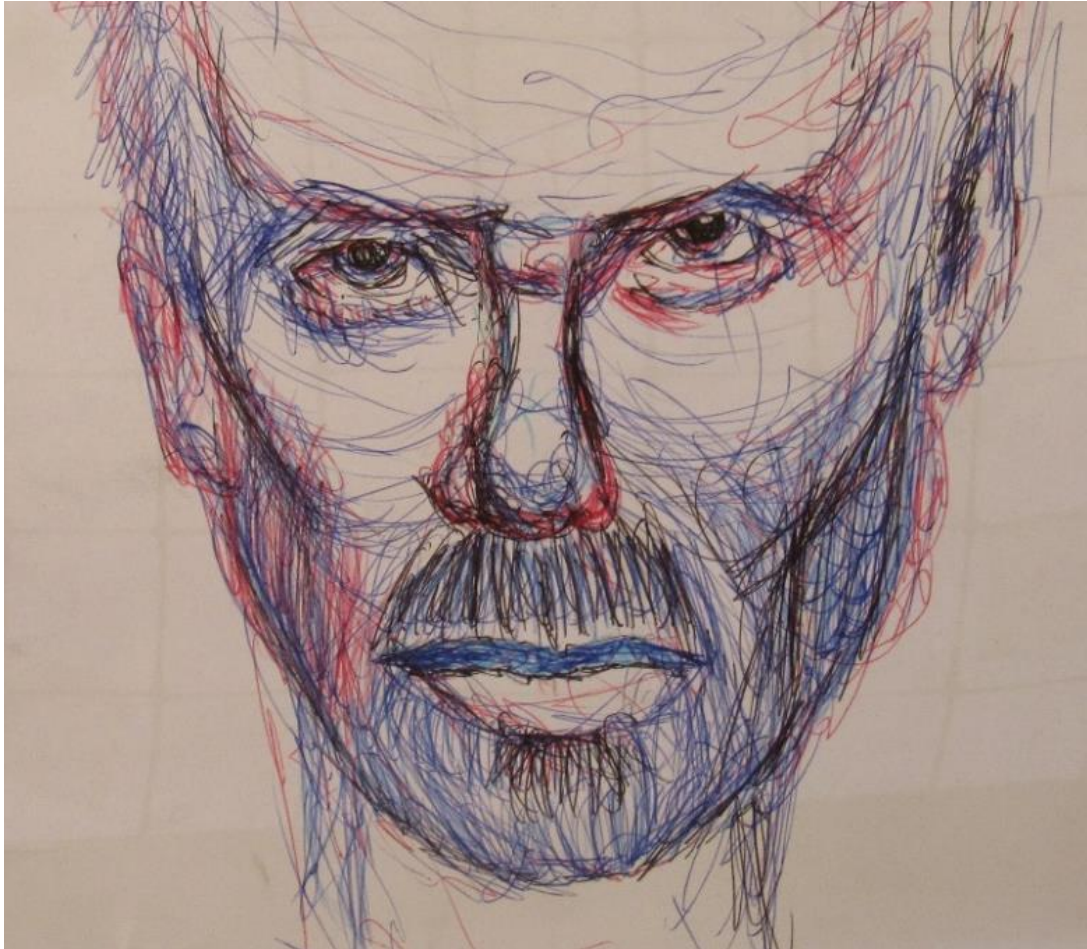


Figura 66

Diseño libre, tema de fovismo, técnica mixta acuarelas sobre cartón paja y marcadores, grado décimo

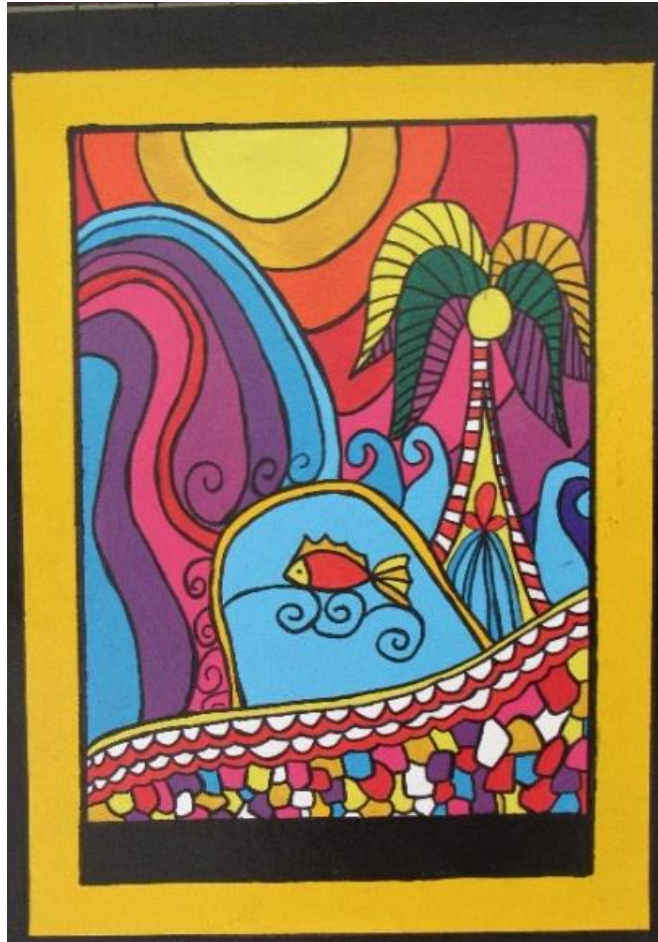


Figura 67

Segundo diseño libre, tema de fovismo, técnica mixta acuarelas sobre cartón paja y marcadores, grado décimo



Figura 68

Tercer diseño libre, tema de fovismo, técnica mixta acuarelas sobre cartón paja y marcadores, grado décimo



Tabla 19

Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo uno

Instrumento – cuadro de análisis				Codificación: 23ESPCMCP					
Estudio sistémico de educación artística desde planteamientos y preceptos culturales									
Periodo No. Uno		Preceptos y postulados educativos artísticos y artesanales						Hallazgos	
Análisis	Concepto	Núcleo temático	Estándar	Postulado cultural P.E.I.	Ley General de educación	Orientaciones curriculares de educación artística para básica y media	Saber Artesanal Kamëntsá	Interpretación	
Competencia técnica:	Se relacionaron conceptos: osteología, miología, esquema corporal humano y	Teoría del color	Conoce, selecciona, y aplica los conceptos sobre los fundamentos del dibujo: Nociones	Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y valorar el sentido de las	ARTÍCULO 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan	El currículo implica un abordaje holístico fundante de criterios nacionales, institucionales	Arte un propio de ser indígena kamëntsá del Valle de Sibundoy	La malla curricular para periodo uno expuso competencias técnica, cognitiva, expresiva, y	

	<p>proporción figura humana, logrando destreza y habilidad artística.</p>	<p>básicas tradiciones educación , que surge creativa. osteología, culturales de formal es metodológicos de la Abordó miología, su comunidad, obligatorio en , vivencia, conceptos esquema para desde ahí los niveles de procedimental memoria, relacionados básico de la promover la la educación es, formativos, pensamien to del del color en figura humana, para apreciar, básica y prácticos, territorio y figura humana humana, para apreciar, básica y prácticos, territorio y y proporción proporcione sensibilizarse media, pedagógicos, riqueza en habilidades s, la técnica y comunicarse cumplir con: contextuales, natural y destrezas del arte del expresivamen b) [...] el inclusivos y heredado y destrezas garabato, y te por medio fomento de las epistémicos. de los cognitivas, el de las diversas Donde se debe mayores, prácticas y expresionis diferentes culturas, [...], tener en cuenta se reflexivas. Se mo a lápiz. manifestacion para lo cual el los identifica encontró falta Aplicó los es artísticas gobierno componentes por medio de abordaje recursos características promoverá y esenciales que del tejido cultural expresivos de la región. estimulará su posibilitan la colorido de contextual con adecuados para desarrollo. difusión y ruta y simbología relación a lo planteado en para expresar planes de chaquira PEI y la Ley</p>	
<p>Competencia cognitiva</p>	<p>Se relacionaron conceptos: osteología, miología, esquema corporal humano, proporción figura humana, a través de habilidades</p>	<p>proporcione sensibilizarse media, pedagógicos, riqueza y proporción s, la técnica y comunicarse cumplir con: contextuales, natural en habilidades del arte del expresivamen b) [...] el inclusivos y heredado y destrezas garabato, y te por medio fomento de las epistémicos. de los cognitivas, el de las diversas Donde se debe mayores, prácticas y expresionis diferentes culturas, [...], tener en cuenta se reflexivas. Se mo a lápiz. manifestacion para lo cual el los identifica encontró falta Aplicó los es artísticas gobierno componentes por medio de abordaje recursos características promoverá y esenciales que del tejido cultural expresivos de la región. estimulará su posibilitan la colorido de contextual con adecuados para desarrollo. difusión y ruta y simbología relación a lo planteado en para expresar planes de chaquira PEI y la Ley</p>	

	<p>de procesamiento de información, memoria, percepción, creatividad logrando, procesamiento habilidades mentales de información, memoria, percepción, creatividad.</p>	<p>impresiones, sentimientos y pensamientos mediante la interpretación plástica.</p>	<p>estudio entre donde se relacionan: institucional, pedagógico, disciplinar y social.</p>	<p>General de Educación como obligatoriedad en establecimientos oficiales en sus distintos niveles, además de las orientaciones de educación artística para básica y media como criterios de diseño de planes de estudio en contexto, dejando de</p>
<p>Competencia expresiva</p>	<p>Se relacionaron conceptos:</p>			

	<p>osteología, miología, esquema corporal humano, proporción figura humana, logrando expresión de sentimientos y emociones.</p>		<p>lado el saber artesanal cultural local, en concreto kamëntsá. No obstante, se consideró posible realizar una propuesta educativa intercultural desde</p>
<p>Competencia creativa</p>	<p>Se relacionaron conceptos: osteología, miología,</p>		<p>elementos contextuales y curriculares.</p>

	esquema corporal humano, proporción figura humana, logrando sensibilidad y creación de realidades artísticas significativas.		
--	--	--	--

Tabla 20

Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo dos

Instrumento – cuadro de análisis				Codificación: 23ESPCM CSP					
Estudio sistémico de educación artística desde planteamientos y preceptos culturales									
Periodo No. Dos		Preceptos y postulados educativos artísticos y artesanales						Hallazgos	
Análisis	Concepto	Núcleo temático	Estándar	Postulado cultural PEI	Ley General de Educación	Orientaciones curriculares de educación artística para básica y media	Saber Artesanal Kamëntsá	Interpretación	
Competencia técnica	Se relacionaron conceptos: Obra de arte, características del color, fovismo,	Plasticidad y teoría del color	Conoce, y selecciona, y aplica los conceptos de la pintura artística, explicando	Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y valorar el	ARTICULO 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que	El currículo implica un abordaje holístico fundante de criterios nacionales,	Arte propio de ser indígena de kamëntsá del Valle de	La malla curricular para periodo dos expuso competencias técnica, cognitiva,	

	<p>plasticidad desde actividad artística con destreza y habilidad.</p>	<p>la teoría del color, que es una obra de arte, para que sirva una obra de arte, tipos de obras de arte, y características de una obra de arte, aplicándola con un propósito concreto en sus producciones, con la técnica del</p> <p>sentido de las tradiciones culturales de su comunidad, para desde ahí promover la capacidad para apreciar, sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las manifestaciones artísticas características de la región.</p> <p>ofrezcan educación formal obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: b) [...] el fomento de las diversas culturas, [...], para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.</p> <p>institucionales, metodológicos, procedimentales, formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos. Donde se debe tener en cuenta los componentes esenciales que posibilitan la ruta elaboración de</p> <p>Sibundoy que surge de la vivencia, memoria, pensamiento del territorio y riqueza natural heredado de los mayores, se identifica por medio del tejido colorido y simbología</p>	<p>expresiva, y creativa. Abordó conceptos relacionados con la teoría del color y técnica mixta en fovismo, y plasticidad en habilidades y destrezas cognitivas, prácticas y reflexivas. Se encontró falta de abordaje cultural contextual con relación a lo</p>
<p>Competencia cognitiva</p>	<p>Se relacionaron conceptos: Obra de arte, características del color, fovismo, plasticidad, logrando habilidades mentales de procesamiento de</p>	<p>la teoría del color, que es una obra de arte, para que sirva una obra de arte, tipos de obras de arte, y características de una obra de arte, aplicándola con un propósito concreto en sus producciones, con la técnica del</p> <p>sentido de las tradiciones culturales de su comunidad, para desde ahí promover la capacidad para apreciar, sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las manifestaciones artísticas características de la región.</p> <p>ofrezcan educación formal obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: b) [...] el fomento de las diversas culturas, [...], para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.</p> <p>institucionales, metodológicos, procedimentales, formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos. Donde se debe tener en cuenta los componentes esenciales que posibilitan la ruta elaboración de</p> <p>Sibundoy que surge de la vivencia, memoria, pensamiento del territorio y riqueza natural heredado de los mayores, se identifica por medio del tejido colorido y simbología</p>	<p>expresiva, y creativa. Abordó conceptos relacionados con la teoría del color y técnica mixta en fovismo, y plasticidad en habilidades y destrezas cognitivas, prácticas y reflexivas. Se encontró falta de abordaje cultural contextual con relación a lo</p>

	información, memoria, percepción, creatividad.	fovismo o <i>fauvismo</i> realiza nuevas	planes de a en lana y estudio entre chaquiras los que se donde se relacionan:	planteado en PEI y la Ley General de Educación
Competencia expresiva	Se relacionaron conceptos: Obra de arte, características del color, fovismo, plasticidad, logrando expresión de sentimientos y emociones.	propuestas en el arte, adecuadas para expresar expresiones sentimiento s y pensamientos mediante la interpretación plástica.	institucional, pedagógico, disciplinar y social.	como obligatoriedad en establecimientos oficiales en sus distintos niveles, además de las orientaciones de educación artística para básica y media como criterios configurativos

<p>Competencia creativa</p>	<p>Se relacionaron conceptos: Obra de arte, características del color, fovismo, plasticidad, logrando sensibilidad y creación de realidades artísticas significativas.</p>		<p>con armonía. de planes de estudio contextuales, dejando de lado el saber artesanal cultural local, en concreto kamëntsá. No obstante, se consideró posible realizar una propuesta educativa intercultural desde elementos contextuales y curriculares.</p>
-----------------------------	--	--	---

Tabla 21

Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo tres

Instrumento – cuadro de análisis					Codificación: 23ESPCMCTP			
Estudio sistémico de educación artística desde planteamientos y preceptos culturales								
Periodo No. tres			Preceptos y postulados educativos artísticos y artesanales				Hallazgos	
Análisis	Concepto	Núcleo temático	Estándar	Postulado cultural PEI	Ley General de Educación	Orientaciones curriculares de educación artística para básica y media	Saber Artesanal Kamëntsá	Interpretación
Criterios de evaluación como; comportamiento y respuesta	Se relacionar con conceptos: conocimiento previo, teoría del	Teoría del color	Observa, analiza, y comprende el concepto	Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y valorar el	ARTICULO 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos	El currículo implica un abordaje holístico de criterios nacionales,	Arte propio de ser indígena kamëntsá del Valle de Sibundoy que surge de la vivencia,	La malla curricular para periodo tres expuso criterios de evaluación de comportamientos

<p>bilidad, en base a desempeño de: Identificar propiedad del color en etapas de exploración, transferencia y valoración.</p>	<p>color, tipologías de color, fondo, formas, volumen, arte moderno, tono, luz y color</p>	<p>de pintura sentido de oficiales o institucionales, memoria, o y en artes, las privados s, pensamiento responsabilida utilizando tradiciones que metodológico del territorio y d, en base a los culturales ofrezcan s, riqueza natural desempeños de elementos de su educación procedimenta heredado de los identificación, básicos comunidad, formal es les, mayores, se apropiación y como son para desde obligatorio formativos, identifica por creación desde la teoría ahí en los teóricos, medio del propiedades del color, promover la niveles de la prácticos, tejido colorido del color y tipologías capacidad educación pedagógicos, de simbología pintura en del color, para preescolar, contextuales, en lana y etapas de fondo, apreciar, básica y inclusivos y chaquira donde exploración, formas, sensibilizars media, epistémicos. se cuenta la transferencia y volumen, e y cumplir Donde se historia de la valoración, se concepto comunicars con: b) [...] debe tener en comunidad en encontró falta de arte e el fomento cuenta los la enseñanza de abordaje de moderno, expresivam de las componentes del buen vivir y cultural y ente por diversas esenciales el pensar contextual con representa medio de las culturas, que bonito desde el relación a lo</p>
---	--	--

<p>Criterios de evaluación como; comportamiento y responsabilidad, en base a desempeño de apropiación de propiedades del color mediante ejercicios con pintura,</p>		<p>creativamente diferentes obras manifestaciones de artes con la técnica de la pintura. as de la región.</p> <p>[...], para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.</p> <p>posibilitan la ruta y tratar elaboración de planes de estudio entre los que se relacionan: institucional, pedagógico, disciplinar y social.</p> <p>hogar, para de convivir con armonía.</p>	<p>planteado en PEI y la Ley General de Educación como obligatoriedad en establecimientos oficiales en sus distintos niveles, además de las orientaciones de educación artística para básica y media como criterios de diseño de planes de estudio en</p>
---	--	--	---

<p>en momento s de exploración, transferencia y valoración.</p>			<p>contexto, dejando de lado el saber artesanal cultural local, en concreto kamëntsá. No obstante, se consideró posible realizar una propuesta educativa intercultural desde elementos regionales y curriculares.</p>
<p>Criterios de evaluación como; comportamiento y responsabilidad, en base a desempe</p>			

ño de creación de obras de arte con uso de pintura, en momento s de exploraci ón, transfere ncia y valoració n.			
--	--	--	--


Tabla 22

Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, análisis documental periodo cuatro

Instrumento – cuadro de análisis				Codificación: 23ESPCMCCP				
Estudio sistémico de educación artística desde planteamientos y preceptos culturales								
Periodo No. cuatro		Preceptos y postulados educativos artísticos y artesanales					Hallazgos	
Análisis	Concepto	Núcleo temático	Estándar	Postulado cultural PEI	Ley General de Educación	Orientaciones curriculares de educación artística para básica y media	Saber Artesanal Kamëntsá	Interpretación
Competencia cognitiva de procesamiento de información en base a	Se relacionaron conceptos: Identificar, conceptualizar, historia del arte en Europa,	Teoría del color	Analiza, identifica y comprende el concepto de pintura en artes, utilizando los	Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y valorar el sentido de las	ARTICULO 14. Enseñanza obligatoria . En todos los establecimientos	El currículo implica un abordaje holístico fundante de criterios nacionales, institucionales,	Arte propio de indígena kamëntsá del Valle Sibundoy que surge de la vivencia,	La malla curricular para periodo cuatro expuso competencias cognitivas,

desempeño o de: identificar conceptos de historia del arte en Europa, Roma y Grecia con técnicas Mayas e Incas, en momentos de exploración, transferencia y valoración .	Roma y Grecia, Técnicas Mayas e Incas, Memoria, atención, destreza, percepción, creatividad, expresividad, construcciones significativas.	elementos básicos como son la teoría del color, tipologías del color, fondo, formas, volumen, concepto de arte moderno, y representa creativamente obras de artes con la técnica de la pintura.	tradiciones culturales de su comunidad, para desde ahí promover la capacidad para apreciar, sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las diferentes manifestaciones artísticas características de la región	oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: b) el fomento de las diversas	o metodológicos, procedimentales, formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos. Donde se debe tener en cuenta los componentes esenciales que posibilitan la ruta y elaboración de planes de estudio entre los	memoria, pensamiento del territorio y riqueza natural heredado de los mayores, se identifica por medio del tejido colorido de simbología en lana y chaquiras donde se cuenta la historia de la comunidad en la enseñanza del buen vivir	técnica, expresiva, creativa y estética, en base a desempeño de identificación, aplicación y creación de obras artísticas sobre historia del arte desde Europa, Roma y Grecia, en técnicas
--	---	---	---	---	---	---	--

<p>Competencia técnica con destreza artística en base a desempeño o de aplicación de ejercicios sobre historia del arte en Europa, Roma y Grecia en técnicas Mayas e Incas, en</p>			<p>culturas, relacionan: y el pensar [...], para institucional, bonito desde lo cual el pedagógico, el hogar, para gobierno disciplinar y tratar de promoverá social. convivir con y armonía.</p> <p>estimulará su difusión y desarrollo.</p>	<p>Mayas e Incas relacionado s en habilidades y destrezas cognitivas, prácticas y reflexivas en etapas de exploración, transferencia y valoración. Se encontró falta de abordaje de cultural contextual con relación</p>
--	--	--	---	--

<p>momentos de exploración, transferencia y valoración .</p>			<p>a lo planteado en PEI y la Ley General de Educación como obligatoriedad en establecimientos oficiales en sus distintos niveles, además de las orientaciones de educación artística</p>
<p>Competencia expresiva, creativa y estética en base a desempeño o de creación de obras de arte con uso de</p>			

pintura sobre historia del arte en Europa, Roma y Grecia y uso de técnicas Mayas e Incas, en momentos de exploración, transferencia y valoración .			para básica y media como criterios de diseño de planes de estudio en contexto, dejando de lado el saber artesanal cultural contextual, en concreto kamëntsá. No obstante, se consideró posible realizar una propuesta
--	--	--	---

		educativa intercultural desde elementos étnicos y curriculares.
--	--	--

Tabla 23

Segundo objetivo, categoría proyecto educativo institucional, subcategoría componente cultural, elementos por abordar y fortalecer en el constructo legal institucional de educación artística grado décimo

Instrumento – cuadro de análisis				Codificación: 23PCFCIEASC			
Elementos por integrar y fortalecer en el constructo legal institucional de educación artística grado décimo							
Educación artística	Análisis Instrumento No. 1	Política educativa	Concepto de artesanía Kamëntsá	de Ley General de Educación	Orientaciones de educación artística para básica y media	Interpretación Instrumento No. 2	Interpretación general
Este Campo está	Los documentos de mallas	Por medio de este plan	Arte propio de ser indígena kamëntsá del	ARTÍCULO 14. Enseñanza	El currículo implica un abordaje	Las mallas curriculares abordaron competencias: técnica,	Si bien es cierto, la información contenida en cada

orientado a la formación para la preservación de las tradiciones y representaciones sociales de los grupos humanos, exaltando el valor de la identidad cultural en	curriculares de educación artística permitieron abordar temas con relación a la historia del arte en periodo renacentista en proporción humana con Leonardo Da Vinci, la teoría y aplicación de color en	nuestros educandos deben comprender y valorar el sentido de las tradiciones culturales de su comunidad, para promover la capacidad para apreciar,	Valle Sibundoy surge de vivencia, memoria, pensamiento del territorio y riqueza heredado de los mayores, identifica por medio del tejido colorido de simbología lana y chaquira donde se cuenta la historia de la comunidad en la enseñanza del buen vivir y el	de obligatoria . En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir	holístico fundante de criterios nacionales, institucionales, metodológicos, procedimentales, , formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos. Donde se debe tener en cuenta los componentes esenciales que posibilitan la ruta	cognitiva, expresiva, creativa y estética en conceptos relacionados con teoría y aplicación del color en proporción humana, fovismo, cultura griega y romana, en técnicas mixtas y básicas, en habilidades y destrezas cognitivas, prácticas y reflexivas, en etapas de exploración y transferencia y valoración. Se encontró falta de abordaje cultural contextual con relación a lo planteado	mallla curricular grado décimo, abordó elementos, procesos, temas, contenidos, momentos, criterios, desempeños y competencias fundamentales para el desarrollo y creatividad integral del estudiante mediante el uso de técnicas artísticas. Se enfatizó el vacío temático respecto al saber artesanal cultural,
--	--	---	---	---	---	---	--

<p>armonía con las condiciones de un mundo globalizado (“tomando siempre lo mejor”). Pretende incentivar el interés por lo sublime y fortalecer las capacidades para</p>	<p>el fovismo francés de siglo XX, así mismo el abordaje de la cultura griega, Romana como aporte del arte universal desde técnicas Incas y Mayas. Las competencias se orientaron en técnicas,</p>	<p>sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las diferencias manifestaciones artísticas características de la región.</p>	<p>pensar bonito con: b) elaboración de planes de estudio entre los que se relacionan: institucional, pedagógico, disciplinar y social. El gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.</p>	<p>en PEI y la Ley General de Educación como obligatoriedad en establecimientos oficiales en sus distintos niveles, además de las orientaciones de educación artística para básica y media como criterios de diseño de planes de estudio en contexto, dejando de lado el saber artesanal cultural contextual, en concreto kamëntsá. No obstante, se consideró posible realizar una propuesta educativa</p>	<p>concretamente de la comunidad kamëntsá. La normatividad relacionada en el proyecto instó a los actores educativos en el fortalecimiento de saberes contextuales en el espacio académico con propuestas curriculares integradoras.</p>
--	--	--	--	--	--

<p>comunica r simbólica y estéticas ente la realidad.</p>	<p>cognitivas, creativas, reflexivas, expresiva, con momentos de exploración , transferenci a y valoración, que influyeron directament e en la dinámica de enseñanza – aprendizaje en los</p>		<p>intercultural desde elementos étnicos y curriculares.</p>	
---	---	--	--	--

diversos
elementos
teóricos,
materiales,
metodológicos
y
didácticos
propuestos,
en grado
décimo.
Se encontró
ausencia de
contenido
curricular
con
relación a
saberes
artesanales
kamëntsá,
sin

embargo,
desde
ciertos
hallazgos
en cada
periodo se
consideró
posible
proponer
una
alternativa
intercultural
l de
educación
artística.

2.2.3. Análisis del tercer objetivo

2.2.3.1. Currículo artístico alternativo. En este apartado, el énfasis está en los elementos que posibilitan la integración y la dinámica educativa en el espacio académico artístico. Un diálogo integrador entre formas de construcción creativa que, por una parte, surgió en el compartir sabiduría desde el hogar, familia y comunidad con elementos artesanales para revitalizar la memoria propia entre el sentipensar y el hacer bonito la simbología kamëntsá. Y de otro lado, el acontecimiento académico donde el aprendizaje artístico se ha circunscrito en tres instancias, entendidas en competencias de: saber, saber ser y saber hacer. Sistematizando un orden procesual de contenidos, desempeños, evaluaciones, estrategias y recursos didácticos y metodológicos de enseñanza-aprendizaje diseñados en documento curricular, realizados dentro y fuera del aula en respuesta al proyecto educativo institucional.

Bajo este panorama, se han propuesto algunos elementos claves como posible integración de las sabidurías artesanales del tejido kamëntsá en el tratamiento de la educación artística, teniendo en cuenta el significado y las interpretaciones de las *batás* o artesanas tejedoras de simbología kamëntsá han construido respecto de su propia labor, asumiendo el arte propio de ser indígena que nace en la vivencia y pensamiento heredado de los mayores mediante el tejido colorido (131APIKVMPT), (132APIKVMPT), (133APIKVMPT). Guerrero (2010) argumentó:

Corazonar es además la necesidad de empezar a encontrar otras formas de nombrar, de romper con aquellas que reproducen el sentido hegemónico de la razón, [...] también lo podemos hacer desde la afectividad, de ahí el por qué proponemos el *corazonar* la ciencia, lo que no implica la negación del pensamiento, ni de la razón. [...] *Corazonár* pretende, [...] nutrir de afectividad a la inteligencia. (p. 44)

En seguida, se añadió la definición de currículo como posibilidad de integración y dinámica del aprendizaje artístico escolar desde las orientaciones de educación artística para básica y media, que:

[...] es entendido como una configuración holística fundante de criterios nacionales, institucionales, metodológicos, procedimentales, formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos. Donde se debe tener en cuenta los componentes esenciales que posibilitan la ruta y elaboración de planes de estudio entre los que se relacionan: institucional, pedagógico, disciplinar y social. (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, p. 80)

En este entendido, es pertinente relacionar que la dinámica de la educación artística vivenciada por el estudiante se identifican la ausencia de conocimientos artesanales kamëntsá, (212EANAACK), resaltando el hecho de apartar la cultura local del espacio escolar (212SACKED). Se enfatizó en la acción docente desde la enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, (212NPICL), demostrado con la falta de abordaje en el diseño de documentos curriculares y sus componentes para cada periodo escolar (21CAMCEADPP), (21CAMCEADSP), (21CAMCEADTP), (21CAMCEADCP). Sin embargo, se encontraron espacios a fortalecer desde el saber artesanal contextual bajo orientaciones pedagógicas y legales tipificadas en el PEI (23PCFCIEASC). A todo esto, se sumó la reflexión de las artesanas que en el compartir simbólico investigativo invitaron a conocer el oficio artesanal hacia el fortalecimiento de identidad (1RAKLC), con la presencia del saber propio dentro de la escolaridad, (131CMTERCC), (132CMTERCC), (133CMTERCC).

En este orden, fue deber investigativo, educativo y pedagógico, enfatizar en la posibilidad integradora y dinámica de conocimientos artísticos plásticos con la sabiduría artesanal de simbología kamëntsá, en una propuesta dinámica de educación artística a partir del diálogo de elementos claves encontrados en el compartir simbólico con artesanas tejedoras, suscitadas en las reflexiones de los estudiantes, el aporte del maestro y los documentos curriculares de la disciplina

mencionada. De todo esto, resultó significativo argumentar que la intención decolonial expuesta en este proyecto se fundamentó desde el compartir en el contexto artesanal cultural, donde Arias y Ortiz (2019) aludieron:

[...] estas reflexiones constituyen aportes que pueden ser vinculados dentro de una propuesta “otra”, un emergente *currículo decolonial* que pueda ser practicado, vivenciado al existente, que respete lo que hay demarcado [...] pero que también contribuya con procesos de autorreconocimiento, [...] identidad, de respeto, del reconocimiento y aceptación de las diferencias. En este se debe vincular los conocimientos ya existentes con la generación de nuevos, que no son válidos por la ciencia, los propios, los de los ancestros, los de los abuelos, la vida con la madre tierra, el cuidado de la misma, [...], todo aquello que enriquezca el SER de los estudiantes, docentes y de la misma comunidad en general, [...]. (p. 195)

Finalmente, al pensar la posibilidad de una integración de saberes en el espacio académico como diseño curricular, fue importante tener en cuenta que el área de educación artística ha desarrollado procesos académicos lejanos al contexto, por tanto, es necesario pensar y concertar con la comunidad educativa y artesanal, estrategias y metodologías prácticas y cognitivas de elementos como acercamiento al entorno de saber artesanal, siempre con el respeto, disposición e intención de compartir, transmitir y aprender.

2.2.3.2. Saberes alternativos. Aquí, fue oportuno relacionar los elementos claves para involucrar las sabidurías artesanales del tejido en el tratamiento de la educación artística, presentados como acciones en el hacer decolonial en un currículo emergente, hacia generar en los estudiantes decisiones encaminadas en haceres conscientes en su ser, saber, hacer, vivir y sentir. Vivenciadas en un proceso de construcción dinámica en el compartir, vivir y construir contextual (Arias y Ortiz Alexander, 2019). Todo esto, argumentado en el sentipensar colectivo kamëntsá como: “[...] aquellas ideas, pensamientos, conceptos, propuestas y conocimientos que el ser humano configura, por medio de los cuales le asigna un sentido y un significado al mundo, del cual es parte intrínseca e inseparable [...]” (Ortiz, 2015b, p. 80).

De este modo, se mencionaron los saberes fundamentales que permitieron pensar un conocimiento y proceso educativo integrador entre el hacer artesanía de simbología kamëntsá en tejido de lana y chaquira, y las competencias sugeridas en las orientaciones de educación artística para básica y media, entendidas en:

habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares y que deben tener unos dominios específicos. En este sentido, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela permite identificar tres competencias [...]: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, p. 25).

A lo anterior, se articuló las competencias diseñadas en la institución en el saber, saber hacer y saber ser que han respondido a la pedagogía creativa constructivista planteada en el modelo pedagógico para el desarrollo del pensamiento particular y colectivo en la construcción de ciudadanos reflexivos y creativos de su propia realidad. (Decreto 0597, 2002). Presentadas en la siguiente tabla:

Tabla 24

Tercer objetivo, categoría currículo artístico alternativo, subcategoría saberes alternativos, posible integración de algunos elementos artesanales en competencias escolares

Saberes artesanales del tejido kamëntsá	Competencias según orientaciones pedagógicas de educación artística para básica y media en contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Semejanzas de los tejidos • Diferencias tejido lana y chaquira • Creencias • Aprendizaje del tejido 	Haceres del saber

<ul style="list-style-type: none"> • Principales simbologías kamëntsá • Nombres y significados simbologías naturaleza • Nombres y significados simbologías cosmovisión • Nombres y significados simbologías naturaleza • Nombres y significados simbologías identidad • Relatos de origen kamëntsá • Pensamiento artesanal kamëntsá • Definición de simbología kamëntsá 	
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de tejido lana • Proceso de tejido chaquira • Material tejido lana • Material tejido chaquira • Herramienta tejido lana • Herramienta tejido chaquira • Uso de color tejido lana • Uso de color tejido chaquira 	Haceres del saber hacer
<ul style="list-style-type: none"> • Sensaciones en el tejido • Importancia simbología de origen kamëntsá • Tejido y vida kamëntsá 	Haceres del saber ser
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de construcción de conocimiento kamëntsá lana y chaquira • Forma de enseñanza actual del tejido lana • Forma de enseñanza actual tejido chaquira • Cambios y variaciones tejido chaquira 	Pedagogía alternativa

-
- Cambios y variaciones tejido lana
-

2.2.3.3. Metodología otra. La disertación investigativa que atañe al hacer artesanal como *metodología otra*, se sustentó en criterios y elementos fundantes de una disertación metodológica desde pedagogías alternativas, argumentada en hallazgos y proposiciones, además de planteamientos epistemológicos y elementos legales relacionados.

En primer lugar, se mencionó elementos básicos que han orientado los haceres artesanales en el compartir sabiduría desde el hogar. Según Ortiz (2015c), “El sistema de habilidades y hábitos se desarrolla de manera integrada al sistema de conocimientos y viceversa, no hay aprendizajes de conocimientos separados del desarrollo de habilidades y hábitos” (p. 168). En esta perspectiva, fue oportuno presentar las “relaciones armónicas y coherentes propuestos por la Unesco” (Recarey y Addine, como se citó en Ortiz, 2015c). A continuación las mismas:

- Aprender a conocer: sistema de conocimientos y sistema de experiencias de la actividad creadora
- Aprender a hacer: sistema de habilidades y hábitos, y sistema de experiencias de la actividad creadora
- Aprender a vivir juntos: sistema de habilidades y hábitos, y sistema de relaciones con el mundo
- Aprender a ser: sistema de experiencias de la actividad creadora y sistema de relaciones con el mundo.

La propuesta se mantiene orientada bajo estos ámbitos: los aprendizajes del conocer, hacer, vivir juntos y ser. En el marco de una metodología *otra* desde el compartir la sabiduría artesanal del tejido de simbología kamëntsá, fue importante tener en cuenta la integración de formas constructivas de conocimiento, que han dado lugar a los haceres que surgen en la memoria de los mayores, (111y2ATMFACFOEEAS), a través de la forma significada en la palabra (131VACHMEVE), (132VACHMEVE), (133VACHMEVE). Que alude al entorno y vida

territorial indígena (131DVDHRCFC), (132DVDHRCFC), (133DVDHRCFC). Y en razón a esto, se propuso la articulación configurativa en el habitar y dialogar con la educación artística en el espacio de enseñanza-aprendizaje escolar, pues:

El hacer decolonial no implica exclusión de otras prácticas u acciones propios de otras metodologías, más bien es un “relacionarse en las prácticas con epistemes otras (conocimiento no occidental), y también los occidentales, puesto que se ponen en diálogo a través de la interculturalidad; [...]. (Haber, 2011; Arias y Ortiz, 2019)

En tercer lugar, la intención decolonial, dinámica e integradora de una metodología *otra* desde el hacer y compartir sabiduría y pensamiento propio, tomó fundamento reflexivo, investigativo y pedagógico en este trabajo haciendo énfasis en:

La creación de productos, proyectos y propuestas artísticas que partan del análisis de los factores que inciden de manera positiva y negativa en la cultura, de contextos de globalización y localización, y de las diferentes corrientes y tendencias estéticas plasmadas en sistemas simbólicos que generan toda una forma de pensar, representar y comprender el mundo. (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, p. 89)

Para finalizar, se relacionó el enunciado orientador de la dinámica de enseñanza-aprendizaje en educación artística, asumiendo como deber del área abordar las construcciones y manifestaciones de la cultura regional, que han sido ausentes en los procesos escolares, (212NPICL), propiciando el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas en el estudiante, y por las que se pretendió la integración de haceres artesanales con las habilidades del arte plástico:

Por medio de este plan nuestros educandos deben comprender y valorar el sentido de las tradiciones culturales de su comunidad, para desde ahí promover la capacidad para apreciar, sensibilizarse y comunicarse expresivamente por medio de las diferentes manifestaciones artísticas características de la región. (Decreto 0597, 2002, p. 269)

En conjunto, resultó factible proponer una integración de metodologías dinámicas como una copresencia de las diferencias, desde el saber simbólico artesanal kamëntsá en elementos holísticos y configurativos de un sentipensar determinado, en comunión artística a las competencias establecidas en la escolaridad de educación artística grado décimo.

2.2.3.4. Articulación cognitiva. En las disertaciones realizadas a lo largo de este proyecto, se ha resaltado la intención intercultural de propiciar el diálogo de formas distintas de crecimiento integral del ser humano en la dimensión artística. Considerando la existencia de identidades particulares que han tenido lugar en sus prácticas de vida propias como pueblos indígenas ancestrales. En el caso concreto de este trabajo, se suscitaron los saberes del tejido de simbología artesanal kamëntsá que tomaron fundamento en la historia, memoria y palabra (131MESOAHA), (132MESOAHA), (133MESOAHA). Con el sentir territorial del buen vivir en el pensar y hacer bonito (131TBVSPAV), (132TBVSPAV), (133TBVSPAV). Construcciones simbólicas fundadas en la raíz de sabiduría formadora recibida de los mayores (131HITVTMT), (132HITVTMT), (133HITVTMT). Elementos que se comparten y reflexionan en el hogar y comunidad, para seguir construyendo territorio (131CCETUSHT), (132CCETUSHT), (133CCETUSHT).

Con lo anterior, fue posible pensar el hacer creativo indígena mencionado, como un abordaje holístico, dinámico, propio, simbólico, identitario, individual y colectivo, que surge en el relato de la palabra hablada, significada en forma gráfica de simbología connotada en la práctica del tejido contando la propia historia, pues:

Oralitegráficamente sus lecturas se generan de manera simultánea en lo oral, lo gráfico y lo poéticoliterario. Lo oral surge de las historias comunitarias, las palabras de consejo de los mayores, las conversaciones entre padre e hijo, etc. Lo gráfico se manifiesta en las máscaras, chumbes, tejidos en chaquira, la disposición de los textos, la pintura, el conjunto del diseño editorial e incluso en las fotografías familiares del libro. Lo literario es la forma poética de crear, editar y plasmar en versiones bilingües fonéticas la propuesta de una oralitura escrita como la evocación constante del fogón o shinyak, el espacio de la cocina, la casa. (Rocha, 2016, p. 150)

En concreto, la connotación artesanal kamëntsá que surge en la figuración de simbología, permitió tomar en cuenta su forma de comprensión, manifestación y compartir conocimiento en tanto construcción cognitiva con potencial epistémico y formador desde el territorio.

Seguidamente, fue oportuno considerar los planteamientos que han determinado el aprendizaje en la escolaridad (que en este trabajo se han denominado procesos occidentales en la educación artística) desde el contexto institucional abordado, con influencia directa en la dinámica de enseñanza-aprendizaje escolar grado décimo, tomando como referente el actuar docente orientado en las teorías del constructivismo y la pedagogía creativa (212MPIPCC). Esto se explicó en el desarrollo intelectual académico del estudiante definido por Ausubel:

Aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llamamos organizadores previos, una especie de puentes cognitivos a partir de los cuales los estudiantes pueden establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. (Ortiz, 2013, p. 33)

Por consiguiente, al abordar las conexiones cognitivas entre saberes previos y nuevos, se propuso el acontecimiento educativo con la vivencia de la educación artística, donde aflora la creatividad en las distintas técnicas que han propiciado la expresividad y dominio de habilidades y destrezas (212DEAE), con distintas formas de aprendizaje facilitando la comprensión de diversos elementos relacionados a otras formas de compartir y transmitir conocimiento, Gardner (1997) explicó:

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos

sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (p. 149)

En otras palabras, fue importante considerar que la escuela, y en concreto la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, disponga de espacios académicos para propiciar una dinámica educativa, integradora, intercultural y convergente en educación artística dando lugar al dialogo con el saber cultural artesanal kamëntsá, para el fortalecimiento de la identidad local en la escolaridad (IAKEAE). Potenciando la integralidad creativa en el entretejido y mestizaje cognitivo a través del encuentro y copresencia de las diferencias. Morin (2020) enfatizó:

Un pensamiento que aísla y separa debe ser sustituido por un pensamiento que distinga y reúna. Un pensamiento disyuntivo y reductor ha de ser reemplazado por un pensamiento de lo complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está entretejido. (p. 88)

Considerando así este apartado, se propuso una relación de elementos que pueden integrar la convergencia cognitiva en la educación artística grado décimo, teniendo en cuenta elementos o tópicos seleccionados que constituyen el compartir sabiduría artesanal y el aprendizaje artístico escolar.

Tabla 25

Tercer objetivo, currículo artístico alternativo, subcategoría articulación cognitiva. Algunos elementos para integrar las sabidurías artesanales del tejido en la educación artística

Saberes artesanales del tejido kamëntsá como haceres del compartir conocimiento	Competencias según Orientaciones pedagógicas de educación artística para básica y media en contexto y articulación al PEI Champagnat:	Elementos que integran la dinámica cognitiva de educación artística para el desarrollo de competencias.
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Formas de construcción de conocimiento kamëntsá lana y chaquira. • Forma de enseñanza actual del tejido lana. • Forma de enseñanza actual tejido chaquira. • Cambios y variaciones tejido chaquira. • Cambios y variaciones tejido lana. 	<p style="text-align: center;">Pedagogía integradora</p> <p>Cognición situada: “Aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio central de este enfoque plantea que los alumnos “[...] deben aprender en el contexto pertinente” (Díaz, como se citó en Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo pedagógico • Elementos de enseñanza aprendizaje de maestro en opinión de estudiantes. • Metodología enseñanza aprendizaje del maestro. • Didáctica de enseñanza aprendizaje del maestro. • Tiempo de clase educación artística.
<ul style="list-style-type: none"> • Semejanzas de los tejidos. • Diferencias tejido lana y chaquira. • Creencias. • Aprendizaje del tejido. • Principales simbologías kamëntsá. • Nombres y significados 	<p>Competencia del Saber</p> <p>Sensibilidad: “fortalece la creatividad y la capacidad de expresión, permitiendo al estudiante conocerse y valorarse como agente de innovación y cambio tanto de su</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos diseñados por el maestro en educación artística. • Definición de educación artística por estudiantes. • Aprendizajes y aspectos alcanzados de estudiantes.

<p>simbologías naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombres y significados simbologías cosmovisión. • Nombres y significados simbologías naturaleza. • Nombres y significados simbologías identidad. • Relatos de origen kamëntsá. • Pensamiento artesanal kamëntsá. • Definición de simbología kamëntsá. 		<p>entorno natural como de la sociedad” (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, p. 34).</p> <p>Apreciación estética: Conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de tejido lana. • Proceso de tejido chaqira. • Material tejido lana. • Material tejido chaqira. 	<p>Competencia del saber hacer</p>	<p>sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material de aprendizaje de estudiantes. • Herramientas aprendizaje de estudiantes. • Prácticas y conocimientos de educación artística

<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta tejido lana. • Herramienta tejido chaqira. • Uso de color tejido lana. • Uso de color tejido chaqira. 		<p>la reflexión y la conceptualización. (Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, 2010, p. 35)</p>	<p>orientados por el maestro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes y aspectos alcanzados por estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Sensaciones en el tejido. • Importancia simbología de origen kamëntsá. • Tejido y vida kamëntsá. 	<p>Competencia del saber ser</p>	<p>“Comunicación: es la disposición productiva que integra la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo. [...] como el despliegue de acciones de una improvisación teatral, un ejercicio pictórico o una presentación musical”</p> <p>(Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes y aspectos alcanzados por estudiantes.

y Media, 2010, p.

41).

2.2.3.5. Pedagogías otras. Este trabajo surgió en la reflexión propia de investigación como sujeto inmerso en las dinámicas escolares que convocan actos pedagógicos, educativos y artísticos. En el ejercicio y deber individual y colectivo de atender, seguir y desarrollar prácticas educativas establecidas en criterios y orientaciones gubernamentales que han determinado acciones subyugantes de la cultura contextual, en concreto del saber simbólico artesanal kamëntsá.

Por lo cual, para responder al ¿Por qué? de una convergencia pedagógica artística desde saberes artesanales kamëntsá, se tuvo en cuenta la ausencia de conocimientos culturales de la comunidad mencionada en el espacio escolar, donde el estudiante expresó inexistencia de elementos y procesos en relación con la comunidad étnica en estudio (212SACKED). A su vez, el docente, directo responsable de la enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, reconoció (212NPICL), y enfatizó en la importancia de construir arte desde el contexto (212IAKEAM).

Es necesario mencionar que en la indagación y búsqueda de información cultural contextual que aborda los documentos curriculares implica un análisis del énfasis en el diseño de contenidos, conocimientos, estrategias, criterios evaluativos, recursos metodológicos y didácticos, competencias y demás características orientadas en fundamentos epistemológicos occidentales (23PCFCIEASC). Sin embargo, en una mirada dinámica e integradora de la enseñanza-aprendizaje realizada a los registros en currículo, se vislumbra la posibilidad de articular formas de crecimiento distintas como coexistencia cognitiva y práctica del compartir y aprender para fortalecer y comunicar creatividad.

A todo esto, se sumó el hecho de que en grado décimo del plantel educativo relacionado se matricularon estudiantes pertenecientes a algunas comunidades específicas a saber: Pastos, Ingas, afrodescendientes, negritudes, Quillacingas, Nasa, Awá y Kamëntsá. De ahí, el tener presente al estudiantado identificado dentro de la comunidad objeto de este estudio (212IAKEAE). Quienes

en el compartir del hogar y comunidad han adquirido ideas de su propia identidad artesanal (212OEESFCC).

En concreto, en la reflexión acerca de la práctica educativa en este caso artística, se evocaron respuestas que abogan por el empoderamiento y fortalecimiento de la sabiduría artesanal del tejido de simbología kamëntsá en el ámbito escolar, manteniendo el debido respeto a sus actores poseedores y entornos directos de conocimiento. De esta manera se instó a la búsqueda de horizontes dinámicos e integradores, que posibiliten una pedagogía artística desde el mestizaje del compartir y comunicar. Arias y Ortiz (2019) consideraron que:

La educación actual está enfrentando cambios que el mismo sistema y la sociedad viven, sin embargo, estos no se han hecho lo suficientemente visibles para provocar transformaciones, o constructos “otros” y nuevos, que conlleven a que los actores sociales puedan hacerlos, vivirlos, sentirlos desde la escuela [...] Allí es el lugar más propicio para desarrollar pedagogías “otras”, currículos “otros”, prácticas “otras”, conocimientos “otros” que permean estos cambios y ayudan a la reconstrucción de mentalidades que pueden re-existir, re-vivir desde el respeto, la responsabilidad individual, comunal y con la madre naturaleza. (p. 39)

Por lo expuesto, el fundamento de esta investigación radicó en la ausencia de conocimientos artesanales del tejido de simbología kamëntsá, como connotación identitaria y cultural contextual que ha debido enseñarse en el espacio académico de educación artística grado décimo de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy. Encontrando caminos de diálogo en documentos, normas expresiones, opiniones, reflexiones, entornos y momentos de los sujetos participantes que devienen en la intención decolonial del hacer y aprender colectivo.

2.3. Discusión

Fundamentar la emergencia de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá) para el fortalecimiento de la

identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo, constituye el eje principal de esta investigación.

Siguiendo a Guerrero (2002), quien ha considerado la cultura como formas de ser y hacer identidad propia de un pueblo, comprendidas por Navarro (2014) en un patrimonio de continua construcción, de lo que es propio y distinto, Guerrero (2002). Este trabajo se abordó en el contexto kamëntsá, territorio de saber y empoderamiento identitario entre dinámicas artesanales de revitalización de la memoria de un pueblo indígena.

Luego de comprender que la comunidad kamëntsá se encuentra en un compartir permanente del saber artesanal, es decir, revitalizando la memoria que ha dado lugar a la manifestación simbólica en el tejido (a partir de las distintas simbologías, prácticas, asociaciones) se asume que estos saberes y prácticas hacen parte del entramado vital del pueblo kamëntsá. Es así que al interior de las familias de las artesanas se pueden observar prácticas asociadas a la enseñanza de estos saberes en la comunidad y con las nuevas generaciones (131VMHCDHHP), (132VMHCDHHP), (133VMHCDHHP). Teniendo en cuenta que han sido elementos colectivos propios valorados como parte del ser indígena (131DVDHRCFC), (132DVDHRCFC), (133DVDHRCFC), en otras palabras, constituyen elementos fundantes de su identidad cultural como pueblo.

Por lo cual, en la propuesta pedagógica fue fundamental partir de su pensamiento propio en torno a los referentes identitarios que la palabra hablada otorga y significa en el urdido de la comunidad indígena (131APIKVMPT), (132APIKVMPT), (133APIKVMPT). Entendidas según Guerrero (2010), en prácticas y sabidurías como raíz de ancestralidad en la revitalización de referentes de sentido para la vida.

Se tuvo en cuenta, que el pueblo kamëntsá del territorio de Sibundoy ha construido identidad, (entre otros), a partir del tejido de simbología en lana, hacer artesanal que según Leyva (2015), ha nombrado a cada tejedora con el nombre de *batás*, mujeres sabias del tejido. Se asumió esta práctica individual y colectiva ha permitido gestar una dinámica de connotación y reivindicación de haceres

y significantes culturales que priman en la *labor*, es decir, en palabras de Barrera (2015), un dibujo que integra el complejo representativo de la propia historia indígena, dando lugar a sentipensar el territorio y la vida (131HITVTMT), (132HITVTMT), (133HITVTMT).

En esta perspectiva, se ha tratado elementos artesanales propios desde el sentir que evocan la gratitud con los mayores y ancestros por la herencia recibida (111y2SEPGHACR). En la conexión territorial del buen vivir en hogar y comunidad, cuidando el entorno como la vida (131TBVSPAV), (132TBVSPAV), (133TBVSPAV), que taita sol y mamá luna conceden e iluminan (123NSSAKLC). El conjunto de estas prácticas constituye el pensamiento kamëntsá en tanto sabiduría formadora del existir en el territorio (Guerrero, 2010).

Por lo cual, fue pertinente pensar el compartir artesanal del tejido de simbología en una forma identitaria de conocimiento propio, que siguiendo a Ballestas (2010), ha tomado fundamento en la memoria como raíz de ancestralidad. Y, en palabras de Leyva (2015), se han denotado en el objeto físico simbólico atribuido de significados, formas y relatos de una historia.

Ahora bien, este saber artesanal implicó considerar características principales que destacan su connotación creativa, identitaria y cultural, entendidas según Barrera (2015), como concepción del mundo desde el tejido que dan lugar al objeto material. A saber, la comunidad ha construido su arte en dos materiales básicos de urdido: lana y chaquira, que en su particularidad y característica han compartido la misma simbología (111y2STISCLC), es decir, dan la posibilidad al diseño de dibujos principales: (111y2PSKLC), de naturaleza: (121NSSKN), cosmovisión: (122NSSCKLC), ancestros: (123NSSAKLC), identidad: (124SSI), de origen: (131ROSKLCHA). Entre otros. Que, como propuso Botero (2006), constituyen el imaginario individual y colectivo, pensado, representado y figurado, pues según Barrera (2015), las *batás* y tejedoras connotan su forma de comprender el mundo en el objeto tangible.

En seguida, partiendo del elemento factible de significados simbólicos, se argumentó su raíz de connotación en el sentido “*oralitegráfico*” propuesto en Rocha (2016), en tanto integraciones

creativas del arte verbal oral, literaria y gráfica concretadas en propuestas singulares de la “*labor*”, dando lugar a las significaciones y expresiones creativas indígenas propias.

Igualmente, este entramado del tejido de simbología como sabiduría kamëntsá, ha tomado lugar en la “*oralitegrafía*” constituida de “*oralitura*”. Lepe (2014) explicó este concepto como la palabra del concejo de los mayores, en el compartir y reflexionar del hogar sobre la naturaleza, la vida, el territorio y el ser indígena. Es decir, según Rocha (2016), la palabra bonita: (111y2ATMFACFOEEAS). A su vez, el signo en su forma física y gráfica perceptible se atribuyó de nombre y significado como intermediación entre la realidad y su forma de comprenderla en el imaginario simbólico, que se ha connotado en gráficos principales kamëntsá que aluden a una concreción de la vida e historia: (111y2PSKLC). Abordando la naturaleza con las plantas, animales, cultivo, ríos y montañas del Valle de Sibundoy: (121NSSKNLC). Su cosmovisión como pueblo de rasgos particulares: (122NSSCKLC). Ancestralidad como hijos de sol y luna: (123NSSAKLC). Identidad en relatos de una historia: (124NSSIKLC). Además de su origen como herencia artesanal: (131ROSKLCHA), identidad simbólica: (132ROSKLCIS), y sabiduría formadora: (133ROSKLCSF). Prácticas y saberes de carácter holístico que en palabras de Martínez (2020), son un etiquetaje ligado a la experiencia sensorial explícito en forma visual. Expresiones definidas en Eliade (1991), como relatos indígenas de la vida, actividades y destinos humanos, llenos de sentido de real y de sabiduría original en su forma particular. Una significación semiótica cultural que según Cárdenas (2015), debe vincularse a los modos discursivos de los sujetos: imágenes, lenguajes, entornos, objetos, etc. Argumentos simbólicos que agrupan elementos explícitos e identitarios de su existencia como pueblo indígena. Pues, como lo describió Badini (2014), son sentidos arraigados a la naturaleza que nutren el mundo amazónico a través de la conexión y matices de las plantas, el canto de las aves, el sentir de la tierra en el palpito de la lombriz y sonidos de los insectos entre el cultivo y la vitalidad del agua, poesías surgidas del contacto con la naturaleza.

Así, según Badini (2014), estos sentidos amazónicos dieron lugar a marcar un paisaje que ha permitido vislumbrar la relación profunda indígena con el mundo, pues el sentir kamëntsá ha

denotado sus sentidos mediante características artesanales del tejido que han constituido el compartir como transmisión de saberes en el hogar y comunidad (131VMHCDHHP). (131DVDHRCFC). Suscitadas en la disposición hacia la *labor* expresando orgullo, gratitud y demás emociones evocadas en el sentir territorial (111SEPGHACR). Esto se ha articulado en el diseño a través de dinamizar el pensamiento en su elaboración tanto en lana (111PTLAPMHCH), como en chaquira (112PTCMHTSA), pues ambos procesos siguen compartiendo la misma simbología (111y2STISCLC), que surge en la conexión simbólica del uso de los distintos elementos de trabajo en cada tejido respectivamente, material: (111MTL), (112MTC), herramienta: (111HTL), (112HTC), color: (111CLPTANTTC), (112TCCNSTLGCS). Y, a su vez dieron lugar a pequeñas diferencias físicas y creativas percibidas en los objetos del proceso: (111y2DMH), además de las posibilidades de combinar colores aludiendo al sentipensar territorial: (111y2CLOCC). Por lo cual, siguiendo a guerrero (2010), se propuso que *urdir* los significados y significantes de ser kamëntsá es un permanente acto de experiencia ligado a la vivencia, que connota sabiduría desde lo más profundo del ser indígena en la existencia. En palabras de González (2017), esto ha asumido una amplia y constante transformación con la naturaleza por quienes habitan el territorio.

Bajo este mismo planteamiento, se ha articulado el compartir y transmitir saber desde la memoria ancestral, escuchando y observando los relatos de las *batás* en el urdido de simbologías (111y2ATMFACFOEEAS). Los encuentros de tejedoras como permanente revitalización del tejido, (111y2ATEMTCCAM), donde se ha afirmado la importancia de la mujer, el cultivo y el hogar como entorno de vida y conocimiento (111y2ATTATIMCC). Pues las artesanas están siempre en disposición de tejer recordando la simbología y lo dialogado en grupo (111y2ATATRFIPT). Esta comunicación verbal ha sugerido también una forma para intercambio de experiencias por medio de la voz. Es decir, la palabra bonita donde el oralitor se expresa. Rocha (2016). Y, En concreto, como lo consideró Lepe (2014). La *Batá* dispone de la experiencia para significar la connotación en el símbolo a través de la palabra, expresada verbalmente en elementos culturales.

Acorde a lo anterior, se ha comprendido que las formas que la comunidad artesanal kamëntsá ha construido para transmitir el sentipensar a las nuevas generaciones, han dinamizado la práctica del tejido con nombres y significados de cada simbología teniendo en cuenta el entorno del hogar, familia y comunidad, expresado en experiencia de vida con el cultivo (121TVKPTCADVPT), (122TVKPTCADVPT), (123TVKPTCADVPT), (124TVKPTCADVPT). Y el buen vivir (121TVKECAPNRTBV), (122TVKECAPNRTBV), (123TVKECAPNRTBV), (124TVKECAPNRTBV). Pues cada una constituye el compartir y preservar el territorio en su propia historia (121TVKSCCTAPET), (122TVKSCCTAPET), (123TVKSCCTAPET), (124TVKSCCTAPET). Un aprendizaje dirigido a los niños desde el convivir territorial: (121TVKECAPNRTBV), (122TVKECAPNRTBV), (123TVKECAPNRTBV), (124TVKECAPNRTBV). En este sentido, se ha considerado que cada simbología esta significada de relatos heredados y de origen (131ROSKLCHA), por tanto, se aborda el pensamiento kamëntsá en una interconexión de connotaciones de naturaleza, cosmovisión, ancestralidad e identidad como un todo holístico, que ha permitido la revitalización de la memoria dando lugar a cuidar el conocimiento propio (121TVKTHSPC), (122TVKTHSPC) (123TVKTHSPC) (124TVKTHSPC). En palabras de Lepe (2014), la primera escuela indígena es la orilla del fogón, lugar de compartir y reflexionar familiar, donde la voz del consejo otorga conocimiento acerca de la naturaleza, el trabajo, el territorio, la vida y la muerte. Definido según Eliade (1991), en un saber vivido como potencial que exalta los acontecimientos que revitalizan y reactualizan la identidad.

Por tanto, se puede asumir que el compartir de los saberes relacionados con las creaciones artísticas del tejido de simbología la familia constituye la primera escuela, donde ha sido fundamental la transmisión práctica con paciencia, amor, disposición y constancia: (131VACHMEVE) (132VACHMEVE) (133VACHMEVE). Guerrero (2010), expresó que la afectividad se suscita en el saber, pensar y conocer, para el decir y el hacer.

De esta manera, se comprende que el trabajo implica un inicio y continuación con elementos sencillos hasta lograr ciertos dominios. Donde el tejido en lana se resume en el estirado, urdido y separado con telar, asegurando líneas por pares de hilo que conforman cada signo/forma del

tsombiach (131CCHCHMEUSFT), (132CCHCHMEUSFT), (133CCHCHMEUSFT). El uso del color posibilita su combinación en tres: fondo, figura y filo, significando el territorio de identidad dando lugar a la apropiación de nombres y relatos en el constante ejercicio de urdir (131CCETUSHT), (132CCETUSHT), (133CCETUSHT). Siguiendo a Leyva (2015), se explica que esta característica ha derivado en una monocromía de claridad oscuridad como situaciones, incidencias, transitoriedad de la vida y la renovación cultural. A su vez, el trabajo en chaqira se dio lugar a través de telares pequeños, diseñando formas en gamas de colores relacionadas al tejido en lana, mezclando nombres y significados simbolizados en un colorido creativo que responde al sentipensar propio (131EESNVTCMH), (132EESNVTCMH), (133EESNVTCMH). Lo anterior ha constituido la representación y significación de simbología integrada en la herencia artesanal, identidad simbólica y la sabiduría formadora que siguen siendo en palabras de Guerrero (2010), el mundo cultural que una comunidad que ha construido para otorgarse un sentido de existencia, en el conocimiento de significantes y significados para tener un sentido de su ser y estar en el mundo y la vida.

Con todo esto, ha sido posible fundamentar un conocimiento que surge en la mente, espíritu y experiencia de vida kamëntsá, pues el tejido de simbología al ser un trabajo artesanal de permanente compartir, connota una forma de relatar y significar el pensamiento heredado de los mayores para comprender el mundo con imaginarios simbólicos (131MESOAHA), (132MESOAHA), (133MESOAHA). Trayendo a la memoria la historia propia y dando lugar a lo que Guerrero (2010) propone en el ser, sentir y existir como posibilidad para el saber. Así, y siguiendo a Cárdenas (2015), la autonomía de los signos se ha expresado en códigos del mundo exterior como esquemas mentales del sujeto en sus enunciaciones y significación, dinámicas imaginativas y conceptuales inseparables de la mente humana.

Lo anterior ha conducido a la importancia simbólica de transmitir el legado heredado e identitario a través de contar la propia historia en simbologías, que aluden al cuidado del territorio desde cada persona indígena como sabiduría formadora (133TPLAT) (132TPLAT) (133TPLAT). Cada *batá* de la comunidad asumió el deber de fortalecer el saber artesanal en ambos tejidos para

revitalizar la memoria (133FCAMOMP) (131FCAMOMP) (132FCAMOMP). Por ello, las artesanas han establecido una forma simbólica de cuidado del conocimiento que connota la protección del territorio, guardando los relatos gráficos del tsombiach como sentido de pertenencia kamëntsá: (131FPCAP), (132FPCAP), (133FPCAP). En esta perspectiva, según Guerrero (2010), se ha comprendido que los elementos simbólicos corresponden a una construcción cultural determinada, una comunidad que ha producido un sentido de existencia que implica el conocimiento de las significaciones propias, del mundo y la vida.

En conjunto, el saber artesanal de simbología kamëntsá ha significado la vida simbólica que las tejedoras en lana y chaquira siguen compartiendo en la cotidianidad del buen vivir, y que dieron lugar a significados de la naturaleza, cosmovisión, identidad, ancestros, (entre otros). Relacionados a la herencia y sabiduría formadora relatadas en una historia propia (121TVKTHSPC) (122TVKTHSPC) (123TVKTHSPC) (124TVKTHSPC), que entre otras labres, conforman el mantenimiento del hogar como objeto cultural (121TVKTESECH) (122TVKTESECH) (123TVKTESECH) (124TVKTESECH). Leyva (2015), elementos que se pueden agrupar en la palabra del tsombiach y se reconoce en un lenguaje y pensamiento del mundo que adopta elementos occidentales. La realidad se significa de sentido en el diseño de objetos multirreferenciales de prácticas con relación al entorno percibido, dando lugar a la comprensión simbólica del universo explicando un sentipensar determinado que en el ejercicio constante de la urdimbre se fortalece, revitaliza y reactualiza. En consideraciones semióticas de Cárdenas (2015), esta expresión cultural se ha comprendido en la percepción humana mediante la dinámica: signo-objeto-interpretante, dando lugar a la connotación del mundo y la realidad.

Así, el saber artesanal de simbología kamëntsá ha permitido construir un sentido simbólico, identitario y cultural impregnado entre otros en el tejido en lana que dio lugar a la chaquira, elementos que han significado relatos de la vida e historia de un pueblo indígena, es decir según Cárdenas (2015), experiencias que se han articulado al territorio en una *esfera significacional* de lógicas propias a través de objetos *físico-ecosistémicos, prácticas y esquemas mentales* como forma interpretativa.

La disertación expuesta, abordó una forma de conocimiento simbólico artesanal determinada y fundada en la memoria ancestral como raíz de sabiduría, entre dinámicas de significación territorial que han connotado un imaginario indígena desde el entorno de interacción. Elementos que transitan hacia la integración en el espacio educativo artístico como enlaces de diálogo. Siguiendo a De Alba y Peters (2017), se han identificado posibles articulaciones cognitivas, creativas y prácticas entre sujetos, objetos, formas y entornos distantes, dirigidas a un *contacto cultural* referido en un sistema semiótico de signos, discursos y contextos inscritos en la diferencia y en la consideración de la identidad del otro.

Por lo cual, se ha contemplado que en palabras de De Alba y Peters (2017) el *contacto cultural* involucra diversas dinámicas de articulación orientadas a propiciar la transformación de la identidad, donde la educación debe atender sus posibilidades y compromisos. De esto, siguiendo a Palermo (2014), surgió el interés de comprender las prácticas heredadas desde la memoria sociocultural y del presente habitado por el entorno étnico y mestizo (1MICIVC), (1MCLEIOCA). En este orden, y en las voces e información aportadas desde la experiencia escolar, se encontraron elementos que fundamentaron un proyecto educativo artístico que partió de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo.

Lo anterior promueve a pensar un posible proceso integrador en el espacio académico de educación artística que tuvo en cuenta el saber artesanal contextual como dinámica cognitiva y pedagógica, orientado en la política educativa planteada en la institución relacionada como componente dirigido al abordaje cultural por parte de los sujetos de enseñanza-aprendizaje grado décimo (Decreto 0597, 2002). Elementos estipulados por las orientaciones para básica y media del arte por el MEN (2010). Que, considerando la formación como construcción cognitiva situada en contexto, han propuesto tres competencias generales concretadas y desarrolladas en el plantel: sensibilidad, apreciación estética y comunicación (2010). Articuladas a un modelo pedagógico institucional creativo desde principios Maristas: amor, fe y trabajo (2002). Y Argumentado según

Vygotsky, Ausubel, Gardner y Piaget (2013), en una configuración donde el sujeto interpreta la información procedida del medio para construir su propio conocimiento, como reconstrucción subjetiva del saber cultural en sus posibilidades y particularidades, comprendido de manera espontánea y creativa que evoca movimientos y expresiones.

Así que, en el espacio académico de educación artística grado décimo el maestro diseñó un currículo (212DAPCTHA), que abordó contenidos desde elementos occidentales en al arte universal con dibujo anatómico de figura humana en el renacimiento propuesto por Da Vinci en primer periodo (21CAMCEADPP). El movimiento francés del Fovismo en el siglo XX como técnica expresionista de aplicación rápida de color en segundo periodo (21CAMCEADSP). El color y sus características teóricas en el diseño de formas creativas (21CAMCEADTP). Y el estudio de la cultura romana y griega como historia del arte y su aplicación en técnicas Incas y Mayas (21CAMCEADCP). Los documentos analizados que en su conjunto propusieron competencias técnicas, cognitivas, expresivas, creativas y comunicativas, con momentos de exploración, estructuración y transferencia como organización curricular, agrupando criterios nacionales, institucionales, metodológicos, procedimentales, formativos, teóricos, prácticos, pedagógicos, contextuales, inclusivos y epistémicos, en componentes: institucional, disciplinar y social como orientaciones del MEN (2010).

Todo esto, se comprendió en la dinámica de educación artística donde el estudiante aprendió y alcanzo técnicas creativas (212THEEA), temas (212CEEA), y aspectos humanos en reflexión a su propio actuar en el arte (212AHAED), que, en la misma vivencia el tiempo le permitió expresar, (212TCSEA). Siguiendo Ortiz (2015d), este ambiente de trabajo suscitó reflexiones y acciones como posibilidades cognitivas, afectivas e instrumentales para cumplir el objetivo. A su vez, el maestro abordó el actuar pedagógico desde una pedagogía creativa constructivista (212MPIPCC), en el desarrollo de prácticas, técnicas y conocimientos universales (212TITMVAMF), (212TGFH), a través de elementos y recursos metodológicos y didácticos (212HTAIM), (212RDEAPEA).

De tal modo, que el estudiante pudo experimentar el encuentro con su creatividad mediante la manipulación de distintos materiales (212MAECEA), y herramientas de aprendizaje (212HAECEA), que el maestro orientó para abordar las diferentes técnicas y conocimientos propuestos (212EEAMCEA). Y, que en general, hicieron posible una definición concreta de educación artística (212DEAE), como apropiación de conceptos y técnicas desarrolladas en un área del saber enfatizadas a la expresión de una obra de arte. Siguiendo a Ortiz (2015d), se consideró que este proceso cognitivo tuvo lugar en la vinculación directa a la práctica, mediada por el estudiante y el mundo circundante. Pues la educación artística ha evocado una experiencia creadora en su integralidad como ser humano, que en palabras de Acaso (2010), desarrolló su singularidad en la autonomía expresiva más allá del artista visual y plástico, entendida en un individuo creativo en la resolución de distintos aspectos cotidianos, que hicieron posible la actividad cognitiva y práctica en el desarrollo del pensamiento (212MEAEAM).

Ahora bien, de acuerdo con la cognición situada en contexto como orientación educativa artística en básica y media propuesta por Díaz (2003). No se encontró abordaje local de saber artesanal kamëntsá en el diseño curricular de la institución educativa, sin embargo, se identificaron algunos tópicos como posible articulación de elementos artesanales y artísticos plásticos en respuesta a la ausencia del tratamiento de estos (23PCFCIEASC). Pues siguiendo a Arias y Ortiz (2019), estos conocimientos no debieron quedarse en un ideal de fundamentar relaciones vivenciadas con *otras* creencias, pensares, haceres, personas y comunidades. En gran parte constituye uno de los motivos para idear dinámicas integradoras de educación artística, que implica en palabras de Santos (2019), *conocer con, en vez de conocer sobre*.

Lo anterior, permitió pensar una interrelación de elementos que siguiendo a Martínez (2020), pueden integrar una estructura heterogénea de representaciones distintas en un todo integral como hibridación y mestizaje cognitivo, atendiendo prácticas que han logrado abrir caminos *otros* de pensamiento, es decir, explicadas en Walsh (2013), como pedagogías evocadas en el ser, sentir, estar, existir, hacer, pensar, apreciar, escuchar, y conocer de *otro* modo. Tenidas en cuenta en este caso, según Arias y Ortiz (2019) como haceres *otros*, participativos, una metodología comunitaria

y colectiva de reflexión y visibilización de conocimientos *otros*, superando la subalternidad en la armonía del buen vivir.

Entre estos, se identificaron como pedagogías integradoras y participativas formas de: construcción de conocimiento artesanal kamëntsá (132VMHCDHHP). La enseñanza actual del tejido en lana (132CCHCHMEUSFT). Y chaquira, (132VACHMEVE). Además de modificaciones realizadas en simbologías (121CVCAFDUT). Y con uso de artes externas (121CVLPBTEERC), o cambios de material (121CVLMALA). Causadas por el mestizaje cultural que adoptó la comunidad en su momento (1TALFCCMC). Haceres del compartir colectivo que pueden integrarse en aspectos de enseñanza aprendizaje del espacio académico artístico. En el que se dinamizó el actuar docente con elementos metodológicos y didácticos (212EEAMCEA), (212MEAEAM), (212HTAIM), (212RDEAPEA). Que potenciaron el trabajo creativo y constructivista del estudiante en cada clase (212MPIPCC), (212TCSEA). En palabras de Santos propuestas en Arias y Ortiz (2019), lo anterior permitió proponer un diálogo de procesos diferentes y su transformación en prácticas dirigidas a integrar el currículo (23PCFCIEASC).

Por su parte, se encontró como elementos de saber y compartir artesanal, semejanzas, (111y2STISCLC). Y Diferencias (111y2DMH). Que han permitido el tejido desde la autonomía de cada *batá* en su creatividad. Y que han dado lugar a plasmar creencias (111y2CSLPMNV), como aprendizajes en lana y chaquira mediante la observación y escucha (111y2ATMFACFOEEAS), Recordando cada figura (111y2ATATRFIPT), en conexión con el territorio (111y2ATTATIMCC). Reconociendo el entramado de simbología significadas en el sentipensar kamëntsá (naturaleza, identidad, cosmovisión, ancestros, origen), y que ha construido pensamiento (131MESOAHA), (131TBVSPAV) (131APIKVMPT). Este conjunto posibilita proponer una relación temática a los contenidos diseñados por el maestro de educación artística, integrándose entre otros, en técnicas de dibujo y color (212DAPCTHA), (212TITMVAMF). Que pueden dinamizar la educación artística (212DEAE), desde aspectos alcanzados por estudiantes en contexto (212CEEA), (212THEEA), (212AHAED). En ideas de Arias y Ortiz (2019), dan lugar a la expresión propia del arte en su hacer plástico y creativo en su entorno.

En resumen, la sabiduría artesanal kamëntsá ha construido procesos de tejido lana (111PTLAPMHCH), en material (111MTL), y herramienta (111HTL). Además de dar lugar al trabajo en chaquiras (112PTCMHTSA). Y sus elementos de urdido (112MTC), (112HTC). Con el uso del color para ambos tejidos (111CLPTANTTC), (112TCCNSTLGCS). Que, como se ha abordado anteriormente, pueden integrar procesos escolares en materiales de estudiantes (212MAECEA) y herramientas (212HAECEA), además de las prácticas y conocimientos del maestro (212TITMVAMF), (212TGFH). Aspectos y aprendizajes alcanzados por estudiantes (212CEEA), (212THEEA), (212AHAED). Donde creatividad, expresión y responsabilidad singular se pueden abordar según Morin (2020), en el ser autónomo con relación a la cultura, lenguaje y saber contextual relativo.

Finalmente, se destacó a la importancia de abordar conocimientos artesanales en el espacio académico de educación artística, considerando la ausencia de contenidos en los documentos curriculares (23PCFCIEASC). La intención e interés manifestado por el estudiante de aprender de su propia cultura (212IAKEAE), dado que en la Institución Educativa Champagnat no hay procesos artísticos al respecto (212EANAACK), por lo cual las únicas ideas del arte kamëntsá se han asumido en los eventos culturales que la comunidad en general ha podido apreciar, fuera de la escolaridad. (212OEESFCC). Después de todo, el maestro consideró el deber de estudiar y conocer el valor y patrimonio ancestral del territorio de Sibundoy en educación artística (212IAKEAM). En este punto, y habiendo reflexionado acerca del abordaje artesanal de la comunidad relacionada en el espacio educativo que implica según De alba y Peters (2017), una dinamización teórica para su comprensión significativa que puede trastocar y transformar los sujetos de conocimiento, superando la noción folclórica de identidad que los individuos del entorno educativo han percibido. En palabras de Arias y Ortiz, (2019), es un deber reflexionar y buscar la integración epistémica propuesta con el contexto, un punto de coherencia para avanzar hacia una decolonialidad.

Así, las sabidurías artesanales del tejido de simbología kamëntsá expuestas según Caicedo (2015), en el pensar bonito como inicio de toda acción desde el afecto para actuar bonito, han asumido como lo considera Walsh (2013) *otra* forma de conocimiento y pensamiento dirigidas a

una intención intercultural con relación a elementos escolares en un diálogo de personas, objetos, entornos, prácticas y saberes distintos. Dando lugar al hacer participativo contextual propuesto por Arias y Ortiz (2019), que en reflexión de Santos (2019), implica el *conocer con* en vez del *conocer sobre*, teniendo presente realidades ausentes dirigidas según Palermo (2014), al pensar crítico de los saberes escolares para construirlos desde y con *otros* sujetos, objetos y entornos. Morin (2020) concreta, un pensamiento que aísla y separa, debe ser transformado por acciones complejas en el entretejido de las diferencias.

Con todo esto, al proponer elementos simbólicos concretos de una cultura como referente y raíz de una memoria colectiva, en razón a construir alternativas creativas y formadoras que habiten el espacio escolar de educación artística, se propendió por una integración cognitiva, práctica y epistémica, según Leone (2016), para comprender *signos y sentidos* culturales en palabras de Walsh (2013) como focos y formas *otras* de conocimiento. Así, la sabiduría artesanal de simbología kamëntsá en su connotación territorial y denotación creativa de identidad propia, siguiendo a Guerrero (2010), toma fundamento en la *ancestralidad y herencia* de los mayores, donde las artesanas, comparten relatos propios de pensamiento constituyentes de su historia como pueblo indígena, haceres que transmiten y entretejen manifestaciones del mundo, siguiendo a Cárdenas (2015), mediante *códigos y esquemas mentales* integrados en dinámicas cognitivas y vivenciales en el entorno de sabiduría, dando lugar a representaciones materiales en objetos físicos artesanales.

Por tanto, la acción del tejido siguiendo a Molano et. Al (2022), suscita una conexión y concepción del territorio en un fortalecimiento identitario dirigido a nombrar y significar la vida, asumiendo el lugar de existencia como una dinámica individual y colectiva impregnada simbólicamente en cada forma diseñada, que de manera holística e intrínseca exteriorizan el *sentipensar* kamëntsá (Guerrero, 2010). Con esto en mente, es pertinente precisar que los signos, gráficos o ideogramas surgen en el contrapunto de la palabra hablada entre la forma o dibujo visual y su hacer artesanal transmitidos en hogar y comunidad, esquemas mentales compuestos de acuerdo con Cárdenas (2015), en la percepción de *objetos físicos-ecosistémicos* que sugieren relatos con

texturas y matices coloridos ahondando en el complejo de la naturaleza y su historia como pueblo indígena.

Así, al tratar elementos simbólicos perceptibles del tejido en su dinámica *oralitegráfrica* propuesta por Rocha (2016), se abordan componentes identitarios integrados al territorio desde el lenguaje comunicativo, siguiendo a Parra (2014), a través de conceptos y significantes de una imagen visual como puente configurativo entre lo *perceptible* y lo *inteligible*, foco de unión *del sujeto y el objeto*. Por tanto, para comprender la dinámica creativa de simbología kamëntsá, es necesario acudir en primer lugar al idioma español como punto de encuentro intercultural resultado de la propia historia y del mestizaje. Que, en concreto, de acuerdo con Martínez (2020), permite entender y asociar *dimensiones abstractas y definidas*, en el afecto y experiencia emocional emergente de los *haceres* del sentipensar indígena que ha dado lugar al compartir y transmitir. De ahí que, en sentido analógico, el saber simbólico se puede integrar a procesos escolares del arte relacionados a la plasticidad, colores, texturas y geometrías que han potenciado la singularidad, sensibilidad y apreciación integral para comunicar habilidades y destrezas. Democratizando así su vivencia educativa con elementos contextuales, que en reflexión de Santos (2020), propendan por la *presencia* de entornos, sujetos y objetos *ausentes* en los entramados educativos, fortaleciendo la cultura con nuevas construcciones cognitivas habitadas por saberes y prácticas excluidas (Santos, 2019).

En fin y grosso modo, esta dinámica intercultural y educativa en contexto interroga horizontes prácticos y epistemológicos diseñados en el marco de planteamientos occidentales del arte plástico que siguiendo a Walsh (2013), han ocasionado la marginación de conocimientos *otros*. Por tanto, focalizar el objetivo planteado hacia una integración paulatina de elementos del compartir y transmitir con la enseñanza – aprendizaje, requiere pensar un mestizaje cognitivo continuo asumiendo una apertura y acercamiento al entorno de conocimiento oculto, que en disertación de De Alba y Peters (2017), convoca a los sujetos relacionados a *trastocar* los sentidos, nociones, acciones y reflexiones del arte en la escolaridad, dirigidos a *dislocar* los procesos educativos imbricados abordando el entorno simbólico kamëntsá en su matiz de *alfabetos* y *signos* que han

dado lugar a su *representación literal* del mundo. Pues en palabras de Albarrán y Donald (2022), el territorio indígena es un *tejido* constante de vivencia y pensamiento según las artesanas y Molano et al., (2022) como vínculo del sentipensar propio con *tsbanamamá*, (madre tierra). Es así, como se resumen los abordajes decoloniales expuestos con la intención de integrar *otros* modos y formas de enseñar - aprender en el escenario académico de educación artística, es decir, en escritos de Santos (2019), una *minga epistémica* que transita en el horizonte intercultural - escolar con atención al fortalecimiento y diálogo de haceres y habilidades creativas en contexto, propiciando la actividad cognitiva desde y con *otros* sujetos, objetos y lugares, en conclusión de Morín (2020), un *entretejido* de las diferencias.

2.3.1. Propuesta

2.3.1.1 Introducción. De acuerdo con la investigación, análisis y discusión realizadas en este estudio se han identificado algunos elementos claves que pueden integrar una dinámica pedagógica en contexto, fundamentada en saberes locales y articulada con el aprendizaje de las orientaciones de educación artística para básica y media. Se destacaron aspectos del saber artesanal de simbología kamëntsá como sabidurías formadoras que pueden habitar el espacio escolar de enseñanza aprendizaje en educación artística, teniendo en cuenta el componente cultural del PEI, del área en la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy Putumayo.

En esta perspectiva, se consideran básicas las formas propias de compartir y transmitir los haceres individuales y grupales del trabajo artesanal en lana y chaquira como connotación del territorio y vida de la comunidad indígena mencionada. Que, en una intención intercultural escolar creativa, pueden estar presentes en la construcción de un proyecto educativo artístico que fortalezca la identidad cultural en estudiantes de grado décimo del plantel educativo abordado, propiciando vivencias y aprendizajes desde el compartir contextual visibles en el currículo, y en el alcance de sensibilidades y apreciaciones estéticas como comunicación y expresión humana.

Finalmente, fue importante considerar el aporte de la comunidad kamëntsá concretamente de su autoridad como taita gobernador para el trabajo de campo y disposición de tejedoras de simbología en el acceso al saber, a su vez, la opinión fundamental de estudiantes grado décimo y del maestro, con relación a la importancia de abordar una propuesta intercultural local.

2.3.1.2. Justificación. En las disertaciones y argumentaciones realizadas durante la investigación, se insistió en la importancia de hacer presentes las connotaciones artesanales del mundo simbólico kamëntsá en el espacio escolar artístico grado décimo de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo, que posterior al análisis se encontró que las orientaciones de educación artística para básica y media y el P.E.I., en su aspecto cultural, existen vacíos contextuales en los documentos curriculares argumentados en las voces de los estudiantes y el maestro, lo cual dio paso a la búsqueda y formulación de metodologías de campo y de análisis para el hallazgo e identificación de aspectos fundamentales.

De esta manera emergen algunos elementos claves para la construcción de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena dirigidas al fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes del plantel educativo mencionado, que permitieron proponer posibles conocimientos como haceres del compartir sabiduría artesanal, hacia integrar el espacio académico artístico constructivista en respuesta al estudio cultural contextual orientado por el Ministerio de Educación Nacional, y el componente creativo del PEI. Propiciando conexiones interculturales creativas en la singularidad del aprendizaje.

En concreto, este trabajo partió de las reflexiones, acciones, opiniones del docente y estudiante como directos sujetos de enseñanza aprendizaje, que dieron lugar a la indagación expuesta. Y, que finalmente pudo identificar saberes artesanales para integrar en educación artística en aras de un horizonte educativo dinámico e intercultural desde y con *otros* sujetos, entornos y formas de conocimiento.

De todo ello, fue importante considerar los roles que pueden desempeñar el docente, el estudiante, la familia y las *batás* (tejedoras) de simbología kamëntsá en el desarrollo de los aprendizajes significativos de educación artística grado décimo, como también la orientación de las características del currículo encaminadas a integrar los saberes artesanales de la comunidad indígena abordada.

2.3.1.3. Objetivos. La propuesta emergente en el marco de esta investigación mantiene como objetivo general el proponer algunos elementos claves para la construcción de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena dirigidas al fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo. Como objetivos específicos se relacionan: establecer nuevos roles para el docente, estudiante y familia, dirigidas a desarrollar aprendizajes significativos creativos. Y, orientar las características del contenido curricular de educación artística encaminadas a la integración de saberes artesanales de simbología kamëntsá.

2.3.1.4. Marco teórico. La propuesta pedagógica intercultural de educación artística centró atención en abordar el contexto cultural presente en el territorio de Sibundoy, lugar de connotaciones simbólicas indígenas kamëntsá suscitadas en el tejido de simbología como forma *otra* de comprender el mundo resumidas según Guerrero (2010), en el sentipensar de sabiduría y herencia recibida de los mayores. Construcción creativa e identitaria argumentada en la memoria como raíz de ancestralidad, mediante el uso de la palabra para compartir, transmitir, percibir y comprender los referentes y sentidos de existencia. Leyva (2015), argumentó:

En la cristalización del signo/palabra y símbolo del tsombiach, es posible reconocer un sistema de pensamiento e interpretación del mundo, [...] el significado de la realidad se constela de sentido gracias a la elaboración de objetos que permiten la multireferencialidad de prácticas para darle vigor a una cultura ancestral que, por medio del ejercicio de la urdimbre, se fortalece y reactualiza. (p. 249)

Con esto en mente, fue fundamental considerar que para la construcción de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena en aras del fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy – Putumayo. Se debe tener en cuenta elementos relacionados con la comprensión de un entorno de conocimiento distinto e inmerso en la realidad contextual, por tanto, al pensar posibilidades de acercamiento a los lugares, objetos y hogares de saber artesanal, se propusieron conexiones temáticas en torno a conocimientos y habilidades desarrolladas en el espacio escolar como *contacto cultural*. Al respecto De Alba y Peters (2017), explicaron:

El contacto cultural se refiere al intercambio de bienes culturales, universos semióticos, diferentes maneras de sensibilidad e inteligibilidad e interrelaciones entre grupos, individuos y sectores pertenecientes a diferentes culturas. [...], ser tocados en la forma misma de la subjetividad e identidad. (p. 157)

Es importante relacionar los entramados simbólicos de las sabidurías artesanales kamëntsá con elementos artísticos escolares mediante conexiones para el acercamiento a los haceres propios indígenas, como comprensión de una connotación y vivencia misma del territorio. Es decir, ser partícipe y a su vez disfrutar de la propia cultura en el compartir, transmitir y respetuosamente entrar en el hogar donde habita el sentipensar ancestral artesanal de elementos cargados de sabiduría, para posteriormente recrear creativamente las experiencias y reflexiones resultantes como singularidad y autonomía de aprendizaje. Una dinámica de interacción argumentada en Gardner (1997), donde:

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar

colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (p. 149)

En tal sentido, que el sujeto de aprendizaje construye y apropia conceptos y elementos creativos a partir de su responsabilidad y reflexión, según Ausubel, en torno a saberes previos y nuevos o diferentes (Ausubel, como se citó en Ortiz, 2013). Por tanto, fue importante considerar que, para el abordaje cultural en contacto con la educación artística, se propicie el actuar expresivo y reflexivo desde los elementos artesanales, que en palabras de Acaso (2010), asumen una dinámica de aprendizaje en la que:

El estudiante que dibuja o esculpe está desarrollando su creatividad por medio de la liberación de su propia expresión, lo que se traduce en que acaba siendo más creativo y resolutivo en cualquier otra faceta como ser humano, no sólo en su faceta como productor visual. (pág. 94)

En concreto, proponer un acercamiento cultural al saber artesanal de simbología kamëntsá con los sujetos de enseñanza-aprendizaje implica disertar acerca de los posibles elementos relacionales entre los haceres simbólicos identitarios y la dinámica educativa de educación artística. Estas construcciones cognitivas distintas que pueden habitar el escenario escolar como integración y diálogo desde la diferencia. En reflexión de Arias y Ortiz (2019) se define:

Hacer una metodología “otra” implica buscar en cierto modo liberación, es decir, desprenderse de los autoritarismos de las metodologías existentes y proponer unas que no generen subalternidad, ni causen colonialidad dentro de los procesos, se busca un hacer participativo, comunitario, propio del colectivo o de quien hace parte de este sin más prevenciones que la necesidad de generar reflexión y visibilizar conocimientos “otros”, configurar armonía y buen vivir, que están velados, ocultos. (p. 85)

Finalmente resaltar que la reflexión acerca de la acción investigativa que conduce a los posibles caminos que permitan abordar la educación como un todo integral, cultural y metodológico que no

aislé el contexto artesanal presente, sino que lo integre en el espacio educativo para nutrir la educación artística con sabiduría formadora.

2.3.1.5. Plan de acción. Para la construcción de un proyecto educativo artístico se diseñó la siguiente tabla de actividades institucionales.

Tabla 26

Plan de acción para integrar los elementos artesanales kamëntsá en el espacio escolar de educación artística

Actividad	Descripción	Responsable	Tiempo
Compartir de la propuesta pedagógica alternativa grado décimo.	Durante planeación escolar, se debe socializar al equipo docente y directivos la importancia de considerar los elementos del saber artesanal kamëntsá para su integración en educación artística.	Ricardo Derazo Investigador. Institución educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo.	Primera semana Institucional.
Integración de la propuesta pedagógica alternativa en el diseño curricular del área de educación artística grado décimo.	Encuentro y discusión de los elementos, en base a las orientaciones de educación artística del ministerio de educación, considerando	Ricardo Derazo Investigador. Institución educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo. Área de educación artística.	Primera semana de planeación.

	posibilidades integradoras y ajustes de los componentes pertinentes desde el PEI.		
Ajustes curriculares compartidos y aprobados por consejo académico y directivo.	Ajustes realizados a los documentos curriculares de educación artística.	Ricardo Derazo Investigador Institución educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo.	Segunda semana de planeación.
		Área de educación artística.	
Desarrollo de la propuesta.	Orientación del nuevo rol del docente, del estudiante y la familia mediante encuentros y compartir con tejedoras artesanales de la comunidad kamëntsá.	Ricardo Derazo Investigador. Institución educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo.	Primer periodo.
	Reflexión y orientación de los estudiantes de grado décimo en el compartir y transmitir desde el entorno artesanal como	Área de educación artística.	

interacción y contacto cultural.

Con las familias se propone el compartir de pensamiento en el diálogo enriquecedor como aporte de ideas fundamentales para el desarrollo de la propuesta.

Desarrollo de la propuesta.	de la	En la integración del hogar-escuela, se propone una apropiación de conocimientos mediante la apreciación de festividades como el carnaval del Día Grande.	Ricardo Derazo Investigador.	Segundo periodo.
		Desde el área de educación artística se propone el acercamiento del estudiante al lugar de pensamiento artesanal, para que en	una Institución educativa de Champagnat de Sibundoy, Putumayo.	
			de Área de educación artística.	

	<p>un compartir puedan apreciar su cultura.</p>	
<p>Desarrollo de la propuesta.</p>	<p>En la integración entre el área de educación artística y las tejedoras de simbología kamëntsá se proponen estrategias de participación en el compartir y transmitir sabiduría en encuentros con estudiantes y maestro, como haceres reflexivos, creativos y prácticos con relación al territorio simbólico, reuniones para seguimiento de las dinámicas de aprendizaje, además de gestión de eventos o programas institucionales y locales como fortalecimiento de las practicas integradoras.</p>	<p>Ricardo Derazo Investigador. Institución educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo. Área de educación artística.</p> <p>Tercer periodo.</p>

Evaluación de la propuesta.	Valoración del proceso pedagógico integrador compartir y transmitir con la enseñanza aprendizaje del sabidurías y conocimientos artesanales de simbología y artísticos plásticos.	Ricardo Derazo Investigador del Institución educativa. Champagnat de Sibundoy, Putumayo. Área de educación artística.	Finalización de actividades evaluación institucional.
-----------------------------	---	---	---

De acuerdo con el plan de acción anterior, se relacionaron algunos elementos del saber artesanal de simbología kamëntsá para integrar en el espacio escolar de educación artística.

Tabla 27

Algunos elementos del saber artesanal kamëntsá para integrar al espacio escolar de educación artístico

Saberes artesanales del tejido kamëntsá	Competencias según orientaciones pedagógicas de educación artística para básica y media en contexto.
<ul style="list-style-type: none"> • Semejanzas de los tejidos • Diferencias tejido lana y chaquira • Creencias • Aprendizaje del tejido • Principales simbologías kamëntsá • Nombres y significados simbologías naturaleza 	Haceres por integrar en el saber

<ul style="list-style-type: none"> • Nombres y significados simbologías cosmovisión • Nombres y significados simbologías naturaleza • Nombres y significados simbologías identidad • Relatos de origen kamëntsá • Pensamiento artesanal kamëntsá • Definición de simbología kamëntsá 	
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de tejido lana • Proceso de tejido chaquira • Material tejido lana • Material tejido chaquira • Herramienta tejido lana • Herramienta tejido chaquira • Uso de color tejido lana • Uso de color tejido chaquira 	Haceres por integrar en el saber hacer
<ul style="list-style-type: none"> • Sensaciones en el tejido • Importancia simbología de origen kamëntsá • Tejido y vida kamëntsá 	Haceres por integrar en el saber ser
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de construcción de conocimiento kamëntsá lana y chaquira • Forma de enseñanza actual del tejido lana • Forma de enseñanza actual tejido chaquira • Cambios y variaciones tejido chaquira • Cambios y variaciones tejido lana 	Pedagogía alternativa por integrar en la dinámica constructivista de educación artística

2.3.1.6. Rol del docente. Bajo la perspectiva de esta investigación, el docente es comprendido como sujeto de conocimiento de un saber fundante y específico, en la disposición de apoyar los procesos formativos de educación artística, determinando la estructura de la disciplina en contenidos, estrategias y recursos metodológicos. Que en su actuar crítico y reflexivo pueda potenciar habilidades y destrezas en el estudiante, abordando elementos culturales del entorno. De acuerdo con las orientaciones de educación artística para básica y media y en el marco u horizonte del PEI. En concreto, según Arias y Ortiz (2019), el maestro debe direccionar su actuar pedagógico de manera armoniosa, coherente, epistémica y contextualizada. Con disposición de dialogar y compartir en encuentros con las tejedoras kamëntsá, asumiendo desde su experiencia y criterio pedagógico los posibles elementos a integrar en el hacer creativo.

2.3.1.7. Rol del estudiante. En la búsqueda de aprendizajes significativos en contexto, el estudiante se apropia de estrategias cognitivas como transformación de su actuar educativo, colaborando activamente en su formación reflexiva y participativa con pensamiento crítico, expresando aportes que coadyuden a potenciar su habilidad y conocimiento, pues “orienta su actuar de manera activa en la interacción acorde a sus vivencias y experiencias” (Ortiz et al., 2018, p. 134). Así, este debe interactuar con su entorno mediante una convivencia con el maestro y *otros* lugares, objetos, elementos, formas y sujetos de conocimiento fundada en el respeto y disposición de aprender su propia cultura, siendo consciente de las diversas posibilidades creativas practicadas en su formación, para propiciar la comprensión o asimilación de elementos que han estado ausentes en su crear diario, y que de muchas maneras dinámicas e integradoras puede comunicar sus apreciaciones y sensibilidades artísticas suscitadas desde un saber simbólico artesanal.

2.3.1.8. Integración hogar-escuela en el proceso formativo. Uno de los actores fundamentales en la consolidación y ejecución de proyectos y propuestas educativas ha sido la familia como unidad del hogar, pues son quienes a partir de un seguimiento permanente de los procesos escolares realizados en la Institución Educativa Champagnat deciden la continuidad de la formación de sus hijos en el plantel. Por lo cual, teniendo en cuenta que el establecimiento ha podido acoger población estudiantil en gran medida étnica y en concreto kamëntsá en todos los grados, la

intención constructiva, pedagógica, cultural, artística y artesanal de este trabajo, acude al vínculo del núcleo familiar con la escolaridad para el logro de los objetivos propuestos, buscando el apoyo y acompañamiento continuo expresado en la intimidad del hogar, donde se orienta el actuar del niño, niña, joven y señorita bajo principios morales y éticos familiares. En palabras de Dávila y Maturana:

[...] la formación desde la integración hogar-escuela configura un ambiente de intimidad y cercanía en el placer de los quehaceres del convivir [...] que hace posible la aparición del lenguajear y el emocionar, es decir, el conversar familiar [...] a partir del amor como cimiento emocional del rol de la familia. (Dávila y Maturana, como se citó en Ortiz, 2015c, p. 155)

2.3.1.9. Rol de la Familia. Es necesario que, para la fundamentación de un proyecto educativo artístico desde las sabidurías artesanales de una comunidad indígena, se cuente con la participación de la familia como directos responsables del cultivo de principios y valores a los hijos, en el acompañamiento y transmisión de responsabilidades y deberes éticos y morales que generen en el estudiante, sentido de pertenencia por su Institución y cultura. Pues la escuela “[...] debe crear espacios permeables y flexibles para el diálogo, para ganar confianza de la familia hacia la escuela y aprecien la utilidad de sus aportes y reflexiones” (Ortiz et al., 2018, p. 155). El apoyo y concertación de estrategias educativas en distintos momentos y escenarios constituyen la solides institucional para el alcance de las metas propuestas.

2.3.1.10. Intenciones del hacer decolonial como compartir de expresiones de la comunidad artesanal kamëntsá y el área de educación artística. Entendiendo la cultura como formas dinámicas de una identidad concreta en el hacer y reflexionar del hogar, sobre la vida y el territorio, para este estudio, en la connotación simbólica de sentidos de existencia mediante elementos artesanales de simbología como el tejido para revitalizar la memoria de la propia historia. Desde el área de educación artística se consideró que para una articulación disciplinar e institucional según el PEI, y las orientaciones del ministerio de educación dirigidas a la creatividad. Se deben integrar los saberes mencionados desde las *batás de* manera que dinamicen procesos de aprendizaje para

fortalecer la identidad cultural del estudiantado en el compartir, transmitir y sentir las sabidurías propias. Realizando contacto y acercamiento con las tejedoras y sus elementos, objetos, entornos, lugares y momentos simbólicos para valorar el significado de su sentipensar indígena.

De tal manera, que el área de educación artística asuma la intención integradora de invitar a los actores educativos a participar de espacios o encuentros escolares en los entornos de sabiduría, para sostener diálogos con la comunidad kamëntsá en su saber artesanal concertando estrategias dinámicas que propendan en la responsabilidad cultural como trabajo colectivo de acuerdos, compromisos y metas que enriquezcan el mundo creativo de la vivencia artística desde la connotación simbólica, en concreto, de haceres del tejido de simbología. Por lo cual siguiendo a Árias y Ortiz (2019) se propuso un *compartir expresiones* para invitar a la comunidad de sabiduría propia del tejido a conversar sobre su potencialidad de saber artística y formador territorial, concretadas así:

- Orientar proyectos culturales, artísticos y sociales que fomenten acciones creativas en los estudiantes, docentes y la comunidad institucional Champagnat, a partir de las potencialidades artesanales del tejido de simbología de la comunidad kamëntsá.
- Organizar grupos de personas de acuerdo con motivaciones del compartir gustos, habilidades y conocimientos, que se beneficien de los proyectos culturales, liderados por personas kamëntsá destacadas en cada actividad.
- Compartir las reflexiones, saberes y haceres suscitados en la experiencia y vivencia colectiva, para comunicar dichas acciones a la comunidad institucional.
- Hacer uso de los medios y redes sociales para comunicar a otras personas de diversos sectores, los haceres y saberes que surgen de los procesos interculturales de la comunidad educativa Champagnat.

3. Conclusiones

La presente investigación denominada “Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo” surgió a partir de la necesidad de establecer relaciones de la escuela con el contexto, específicamente del saber artesanal de la comunidad indígena en el escenario escolar del plantel educativo. De manera que el reconocimiento de estos saberes y prácticas que fluyen alrededor de la escuela pueda abordarse en los muros escolares y constituya un elemento básico para el fortalecimiento de la identidad cultural del estudiantado, además de identificar posibles elementos dirigidos a la integración de una dinámica pedagógica articulada al componente artístico y curricular con intención de valorar las expresiones creativas regionales.

Por lo cual, se realizó una indagación epistemológica desde alternativas teóricas que en su mayoría contemplan las denominadas *epistemologías del sur*, resultando un contenido con mirada cultural, intercultural, educativa, creativa, artesanal y artística. Componentes de abordaje investigativo desde las distintas técnicas e instrumentos cualitativos y etnográficos orientados en la pregunta: ¿Cómo fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido kamëntsá) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes del grado y plantel mencionados? Estos elementos motivaron la búsqueda de temas claves para comprender una realidad cultural específica, haciendo énfasis en el tejido de simbología artesanal en lana y chaquira de la comunidad indígena kamëntsá ubicada en el territorio del Valle de Sibundoy.

Así pues, el entramado teórico alternativo relacionado a lo largo de esta fundamentación teórica permitió el diseño de una estructura basada en objetivos y temas que originaron los distintos componentes de este trabajo. De tal manera, que la argumentación expuesta propició entrar en el terreno connotativo de significantes simbólicos de una identidad artesanal concreta, dando lugar a la sabiduría como memoria y raíz de ancestralidad de un sentipensar propio mediante el

signo/forma cargada de sentido en el relato de la palabra hablada y significado en el tejido. Forma *otra* de conocimiento suscitada en el decir y pensar bonito.

En este orden, se contempló que el trabajo del urdido de simbología ha dado lugar a nombres y significantes como relatos de la historia kamëntsá cristalizados en cada diseño o figura, asumiendo un tipo de manifestación de la memoria ligada a la experiencia y vida en el entorno. Una integralidad creativa expresada en el uso de colores, materiales, herramientas, lugares, sentires y reflexiones de cada *batá*, en la revitalización del saber heredado de los mayores como construcción de identidad propia.

Por lo cual, estos sentidos y referentes simbólicos de connotación del mundo representado y figurado en elementos sýnicos, han constituido entre otros, formas *otras* de conocimiento ligadas al compartir y transmitir de haceres colectivos e identitarios, por tanto, son asumidas como sabidurías formadoras del propio camino, es decir, pedagogías *otras* de pensamiento y habilidad creativa suscitadas en el sentir como posibilidad para el saber territorial.

De otra parte, se abordaron las experiencias integrales del espacio educativo artístico, entorno constructivo de vivencia y creatividad dinámica en la interacción maestro-estudiante, que en una serie de elementos académicos, institucionales, disciplinares, curriculares, metodológicos y didácticos han propiciado un ambiente de enseñanza – aprendizaje materializado en distintas técnicas potenciadoras de singularidad cognitiva y práctica, mediante el disfrute y uso de herramientas y materiales dentro y fuera del aula/taller, propiciando el alcance integral de competencias sensibles, estéticas y comunicativas entre el saber, saber ser y saber hacer propuestas en el PEI.

En este punto, es fundamental señalar que se realizó una revisión de los documentos curriculares en búsqueda de características educativas artísticas que permitieron aprendizajes constructivistas en torno a la capacidad creadora del estudiante, haciendo énfasis en elementos culturales contextuales con relación a la comunidad kamëntsá. Sin embargo, aún persiste su ausencia, por lo

cual, necesariamente se identificaron algunos aspectos que pueden entrar en diálogo con el saber artesanal indígena.

De todo esto, y teniendo en cuenta que una de las posibilidades investigativas del paradigma cualitativo permite realizar ciclos de análisis, es decir, volver la vista o re-analizar los componentes necesarios hasta aproximar la comprensión de una realidad y contexto determinado. Y, en el deber de articular, integrar y dinamizar los hallazgos, se pensó en la fundamentación de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy – Putumayo. Donde se propusieron algunos elementos claves entre el compartir y transmitir y la enseñanza-aprendizaje para su abordaje como objetivo final de esta investigación.

Finalmente, en el aprendizaje de este trabajo, fue necesario reflexionar acerca de las posibilidades artísticas, artesanales, culturales, interculturales, decoloniales, entre otras, que abogan por la reivindicación de saberes ausentes en la escolaridad. Enunciadas y tipificadas en variedad de normas, leyes, decretos, acuerdos, declaraciones, y orientaciones, dirigidas a asumir responsabilidades pedagógicas, educativas, e investigativas por parte de los sujetos relacionados hacia la construcción de horizontes integradores de una cultura determinada que propenda por un conocimiento que no aisle y separe, sino que distinga y reúna en un todo configurativo constructivo con y desde el contexto.

4. Recomendaciones

Para abordar las connotaciones de una cultura en su saber simbólico y sígnico artesanal en diálogo con la educación artística en contextos donde la identidad étnica ha sido marginada, se recomendó primeramente realizar lecturas con enfoque decolonial, cultural de sabiduría, intercultural, integrador, participativo, dinámico, pedagógico, artístico cognitivo, entre otros. Trazando acercamientos a posibles temas de indagación mediante el diseño de objetivos con el propósito de encontrar una ruta constructiva de los planteamientos realizados.

Así, y en la realidad de una investigación que implica un acercamiento y contacto con el entorno y sujetos de conocimiento, fue fundamental diseñar una metodología que oriente el actuar concreto del investigador. Por tanto, de acuerdo con este trabajo, se sugiere ahondar en elementos constitutivos del paradigma cualitativo con enfoque etnográfico, sustentado (entre otros) en la observación participante y análisis documental como técnicas de recopilación de información. Cabe aclarar, que al momento de realizar contacto con los informantes, en este caso artesanas del tejido de simbología kamëntsá, fue importante tener ideas previas acerca del mundo simbólico connotado en haceres del compartir y transmitir mediante la habilidad que cristaliza los relatos de la propia historia en signos/formas, pues en las comunidad indígena existe gran cantidad de manifestaciones creativas e identitarias en diseños plasmados que pueden resultar amplias para los objetivos, sustentos teóricos, hallazgos y discusiones al momento de disertar y concretar propuestas.

De otra parte, fue constructivo el aporte de estudiantes de grado décimo, además de la perspectiva del docente de educación artística, quienes desde la vivencia creadora en el entorno escolar han dinamizado la enseñanza-aprendizaje con estrategias suscitadas en habilidades singulares para la formación. Aquí, fue fundamental direccionar la investigación en una mirada crítica, pues el compartir y transmitir del saber artesanal y la educación artística en este caso, son procesos de conocimiento distantes, por tanto, este trabajo recomienda un acercamiento al contexto cultural orientado en el respeto y disposición de compartir y apreciar los valores y expresiones

artísticas de una comunidad indígena. Hay que advertir, que esto debe surgir en la misma motivación y reflexión constructiva del estudiante en la importancia de conocer y aprender el saber artesanal del territorio para así poder encaminar posibles acercamientos con el pensamiento indígena.

A su vez, abordando los documentos curriculares en búsqueda de elementos temáticos con relación al saber simbólico de la comunidad indígena, resultaron interpretaciones micro y macro enfatizando en competencias de un aprendizaje con sustento occidental, sin embargo, algunos elementos son importantes en los posibles diálogos e integraciones con el contexto cultural. Así, se sugiere tener en cuenta la normatividad institucional en el marco de un modelo pedagógico y los componentes educativos que encaminan la vivencia del arte, pues la identificación de características presentes y ausentes en los diseños aportados, diagnosticaron el problema y horizonte alternativo de respuestas de este trabajo.

Finalmente, se decantó por integrar los aspectos encontrados mediante la fundamentación de un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy-Putumayo. Por lo cual se sugiere identificar y proponer algunos elementos del compartir y transmitir para dinamizar el entorno de enseñanza-aprendizaje creativo, por lo cual es fundamental sugerir nuevos roles del estudiante, docente y familia en la concertación, apoyo y seguimiento de diversas estrategias dirigidas a apreciar el saber artesanal participativo que de las artesanas tejedoras han manifestado como importancia de habitar la escolaridad. Por tanto, en una perspectiva flexible, abierta a *otras* formas comprender y significar el territorio es posible disertar acerca de los caminos decoloniales suscitados en las reflexiones de todos los informantes que han expresado el interés por ahondar en su propia identidad cultural.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Aguirre, Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Aignerren, M. (s.f.). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Centro de Estudios de Opinión.
- Albarrán, D., y Donald, A. (2022). Diálogos Sur-Sur entorno a diseño centrado en el buen vivir. *Diseña, 21*. <https://doi.org/https://doi.org/10.7764/disena.21.Article.4>
- Altmann, P., Vignola, P., Durán, L., Serrano, A., Baranzoni, S., Pauta, P., Kowii, M. y Alvarado, M. (2019). Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural. En J. Gómez (Ed.), *Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural* (pp. 1–54). Universidad de las Artes ediciones.
- Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Gaceta de Antropología.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Arias, M. y Ortiz, A. (2019). *Currículo decolonial prácticas curriculares y decolonialidad de la educación*. Editorial Unimagdalena. <https://doi.org/10.21676/9789587462272>
- Badini, R., Di Blasi, M., y Tuzia, I. (2014). Reapropiación simbólica de la ayahuasca entre prácticas de representación y participación política. *Amazzonia Indigena e Pratiche Di Autorappresentazione*.
- Ballestas, L. (2010). *Las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia: relaciones formales y conceptuales de la gráfica en el contexto cultural colombiano* [Doctorado, Universidad Complutense de Madrid].

- Barañano, A. (2010). *Introducción a la antropología social y cultural*.
- Barragán, J. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, 24, 39–63.
- Barrera, G. (2015). *Autonomía artesanal, creaciones y resistencias del pueblo kamsá*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Berenguera, A., Fernández, M., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., y Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las ciencias de la salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Institut Universitari d'investigació en atenció primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).
- Botero, U. (2006). *Discurso de la no-razón*. Editorial Produmedios.
- Burbano, L., Narváez, M., Revelo, M., y Velázquez, Y. (2009). 100 años de historia Marista en el Putumayo. La historia de una comunidad que marcó la ruta de nuestros pueblos. *Imagen DeMente-Comunicación Visual*.
- Convenio interadministrativo No. 26345-135. (2012). Ministerio del Interior.
- Caicedo, A. (2015). *La alteridad radical que cura*. Ediciones Uniandes.
- Caputo, A. (2013). *Continuidad y cambio en el arte indígena en Venezuela. Entre la estetización de lo sagrado y la desacralización del mundo amerindio* [Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
https://www.academia.edu/18700009/Continuidad_y_cambio_en_el_arte_ind%C3%ADgena_en_Venezuela_Entre_la_estetizaci%C3%B3n_de_lo_sagrado_y_la_desacralizaci%C3%B3n_del_mundo_amerindio?msclkid=60167629acb111ec9763fb8ecf1fdc18
- Cárdenas, F. (2015). El signo paisaje cultural desde los horizontes de la antropología semiótica. *Revista de Antropología Iberoamericana*. <https://doi.org/10.11156/aibr.110106>
- Cassigoli, R. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel De Certeau. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48.

Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Siglo del hombre editores.

Cavalli, L. (2007). *La evolución de la cultura*. Editorial Anagrama, S. A.

Ley 115. (1994, 8 de febrero).

Ley 375. (1997, 4 de julio). Congreso de la República (1997).

Cortazzo, S. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Universidad de La Plata.

Constitución Política de Colombia. (2015). Consejo Superior de la Judicatura. Normatividad 5. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Ministerio de Cultura. (2022). *Cultura para la Protección de la Diversidad de la Vida y el Territorio. Plan Nacional de Cultura 2022-2023*.

De Alba, A., y Peters, M. (2017). *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*. En B. Ruiz y G. Bellon (Eds.). Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. <http://www.iisue.unam.mx/libros/>

Decreto 1075. (2015). Presidencia República de Colombia.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Centro de Información de Ciencias Médicas de Cienfuegos*.

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*.

Eliade, M. (1991). *Mito y Realidad*. Editorial labor, S. A.

- Fajardo, E. (2018). *El sentido y simbología de los tejidos Nasa. Un aporte para la enseñanza y aprendizaje de la etnomatemática, una mirada desde la educación popular* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca].
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andámios, Diez*, 305–331. <https://doi.org/https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.278>
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, S.A.
- Decreto 0597. (2002).
- Gómez, Y. y Salas, J. (2018). *Inclusión realizada por la comunidad indígena Inga ubicados en Colón - Putumayo a dos mestizos*.
- González, L. (2017). Pensamiento amazónico, chamanismo y modernidad. *Grupo Etnografía de América*.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno editores.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura, estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Ediciones Abya-Yala.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida*. Ediciones Abya-Yala.
- Hammersely, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía métodos de investigación*. Editorial Paidós.
- Hamui, A. y Varela, M. (2012). *La técnica de grupos focales*. Elsevier.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación cualitativa. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-Hill Interamericana.

- Jacanamijoy, B. (2017). *El chumbe Inga, una forma artística de percepción del mundo*. Anlka Editores.
- Jiménez, R. (2013). *Entender la otredad desde el saber tradicional*. Universidad Iberoamericana-Puebla.
- Laurent, V. (2021). *Constitución de 1991 y multiculturalismo a prueba de la experiencia. Entre la institucionalización y la resistencia, los pueblos indígenas llegaron para quedarse*. Universidad Nacional de Colombia.
- Leone, M. (2016). El murmullo de la cultura: semiótica y sentido de la vida. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 110–127.
- Lepe, L. (2014). *Oralidad y escritura. Experiencias desde la literatura indígena*. PRODICI.
- Ley 1381. (2010). Congreso República de Colombia.
- Leyva, S. (2015). *El tsombiach: tejiendo la vida entre memoria y tradición*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Losacco, J. (2020). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. El Perro y la Rana.
- Martínez, F. (2020). Conceptos abstractos, lenguaje e hibridación. *Revista de Investigación Filosófica*, 239–261. https://doi.org/10.26754/ojs_arif.202024954
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Editorial Trillas.
- Meneses, M., Nunes, J., Añon, C., Bonet, A. y Gómez, N. (2019). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las epistemologías del sur para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la decolonialidad (antología, 1999-2014)*. Bellaterra, S.L.
- Mignolo, W. y Gómez, P. (2012). *Estéticas y opción decolonial*. En W. Mignolo y P. Gómez, (Eds.), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Decreto 804. (1995).

Lineamientos curriculares educación artística. (1997).

Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. (2010).

Resolución 8430. (1993). Ministerio de Salud de Colombia.

Molano, P., Rocha, M., y Rojas, M. (2022). *Mingas de la imagen. Estudios indígenas e interculturales*. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587816822>

Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, (29). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779013>

Mora, M. (2013). *La apropiación de identidad iconográfica prehispánica como un factor intangible para el desarrollo local en comunidades indígenas: mundo de la vida de las artesanas de san felipe santiago, Estado de México* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México].

Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI editores.

Muchavisoy, N. (2003). *Fortaleciendo la educación indígena kamentsa a través del tsombiach* [Tesis Pregrado, Universidad de los andes].

Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.

Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Navarro, O. (2008). El “rostro” del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13.

Navarro, S. (2014). *Manifestaciones culturales e identidad en el Caribe colombiano: estudio de caso Carnaval y artesanía* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].

- Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales. (1957).
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2015a). *Epistemología y ciencias humanas, modelos epistémicos y paradigmas*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2015b). *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2015c). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad del Magdalena.
- Ortiz, A. (2015d). *Neuroeducación, ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.
- Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena.
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. En C. Alonso y P. Torres. (Eds.), Ediciones Uniandes. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30778/2018.47>
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del signo.
- Parra, J. (2014). La imagen y la esfera semiótica. *Iconofacto*, 76–89.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Pérez, P. y León, L. (2019). El camino a ser gente (sunna gua mhuysqa). La experiencia del fundamento telúrico y radical del saber ancestral indígena en Colombia. *Perseitas 7*, <https://doi.org/https://doi..org/10.21501//23461780.3154>
- Pérez, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Decreto 1075. (2015).

Quiceno, H. (2018). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones Pedagogía y Educación.

Restrepo, E. (s.f). *Técnicas etnográficas*.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Enviñón Editores.

Rocha, M. (2016). *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. En N. Flores, (Ed.), Fondo editorial casa de las Américas.

Ron, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Ediciones Solitierra.

Salazar, R. (2009). *La edad media: Vol. Cuatro*. Instituto de investigaciones políticas y sociales FYG Editores.

Sánchez, M. y Vega, J. (2003). Algunos aspectos teóricos-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la información*, 2(34).

Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. En Á. Tarradellas. (Ed.), Editorial Trotta.

Santos, B. (2020). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata, S. L.

Tylor, E. (1975). La ciencia de la cultura. En J. Llobera, A. Desmonts, y M. Uría (Eds.), *El concepto de cultura, textos fundamentales* (pp. 29–48). Editorial anagrama.

Villamil, J. (2020). *La territorialidad del pueblo kamëntsá de Sibundoy (Putumayo, Colombia) Una dimensión cultural para la construcción política* [Tesis Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Anexos

Anexo A. Matriz de operacionalización de objetivos

Problema de investigación	¿Cómo fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido kamëntsá) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo?				
Objetivo general	Fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo.				
Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría	Pregunta orientadora	Técnica/ instrumento	Fuente
Describir las principales características de la simbología referente al origen en el tejido de la comunidad	Tejido	Lana Chaquira	¿Cuáles son las principales características de la elaboración del tejido en lana? ¿cuáles considera son los elementos que destacan en el tejido en chaquira? ¿cuáles son las principales	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • entrevista semiestructurada • Diario de campo 	Tejedoras y Sabedoras Kamëntsá

<p>indígena kamëntsá ubicada en el municipio de Sibundoy.</p>		<p>semejanzas y diferencias entre ambos tejidos?</p>		
	<p>Simbología</p> <p>Naturaleza</p> <p>Cosmos</p> <p>Ancestros</p> <p>Identidad</p>	<p>¿Cuáles usted considera son las principales temáticas que se tratan en los tejidos? En el caso de temas relacionados con el ambiente o de la naturaleza (montañas, ríos, plantas, animales) ¿cuáles destacan?, en relación con el origen del pueblo kamëntsá ¿cuáles destacan? Y ¿cuáles serían aquellos que tratan del origen del pueblo kamëntsá?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevista semiestructurada • Diario de campo 	<p>Tejedoras y sabedoras Kamëntsá</p>
<p>Relatos de origen</p>	<p>Herencia artesanal</p>	<p>¿Cuáles cree son los principales temas relacionados con el origen del pueblo kamëntsá que se trata en los tejidos? ¿cuáles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevista semiestructurada • Diario de campo 	<p>Tejedoras y sabedoras Kamëntsá</p>

	<p>Identidad simbólica</p> <p>Sabiduría formadora</p>	<p>son las principales características que destacan?</p>	
<p>Identificar las principales características curriculares del espacio académico de educación artística (grado décimo) en relación con el tratamiento de elementos del contexto (caso</p>	<p>Malla curricular</p> <p>Proyecto educativo institucional.</p>	<p>¿Cuáles son los principales elementos del plan de estudio de educación artística en grado décimo?</p> <hr/> <p>¿En el plan de estudios se incluyen temas relacionados con la artesanía y simbología del pueblo Kamëntsá?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Cuadro de análisis <p>Plan de estudios de educación artística.</p>
<p>de Proyecto educativo institucional.)</p>	<p>Educación Artística</p>	<p>¿Cómo se ha trabajado pedagógicamente la educación artística en la institución, desde la ejecución de proyectos,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada <p>Profesor de educación artística grado décimo.</p>

<p>concreto artesanía Kamëntsa) en la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy Putumayo, a partir de un análisis documental, entrevista y grupo focal</p>	<p>contenidos y estrategias culturales en relación con la artesanía y simbología Kamëntsa para grado décimo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guion de entrevista semiestructurada 	<p>Estudiantes grado décimo</p>
<p>Componente cultural</p>	<p>¿Qué elementos destaca de estas clases?, ¿en alguna ocasión han tenido experiencias de aprendizaje relacionado con saberes de los</p> <hr/> <p>¿Cómo se establece la orientación, implementación y fortalecimiento de la cultura desde el proyecto educativo institucional para educación artística?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Grupo focal. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Cuadro de análisis 	<p>Componente cultural Proyecto educativo institucional.</p>
<p>Determinar elementos claves</p>	<p>Saberes alternativos</p>	<p>¿Cuáles son los saberes fundamentales que permiten</p>	<p>Análisis y discusión de la información.</p>

para involucrar las sabidurías artesanales		configurar un conocimiento alternativo desde la artesanía?
(tejido) en el tratamiento de la educación artística	Metodología <i>otra</i>	¿Cuáles son los criterios y elementos fundantes de una reconfiguración metodológica desde pedagogías alternas?
Currículo artístico alternativo.	Articulación cognitiva	¿Cómo plantear un proceso cognitivo educativo artístico desde la convergencia de saberes alternos y occidentales como currículo alternativo?
	Pedagogías <i>Otras</i>	¿Por qué plantear una convergencia pedagógica artística desde saberes artesanales y alternos Kamëntsá?

Anexo B. Guion de entrevista semiestructurada para sabedoras y tejedoras. Entrevista semiestructurada

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Entrevistado: Sabedoras y tejedoras en lana y chaquira del pueblo indígena Kamëntsá

Técnica	Entrevista semiestructurada
Instrumento No. 1	Guion de entrevista semiestructurada
Objetivo específico	Describir las principales características de la simbología referente al origen en el tejido de la comunidad indígena Kamëntsá ubicada en el municipio de Sibundoy.
Fuente	Mamitas sabedoras del tejido y símbolo Kamëntsá de Sibundoy
Muestra	Sabedoras y tejedoras de simbología Kamëntsá de Sibundoy

Fecha: _____

No: _____

Hora de inicio: _____

Hora de finalización: _____

Lugar: _____ Barrio/vereda: _____

Entrevistada: _____

Edad: _____

Categoría: Tejido

Subcategoría: Lana – Chaquira

Pregunta orientadora:

Los tejidos que frecuentemente realizan en la comunidad desempeñan un rol fundamental en el mantenimiento de procesos culturales, en ese sentido es importante conocer ¿cuáles son las principales características de la elaboración del tejido en lana? ¿cuáles considera usted, que son los

elementos que se destacan en el tejido en chaquira? ¿cuáles son las principales semejanzas y diferencias entre ambos tejidos?

Preguntas específicas.

- A partir de su experiencia y vivencia en el tejido de simbología kamëntsá ¿qué emociones o sensaciones considera que surgen en esta práctica?
- ¿cuáles son las principales motivos o creencias que tienen en la comunidad frente al tejido en lana y chaquira? ¿cuáles son las diferencias?
- ¿cómo fue el proceso de aprendizaje del tejido de lana y chaquira? ¿cuáles son las principales diferencias?
- ¿cuáles son los principales símbolos que se destacan en los tejidos tanto en lana como en chaquira?

Categoría: Simbología

Subcategoría: Naturaleza, cosmos, ancestros.

Pregunta orientadora:

En el pueblo Kamëntsá los tejidos mantienen diversos significados y expresan historias, emociones, actividades, entre otras, ¿cuáles usted considera son las principales temáticas que se tratan en los tejidos? En el caso de temas relacionados con el ambiente o de la naturaleza (montañas, ríos, plantas, animales) ¿cuáles destacan?, en relación con el origen del pueblo kamëntsá ¿cuáles destacan? Y ¿cuáles serían aquellos que tratan del origen del pueblo kamëntsá?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los nombres y significados de los símbolos más importantes para el pueblo Kamëntsá sobre la naturaleza, el cosmos y los ancestros?

- ¿Cuáles son las principales representaciones en los tejidos que identifican al pueblo kamëntsá?
- A partir de su oficio de tejedora ¿cómo cree o considera que el tejido se relaciona con la vida del pueblo kamëntsá? ¿considera que se han presentado algunos cambios o variaciones?

Categoría: Tejidos sobre origen

Subcategorías: Herencia, identidad, sabiduría.

Pregunta orientadora:

A partir de su oficio como tejedora ¿cuáles cree usted que son los principales temas relacionados con el origen del pueblo kamëntsá que se trata en los tejidos? ¿cuáles son las principales características que destacan?

Preguntas específicas:

- En el caso de los tejidos que usted suele realizar o logra identificar en otros, ¿qué relatos tratan específicamente sobre el origen de la comunidad Kamëntsá?
- Al tratar la simbología de origen kamëntsá, ¿considera que es importante fortalecer y compartir el conocimiento del territorio en comunidad como herencia ancestral?
- ¿Cuáles son las formas o maneras que tiene el pueblo kamëntsá para compartir el conocimiento hacia el tejido con simbologías en comunidad?
- ¿Cómo se podría compartir el conocimiento artesanal actualmente?
- En su vivencia, saber y experiencia del tejido artesanal de simbología, ¿la escuela tuvo alguna influencia?
- ¿Considera que en las escuelas se debería compartir el conocimiento del tejido de simbología kamëntsá?
- Para usted como tejedora ¿Qué significa la simbología kamëntsá?

Anexo C. Diario de campo. Observación participante

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Técnica	Observación participante
Instrumento No. 2	Diario de campo
Objetivo específico	Describir las principales características de la simbología referente al origen en el tejido de la comunidad indígena Kamëntsá ubicada en el municipio de Sibundoy.
Categorías	Tejido – simbología – cuentos de origen
Fuente	Mamitas sabedoras del tejido y símbolo Kamëntsá de Sibundoy
Muestra	Sabedoras y tejedoras de simbología Kamëntsá de Sibundoy

Diario de Campo.

Registro No.	Fecha	Lugar	Municipio	Vereda	Hora inicio:	Hora finalización:	Tiempo de observación:
Nombre de la persona observada:							Edad:
Características del entorno							
Elementos de la materialidad							
Objetos simbólicos							
Prendas de vestir de la tejedora/sabedora							

Disposición de la
tejedora/sabedora

Elementos que
destacan en el
compartir sobre el
saber simbólico
artesanal.

Reflexión de la
tejedora/sabedora
acerca del saber
simbólico artesanal
propio.

Anexo D. Cuadro de análisis – contenidos malla curricular educación artística grado décimo sobre elementos artísticos. Análisis documental

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Técnica	Análisis documental
Instrumento	Cuadro de análisis e interpretación conceptual
No. 5	
Objetivo específico	Identificar las principales características curriculares del espacio académico de Educación Artística (grado décimo) en relación con el tratamiento de elementos del contexto (caso concreto la artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa.
Fuente	Malla curricular – Educación Artística grado décimo.
Muestra	Documento legal – Proyecto educativo institucional – I.e. Champagnat

Categoría: Proyecto educativo institucional

Subcategoría: Malla curricular educación artística

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son los principales elementos del plan de estudio de educación artística en grado décimo?

Instrumento – Cuadro de análisis					
Contenidos malla curricular educación artística grado décimo					
Periodo No.	Estándar	Núcleo temático			
Componentes malla curricular					
¿Qué es creativo?	Desempeño	Competencia	Conceptos	Análisis	
Análisis general					

El anterior instrumento de análisis documental será formulado por cada periodo educativo del año escolar establecido, permitiendo encontrar con mayor claridad los elementos conceptuales y realizar análisis específico que configure una posterior interpretación de los datos a estudiar.

Anexo E. Guion de entrevista semiestructurada para docentes de educación artística. Observación participante.

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Técnica	Observación participante
Instrumento No. 3	Entrevista semiestructurada
Objetivo específico	Identificar las principales características curriculares del espacio académico de Educación Artística (nivel décimo) relacionado con el tratamiento de elementos del contexto (caso concreto la artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa.
Fuente	Docentes de educación artística grado décimo, Institución educativa Champagnat.
Muestra	Pedagogía y educación artística I.e. Champagnat

Fecha: _____

No: _____

Hora de inicio: _____

Hora de finalización: _____

Lugar: _____

Docente entrevistado: _____

Categoría: Proyecto educativo institucional

Subcategoría: Educación artística

Pregunta orientadora:

¿Cómo se ha trabajado pedagógicamente la educación artística en la institución, desde la ejecución de proyectos, contenidos y estrategias culturales en relación con la artesanía y simbología Kamëntsá para grado décimo?

Preguntas específicas.

Concepto	Dimensiones	Pregunta
Currículo	Contenidos	A partir de su experiencia docente y en la Institución, ¿Qué temas, propuestas y contenidos ha diseñado para aprendizaje de estudiantes en grado décimo en el año escolar 2023 en educación artística?
Arte	Prácticas y conocimientos	En la experiencia de educación artística, ¿Qué técnicas y materiales se han empleado para enseñar los contenidos curriculares?
	Artesanía.	En el aspecto cultural y contextual ¿Se han realizado procesos de aprendizaje artístico en la I.E., con relación a los saberes artesanales Kamëntsá?
Pedagogía	Metodología.	¿Cuáles considera usted que son las principales características de los procesos de aprendizaje de educación artística dentro y fuera del aula?
	Didáctica.	Desde su conocimiento y experiencia ¿Qué recursos didácticos emplea para desarrollar el proceso educativo?
	Modelo Pedagógico	Desde su conocimiento y experiencia en la I.E. Champagnat ¿Cómo diseña y estructura el proceso de formación en educación artística de acuerdo con las orientaciones del proyecto educativo institucional (modelo pedagógico, autores)?

Anexo F. Guion de entrevista semiestructurada para estudiantes de grado décimo. Entrevista semiestructurada

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Técnica	Observación participante
Instrumento	Grupo focal - Guion entrevista semiestructurada
Objetivo específico	Identificar las principales características curriculares del espacio académico de Educación Artística (grado décimo) en relación con el tratamiento de elementos del contexto (caso concreto artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa.
Fuente	Estudiantes de educación artística grado décimo, Institución educativa Champagnat.
Muestra	Estudiantes.

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Lugar: _____

Categoría: Proyecto educativo institucional

Subcategoría: Educación artística

Pregunta orientadora:

A partir de su experiencia como estudiante de la I.E. Champagnat y en concreto sobre sus clases de educación artística ¿qué elementos destaca de estas clases?, ¿en alguna ocasión han tenido experiencias de aprendizaje relacionado con saberes de los pueblos indígenas?

Preguntas específicas.

Dimensión curricular	Tipo de Dimensión curricular	Pregunta
Saber Hacer S.H.	S.	Recordando las experiencias que han tenido en educación artística, podrían mencionar ¿Cuáles son los conocimientos, saberes y habilidades que han aprendido en educación artística en el grado décimo?
	S.H.	Recuerdan ¿Qué materiales y herramientas utilizan constantemente en su aprendizaje?
Saber Ser S.S.	S.H	En la experiencia como estudiantes de educación artística, pueden mencionar ¿Cómo les explica o enseña cada trabajo o ejercicio el profesor de educación artística?
	S.	A partir de este tiempo de estudio en grado décimo, ¿ha aprendido algo acerca de la artesanía Kamëntsá en educación Artística? U otro elemento de los saberes indígenas
Saber S.	S.S.	¿Considera usted que es importante aprender y relacionarse con el conocimiento artesanal Kamëntsá?
	S.S.	¿Cree usted que el tiempo de clase de educación artística es el necesario para su aprendizaje?
	S.	¿Qué es para usted educación artística?
	S.	¿Qué elementos, objetos o ideas podría mencionar acerca del arte de la cultura kamëntsá de Sibundoy?
	S.S.	Como estudiantes de educación artística, ¿podrían mencionar cualidades, valores o características que há

logrado despertar en usted desde la creación de obras artísticas?

Anexo G. Cuadro de análisis – contenidos malla curricular educación artística grado décimo sobre elementos artísticos. Análisis documental

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

Técnica	Análisis documental
Instrumento	Cuadro de análisis e interpretación conceptual
Objetivo específico	Identificar las principales características curriculares del espacio académico de Educación Artística (grado décimo) en relación con el tratamiento de elementos del contexto (caso concreto la artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa.
Fuente	Malla curricular – Educación Artística grado décimo.
Muestra	Documento legal – Proyecto educativo institucional – I.e. Champagnat

Categoría: Proyecto educativo institucional

Subcategoría: Malla curricular creativos

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son los principales elementos del plan de estudio de educación artística en grado décimo?

Instrumento – Cuadro de análisis					
Contenidos malla curricular educación artística grado décimo					
Periodo No.	Estándar	Núcleo temático			
Componentes malla curricular					
¿Qué creativos?	es	Desempeño	Competencia	Conceptos	Análisis
Análisis general					

El anterior instrumento de análisis documental fue formulado por cada periodo educativo del año escolar establecido, permitiendo encontrar con mayor claridad los elementos conceptuales de análisis específico que constituya una posterior interpretación de los datos a estudiar.

Anexo H. Cuadro de análisis - Estudio sistémico de educación artística desde planteamientos y preceptos culturales. Análisis documental

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

Técnica	Análisis documental
Instrumento	Cuadro de análisis e interpretación conceptual No 6.
Objetivo específico	Identificar las principales características curriculares del espacio académico de Educación Artística (grado décimo) en relación con el tratamiento de elementos del contexto (caso concreto la artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa.
Fuente	Componentes legales y culturales del proyecto educativo institucional en Educación Artística
Muestra	Documento legal – Proyecto educativo institucional.

Pregunta orientadora: ¿En el plan de estudios se incluyen temas relacionados con la artesanía y simbología kamëntsá?

Categoría: Proyecto Educativo Institucional

Subcategoría: Malla curricular

Instrumento – cuadro de análisis								
Estudio sistémico de educación artística desde planteamientos y preceptos culturales								
Periodo No.		Preceptos y postulados educativos artísticos y artesanales						Hallazgos
Análisis	Concepto	Núcleo temático	Estándar	Postulado cultural P.E.I.	Ley General de educación	Lineamientos curriculares educación artística	Saber Artesanal Kamëntsá	Interpretación

El anterior instrumento de análisis documental permitió encontrar los apartados conceptuales que enunciaron los derechos y deberes de la educación artística respecto del fortalecimiento cultural contextual, en contraste con la ley general de educación, lineamientos curriculares, componentes de malla curricular grado décimo, construcciones epistémicas de artesanía, conceptos y elementos de análisis de primer instrumento documental Anexo G. abordando una interpretación macro y micro de esta categoría.

Anexo I. Cuadro análisis: procesos por configurar y fortalecer en el constructo legal institucional de educación artística grado décimo - Análisis documental

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

Técnica	Análisis documental
Instrumento	Cuadro de análisis No 7.
Objetivo específico	Identificar las principales características curriculares del espacio académico de Educación Artística (nivel décimo) en relación con el tratamiento de elementos del contexto (caso concreto la artesanía Kamëntsá) en la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo.
Fuente	Proyecto educativo institucional, ley general de educación, lineamientos curriculares de educación artística.
Muestra	Documento legal – Proyecto educativo institucional.

Pregunta orientadora: ¿Cómo se establece la orientación, implementación y fortalecimiento de la cultura desde el proyecto educativo institucional para educación artística?

Categoría: Proyecto Educativo Institucional

Subcategoría: Componente cultural

Instrumento – cuadro de análisis								
Elementos por integrar y fortalecer en el constructo legal institucional de educación artística grado décimo								
Educación artística	Análisis Instrumento No. 1	Política educativa	Concepto de artesanía Kamëntsá	de	Ley general de educación	Orientaciones de educación artística para básica y media	Interpretación Instrumento No. 2	Interpretación general.

El anterior instrumento de análisis documental permitió plantear los preceptos alternativos para fortalecer la dimensión creativa, artesanal y cultural de educación artística grado décimo, en contraste con la ley general de educación, lineamientos curriculares, construcciones epistémicas de artesanía, conceptos y elementos de análisis de primer instrumento documental anexo G. Y anexo H.


Anexo J. Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO UNO

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la IEChampagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (Entrevista semiestructurada – observación participante)			
Instrumento anexo A			
Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	El instrumento tiene claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas formuladas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	
Validez del instrumento			
Aplicable		X	No aplicable
Observaciones del experto			
Después de los ajustes realizados tras la primera revisión puedo afirmar que se mejoran sustancialmente los instrumentos de recolección de información de esta investigación, se movilizan en general hacia unas metas con mayor claridad y permiten generar un panorama con mayor precisión de la pesquisa. El conjunto de las preguntas alcanzan a vincular elementos del sentipensar y elementos académicos. Son claras en su formulación.			
Validado por	C.c. No.	Fecha	
José Luis Revelo Calvache	12750939	02/06/2022	
Firma	Teléfono	Email	
	3103552356	jreveloc@unal.edu.co	

Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO UNO

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la IEChampagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (Diario de campo – observación participante)			
Instrumento anexo B			
Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	El instrumento tiene claridad en su redacción	X	
2	El instrumento tiene claridad en su diseño	X	
3	Los elementos por observar y registrar permiten el complemento de información del instrumento anexo A	X	
4	Los elementos por observar y registrar son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar algún componente del instrumento		X
6	Los elementos formulados constituyen el logro del objetivo de la investigación.	X	
7	El instrumento es claro	X	
Validez del instrumento			
Aplicable		X	No aplicable
Observaciones del experto			
A pesar de que el instrumento es claro en los principales componentes, se debe tener presente que garantizar una riqueza en información depende primordialmente del investigador y su habilidad para registrar información.			
Validado por		C.c. No.	Fecha
José Luis Revelo Calvache		12750939	02/06/2022
Firma		Teléfono	Email
		3103552356	jreveloc@unal.edu.co

Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO UNO


FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la IEChampagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (Guion de entrevista semiestructurada – entrevista semiestructurada)			
Instrumento anexo C			
Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas formuladas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	
Validez del instrumento			
Aplicable		X	No aplicable
Observaciones del experto			

En la primera valoración mencionaba que la entrevista semiestructurada en este caso podría no generar datos profundos sobre aspectos del Pei y demás sobre el tratamiento de la educación artística, después de lectura de los otros instrumentos considero que la entrevista alcanza a profundizar en otros aspectos importantes para este estudio.

Validado por	C.c. No.	Fecha
José Luis Revelo Calvache	12750939	02/06/2022
Firma	Teléfono	Email
	3103552356	jreveloc@unal.edu.co

Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO UNO

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la IEChampagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (guion de entrevista semiestructurada – entrevistasemiestructurada)
Instrumento anexo D

Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)	X	
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta	X	
6	Las preguntas formuladas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Validez del instrumento

Aplicable

X

No aplicable

Observaciones del experto

Son preguntas claras y permite seguir el hilo de la temática. Se recomienda dado el carácter de semiestructurado estar atentos a profundizar en temas que generen interés amplio para el estudio.

Validado por	C.c. No.	Fecha
José Luis Revelo Calvache	12750939	02/06/2022
Firma	Teléfono	Email



3103552356

jreveloc@unal.edu.co

Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO UNO


FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la IEChampagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (Análisis documental – cuadros de análisis)			
Instrumentos anexos E-F-J			
Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en su redacción.	X	
2	Los componentes planteados permiten realizar el análisis e interpretación de datos en cada instrumento.	X	
3	El número de instrumentos y su diseño son suficientes para analizar e interpretar la información.	X	
4	La relación analítica de cada instrumento permite realizar interpretaciones y hallazgos en base al objetivo específico.	X	
5	Considera que se debe modificar algún componente de los instrumentos		X
6	Los análisis, relaciones, interpretaciones, e interrelaciones planteadas en los instrumentos, constituyen y permiten el logro del objetivo de la investigación.	X	
7	El diseño de los instrumentos es claro.	X	
Validez del instrumento			
	Aplicable	X	No aplicable
Observaciones del experto			

Con el uso de esta serie de instrumentos se va a generar un cúmulo de información, el investigador tiene que estar atentos a los objetivos para que pueda realizar un análisis crítico.

Validado por	C.c. No.	Fecha
José Luis Revelo Calvache	12750939	02/06/2022
Firma	Teléfono	Email
	3103552356	jreveloc@unal.edu.co

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J.L.C.', with a stylized flourish at the end.

Validado por: **José Luis Revelo Calvache**

Psicólogo de la Universidad de Nariño Magíster en desarrollo educativo y social del CINDE

Candidato a doctor en ciencias sociales y humanas de la Universidad Nacional de Colombia

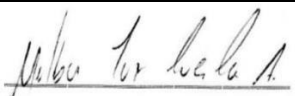
Anexo K. Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO DOS

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (entrevista semiestructurada – observación participante)			
Instrumento anexo A			
Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	El instrumento tiene claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta	X	
6	Las preguntas formuladas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	
Validez del instrumento			
Aplicable		X	No aplicable
Observaciones del experto			
Considero que se estructura claramente las preguntas atendiendo a los objetivos de la investigación, a partir de estas preguntas se generará bastantes aportaciones, es necesario condensar de manera atenta. A pesar de que algunas categorías quedan claramente señaladas, pueden resultar amplias para este proceso, se deben limitar un poco.			
Validado por	C.c. No.	Fecha	
Melba Luz Cuenca Almario	1.075.223.209	02/06/2022	
Firma	Teléfono	Email	
	3186374040	melba.luzcuenca@gmail.com	

Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO 2

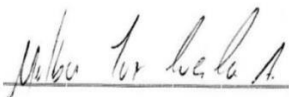
FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la IEChampagnat de Sibundoy.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (Diario de campo – observación participante)			
Instrumento anexo B			
Ítem	Criterios para evaluar		Si No
1	El instrumento tiene claridad en su redacción		X
2	El instrumento tiene claridad en su diseño		X
3	Los elementos por observar y registrar permiten el complemento de información del instrumento anexo A		X
4	Los elementos por observar y registrar son suficientes para recoger información		X
5	Considera que se debe modificar algún componente del instrumento		X
6	Los elementos formulados constituyen el logro del objetivo de la investigación.		X
7	El instrumento es claro		X
Validez del instrumento			
Aplicable		X	No aplicable
Observaciones del experto			

El diseño del diario de campo agrupa elementos claves para este proceso, se recomienda que en el proceso de análisis, llegar a un nivel amplio de reflexión e interpretación. No se trata solo de describir.

Validado por	C.c. No.	Fecha
Melba Luz Cuenca Almario	1.075.223.209	02/06/2022
Firma	Teléfono	Email
	3186374040	melba.luzcuenca@gmail.com

Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO DOS

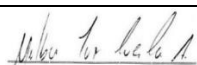
FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat de Sibundoy.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (guion de entrevista semiestructurada – entrevista semiestructurada)			
Instrumento anexo C			
Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas formuladas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	
Validez del instrumento			
Aplicable	X	No aplicable	
Observaciones del experto			

Las preguntas alcanzan a abarcar diversos elementos que permiten generar una comprensión alrededor de la manera en que se viene trabajando pedagógicamente la educación artística en la IE y si existe alguna vinculación con saberes de comunidad indígena. Creo que es un instrumento que atiende claramente a este propósito.

Validado por	C.c. No.	Fecha
Melba Luz CuencaAlmario	1.075.223.209	02/06/2022
Firma	Teléfono	Email
	3186374040	melba.luzcuenca@gmail.com

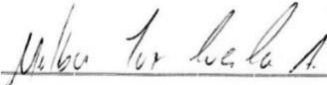
Validación de instrumentos por parte de expertos

JUICIO DE EXPERTO DOS

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat de Sibundoy.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (guion de entrevista semiestructurada – entrevistasemiestructurada)			
Instrumento anexo D			
Ítem	Criterios para evaluar		Si No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción		X
2	Las preguntas están expresadas con precisión		X
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información		X
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas formuladas permiten el logro del objetivo de la investigación		X
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información		X
Validez del instrumento			
Aplicable		X	No aplicable
Observaciones del experto			
El conjunto de las preguntas constituye y apuntan a varias direcciones, a pesar de ello logra generar algún tipo de claridad respecto al propósito de identificar cómo la educación artística se viene desarrollando en la I.E. (desde las voces de los estudiantes), son preguntas claras.			
Validado por		C.c. No.	Fecha
Melba Luz Cuenca Almario		1.075.223.209	02/06/2022
Firma		Teléfono	Email
		3186374040	melba.luzcuenca@gmail.com


Validación de instrumentos por parte de expertos

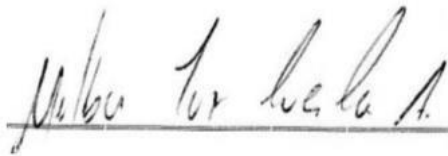
JUICIO DE EXPERTO 2

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de investigación: Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E.Champagnat de Sibundoy.

Investigador: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz

Formato de validación (Análisis documental – cuadros de análisis)			
Instrumentos anexos E-F-J			
Ítem	Criterios para evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en su redacción.	X	
2	Los componentes planteados permiten realizar el análisis e interpretación de datos en cada instrumento.	X	
3	El número de instrumentos y su diseño son suficientes para analizar e interpretar la información.	X	
4	La relación analítica de cada instrumento permite realizar interpretaciones y hallazgos en base al objetivo específico.	X	
5	Considera que se debe modificar algún componente de los instrumentos		X
6	Los análisis, relaciones, interpretaciones, e interrelaciones planteadas en los instrumentos constituyen y permiten el logro del objetivo de la investigación.	X	
7	El diseño de los instrumentos es claro.	X	
Validez del instrumento			
	Aplicable	X	No aplicable
Observaciones del experto			
Los distintos componentes que suponen el análisis documental en este caso presentan una amplia cobertura que permite indagar de manera descriptiva y profunda los documentos de análisis, se recomienda pasar de los componentes descriptivos e indagar de manera profunda los textos, es decir, cercano a un análisis crítico del discurso. El instrumento es claro.			
Validado por	C.c. No.	Fecha	
Melba Luz Cuenca Almario	1.075.223.209	02/06/2022	
Firma	Teléfono	Email	
	3186374040	melba.luzcuenca@gmail.com	

A handwritten signature in black ink, reading "Melba Luz Cuenca A.", is written over a horizontal line.

Validado por: **Melba Luz Cuenca Almario**

Abogada

Magíster en educación popular por la Universidad del Cauca

Candidata a doctora en estudios culturales por la Universidad de Santiago de Compostela,

España

Anexo L. Aval Cabildo Indígena Kamëntsa- Biyá. Sibundoy Putumayo



**CABILDO INDIGENA KAMĒNTSÁ BIYÁ
RESGUARDO INDÍGENA KAMĒNTSÁ BIYÁ DE SIBUNDOY
DEPARTAMENTO DEL PUTUMAYO**



EL GOBERNADOR DEL PUEBLO KAMĒNTSÁ BIYÁ DE SIBUNDOY EN USO DE SUS ATRIBUCIONES LEGALES Y EN ESPECIAL LAS QUE LE CONFIERE LA LEY 89 DE 1890, EL CONVENIO 169 DE 1989 DE LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO - O.I.T, RATIFICADO POR LA LEY 21 DE 1991, LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, EL DECRETO 2164 DE 1995 Y EL DECRETO 1397 DE 1996.

AUTORIZA A:

RICARDO ALFONDO DERAZO TUPAZ, mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía número 1.120.217.208 con domicilio y residencia en el municipio de San Francisco, Putumayo, profesional licenciado en Música de la Universidad de Nariño, para la investigación pedagógica y cultural derivada del proyecto:

“Entretejido pedagógico alternativo de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsa para estudiantes de grado décimo de la I. E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo”

Proyecto investigativo destinado a fortalecer el componente cultural del P. E. I (Proyecto Educativo Institucional) desde la educación artística en colaboración con estudiantes y directivos de la Institución Educativa Champagnat del municipio de Sibundoy y que una vez finalizado remitirá copia de resultados al Cabildo Kamëntsa Biyá de Sibundoy.

Se firma en la Casa Cabildo Kamëntsa Biyá Sibundoy, a solicitud del interesado, a los diecisiete (17) días del mes de junio de dos mil veintidós (2022).

Atentamente,

Taita Segundo Silvestre Chindoy Juagibioy
Gobernador (E) del Resguardo Indígena Kamëntsa Biyá Sibundoy
Vigencia 2022

Cabildo Kamëntsa Biyá Sibundoy – Barrio Libertad Calle 18 No. 14-59
Esquina Parque Principal – Sibundoy – Putumayo
cabildocamentsasibundoy@gmail.com – 3113269603

Anexo M. Aval Institución Educativa Champagnat. Sibundoy Putumayo

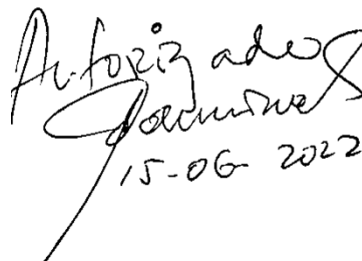
Sibundoy Putumayo 15 de junio de 2022

Esp.

Wilson Carmona

Rector (e) Institución Educativa Champagnat – Sibundoy – Putumayo.

E. S. D.



Autorizado
Ricardo Alfonso Derazo
15-06-2022

REF: Autorización de investigación

Saludo Cordial.

Yo Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, mayor de edad identificado con C.c. 1120217208, profesional Licenciado en Música de la Universidad de Nariño y candidato a Magister en Pedagogía por la Universidad Mariana de San Juan de Pasto. Me permito dirigirme a usted como representante legal de la Institución Educativa Champagnat para solicitarle de manera muy respetuosa, autorización para investigación pedagógica y cultural argumentando lo siguiente:

Tiempo atrás tuve la oportunidad de laborar como docente de aula de la I.e. Champagnat, orientando el área de educación artística en bachillerato, ocasión, donde en diálogo con estudiantes y directivos decidimos emprender una investigación que fortalezca el componente cultural del P.E.I., desde la educación artística.

Actualmente, se plantea el proyecto investigativo denominado **“Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo”** establecido de forma teórica, epistémica, analítica e interpretativa. Y conducido por mi persona como Investigador y maestrante de pedagogía, asesorado por el Doctor en Educación PhD. Walter Antonio Mesquita Romero.

En ese orden de ideas, y acudiendo a usted como representante legal de la institución, me permito solicitarle muy comedidamente autorización para proceder a continuar con este proyecto, en búsqueda de fortalecimientos y configuraciones culturales que propicien espacios interculturales dentro y fuera del espacio de enseñanza-aprendizaje en bienestar de la comunidad educativa y cultural.

Una vez finalice el proyecto investigativo se entregará una copia de los resultados obtenidos.

Atentamente,



Ricardo Alfonso Derazo Tupaz
Maestrante en Pedagogía.
C.c. 1120217208

Anexo N. Formatos de consentimientos informados

UNIVERSIDAD MARIANA
PROGRAMA DE POSGRADO -MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Año - 2023

Consentimiento Informado para Entrevistados y Acudientes.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los entrevistados(as) y acudientes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por el Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, Maestrante en Pedagogía, de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño. Y, asesorada por el Doctor en Educación Ph.D. Walter Antonio Mesquita Romero.

El objetivo principal de este estudio es: Fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E. Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo. Por lo tanto, es fundamental contar con la presencia y aporte voluntario de cada estudiante del grado en mención, pues es una información valiosa para la discusión e interpretación de este trabajo desde la perspectiva del aprendizaje en Educación Artística.

El(a) estudiante que va a participar en este estudio de manera voluntaria (con previa autorización de su acudiente) responderá preguntas a través de una entrevista (diálogo) en profundidad. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará (audio), de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que el(a) estudiante haya expresado. También se tomará un registro de fotos de la entrevista que una vez se cuente con autorización del padre, madre de familia o acudiente responsable, se utilizarán algunas de las imágenes para la discusión, argumentación, interpretación y conclusiones de los hallazgos en el espacio y momento académico pertinente (Universidad Mariana- I.E.Champagnat).

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas en el diálogo y entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si el(a) estudiante o acudiente tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, si alguna de las preguntas durante la entrevista (diálogo) le parecen incómodas, el(a) estudiante tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Muchas gracias por su tiempo y atención.

Atentamente.

Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz
Estudiante de Maestría en Pedagogía

Yo _____,
vecino(a) del Municipio de Sibundoy, Putumayo, identificado(a) con C.c. No. _____,
como Padre _____Madre _____ de familia, o acudiente responsable_____, de _____
identificado(a) con T.I. No. _____ y estudiante de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo, donde cursa el grado Décimo _____, durante el año 2023. Autorizo la participación voluntaria del(a) estudiante en mención en la investigación denominada “*Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo*”. Conducida por el Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, Maestrante en Pedagogía, de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño.

Manifiesto que he sido informado(a) sobre el objetivo del estudio. Se ha indicado también que el/la estudiante tendrá que responder preguntas en una entrevista(diálogo) lo cual tomará un tiempo aproximado de 60 minutos.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que el(a) estudiante entrevistado(a) puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puede retirarse del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para el(ella). De tener preguntas sobre asuntos relacionados en este estudio, puedo contactar al investigador Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, al teléfono 3113954274 o al asesor de la investigación PhD. Walter Mesquita Romero al teléfono 3184528332.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador o asesor a los teléfonos antes mencionados o a los siguientes correos electrónicos.

Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz: rderazo@umariana.edu.co

Dr. Walter Antonio Mesquita Romero. [waltermesquita@gmail.com](mailto:waltermezquita@gmail.com)

Fecha: _____

Firma de madre, padre de familia o acudiente.



UNIVERSIDAD MARIANA

PROGRAMA DE POSGRADO -MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.

Año - 2023

Consentimiento Informado para entrevistados

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los entrevistados(as) una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por el Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, Maestrante en Pedagogía, de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño. Y, asesorada por el Doctor en Educación Ph.D. Walter Antonio Mesquita Romero.

El objetivo principal de este estudio es: Fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo. Por lo tanto, es fundamental contar con la perspectiva del maestro en su acción artística, pedagógica y educativa en el ámbito relacionado.

El docente que va a participar en este estudio de manera voluntaria responderá preguntas a través de una entrevista (diálogo). Esto tomará aproximadamente 60 minutos de tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará (audio), de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que el maestro haya expresado. También se tomará un registro de fotos de la entrevista que una vez se cuente con autorización del mismo, se utilizarán algunas de las imágenes para la discusión, argumentación, interpretación y conclusiones de los hallazgos en el espacio y momento académico pertinente, como también el acceso a documentos Institucionales elaborados por el maestro, (malla curricular) para su posterior disertación. (Universidad Mariana- I.E.Champagnat).

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. **Las respuestas en el diálogo y entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.**

Si el maestro tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, si alguna de las preguntas durante la entrevista (diálogo) le parecen incómodas, el entrevistado tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Muchas gracias por su tiempo y atención.

Atentamente.

Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz,
Maestrante en Pedagogía Universidad Mariana.

Documento de Autorización de investigación para docente de educación artística grado décimo de la I.E. Champagnat de Sibundoy Putumayo – año 2023

Yo _____, vecino del Municipio de Sibundoy, Putumayo, identificado con C.c. No. _____, como docente titular del área de educación artística de la Institución Educativa Champagnat de Sibundoy, Putumayo, con asignación académica en bachillerato en grado décimo (entre otros), durante el año 2023. Acepto participar voluntariamente del proyecto investigativo denominado “*Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo*”. Conducida por el Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, Maestrante en Pedagogía, de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño.

Manifiesto que he sido informado(a) sobre el objetivo del estudio. Se ha indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista(diálogo) lo cual tomará un tiempo aproximado de 60 minutos.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre asuntos relacionados en este estudio, puedo contactar al investigador Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, al teléfono 3113954274 o al asesor de la investigación PhD. Walter Mesquita Romero al teléfono 3184528332.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador o asesor a los teléfonos antes mencionados o a los siguientes correos electrónicos.

Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz: rderazo@umariana.edu.co

Dr. Walter Antonio Mesquita Romero. [waltermesquita@gmail.com](mailto:waltermezquita@gmail.com)

Fecha: _____

Firma docente titular Ed. Artística



**UNIVERSIDAD MARIANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**Entretejido pedagógico integrador de educación artística: una propuesta desde el tejido del pueblo Kamëntsá para estudiantes de grado décimo de la I.E. Champagnat ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo.
2023**

Consentimiento Informado para Entrevistados

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los entrevistados una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, estudiante de Maestría en Pedagogía, de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño y asesorada por el Doctor en Educación PhD. Walter Antonio Mesquita Romero.

El objetivo principal de este estudio es: Fundamentar un proyecto educativo artístico a partir de las sabidurías artesanales de una comunidad indígena (simbología del tejido Kamëntsá referente al origen) para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de grado décimo en la I.E Champagnat del municipio de Sibundoy – Putumayo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista en profundidad. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. También se tomará un registro audiovisual de la entrevista que una vez se cuente con su autorización se utilizarán algunas de las imágenes para la interpretación de la información como parte de la investigación para ser estudiado y analizado en los espacios pertinentes (Institución Educativa Champagnat, Universidad Mariana) con fines académicos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas.

Desde ya se agradece su participación.

Lic. Ricardo Alfonso Derazo Tupaz.
Estudiante de Maestría en Pedagogía.

Yo _____,
mayor de edad, identificada con C.c. No. _____, artesana tejedora
del pueblo Kamëntsá del Valle de Sibundoy. Acepto participar voluntariamente en
esta investigación, conducida por Ricardo Alfonso Derazo Tupaz, estudiante de
Maestría en Pedagogía, de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño.

He sido informada sobre el objetivo del estudio. Me han indicado también que tendré
que responder preguntas en una entrevista (diálogo), lo cual tomará
aproximadamente 60 minutos. Reconozco que la información que yo provea en el
curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún
otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado
de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo
retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para
mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo
contactar al investigador al teléfono 3113954274, o al asesor de la investigación PhD.
Walter Antonio Mesquita Romero al teléfono 3184528332.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que
puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya
concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes
mencionados o a los siguientes correos electrónicos.

Lic: Ricardo Alfonso Derazo Tupaz. rderazo@umariana.edu.co

Dr. Walter Antonio Mesquita Romero waltermezquita@gmail.com

Fecha: _____

Firma de la entrevistada.

Codificación abierta y categorías inductivas

Objetivo específico: Describir las prácticas de interacción en relación con el tipo de interacción, el clima en el aula y la relación docente, estudiante y saber

Categoría: Práctica de interacción

Subcategoría: Clima en el aula

		Homologación de códigos	
Tópico generativo	Aspectos claves	Recurrencias	Categorías inductivas

La tabla permitió encontrar aspectos claves de un tema de investigación como elementos o datos similares entre informantes

Codificación axial específica

Tópicos generativos	Categorías inductivas	Código

La tabla permitió la relación de categorías inductivas con el tema o tópico generativo, donde se asigna un código que responde a las palabras relevantes de las recurrencias o información similar en los informantes, para posteriormente realizar las proposiciones como hallazgos investigativos.