BIO/GEO/PEDAGOGÍAS DESCOLONIZADORAS

Cuidado de la vida/tierra-humus de humanidad como horizontalidad comunal de la esperanza

VOLUMEN 1

Patricia Medina Melgarejo / Coordinadora

1450 ediciones

CALAS
MARIA SIBYLLA MERIAN CENTER

Bio/geo/pedagogías descolonizadoras. Cuidado de la vida/tierra-humus de humanidad como horizontalidad comunal de la esperanza.

Primera edición: 2026

D.R. © Patricia Medina Melgarejo (Coordinación)
D.R. © Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS), 2026
D.R. ©1450 Ediciones, 2026

Cuidado de la edición: Cuauhtémoc Peña
Diseño: 1450 Ediciones/Hannia Mendoza/Valeria Guzmán
Ilustración de portada: David Clavijo Giraldo (2026)

ISBN Volumen 1: 978-607-5925-17-2
ISBN Obra Completa: 978-607-5925-16-5

ESTA OBRA FUE DICTAMINADA POR PARES ACADÉMICOS.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida parcial o totalmente, ni registrada o transmitida en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético o por cualquier otro procedimiento.

BIO/GEO/PEDAGOGÍAS DESCOLONIZADORAS

Cuidado de la vida/tierra-humus de humanidad como horizontalidad comunal de la esperanza

VOLUMEN 1

Patricia Medina Melgarejo / Coordinadora

1450 ediciones

CALAS
MARIA SIBYLLA MERIAN CENTER

“la vida de todos en este planeta ese es el horizonte, digamos que el capitalismo ha terminado de destruirnos, por eso esta necesidad urgente de volver a interrogarnos sobre: ¿quiénes somos como humanos? Y poder comprender que somos una especie más de este planeta... Este proceso es un profundo y complejo trabajo pedagógico...”

(María José Vázquez, en Medina, 2019, p. 10)

“No podemos seguir hablando de diversidad cultural, definida sólo como pueblos afro, indígenas, campesinos; sino reconocer que todos y todes somos diversidad, ya que Todos tenemos distintas miradas sobre la cultura misma. Al ser tod@s, no sólo como parte de la diversidad biocultural, sino en nuestra propia existencia humana somos diversos, cada persona en sí misma en su biología (...) necesitamos de una propuesta descolonizadora de una formación de docentes para un planeta que demanda nuestro cuidado”.

(Leidy Marcela Bravo Osorio, 2025, s/d)

PROCEDENCIAS INSTITUCIONALES

Agradecimientos

Reconocemos con profundo cariño y respeto la presencia constante de la profesora Leidy Marcela Bravo Osorio, al co/razonar e impulsar directamente este proyecto libro, quien nos acompaña permanentemente en nuestro caminar: le dedicamos esta obra.

Este libro se conforma del tejido de investigaciones interdisciplinarias relacionadas con las metodologías horizontales y descolonizadoras y en el despliegue investigativo a través de la búsqueda creativa de estrategias políticas y culturales para afrontar las múltiples crisis sociales, educativas, culturales y eco/políticas desde América Latina. Por tanto, se suscribe en los objetivos de la Red de Producción Horizontal del Conocimiento, del Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS), con sede en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, México.

En este sentido se comparten los objetivos del Centro CALAS a través de sus grupos de investigación, los cuales se encuentran interconectados y organizados en etapas a través de "Laboratorios de Conocimiento". En tanto que, la temática central y los procesos epistémico-investigativos del presente libro *Bio/geo/pedagogías descolonizadoras. Cuidado de la vida/tierra-humus de humanidad como horizontalidad comunal de la esperanza,* responde y aporta de forma pionera a la actual etapa (2025-2029) que se enmarca en el programa del CALAS, denominado: "Crear Horizontes: Aceleraciones, transformaciones y emergencias" por lo que se registra en el Eje E: "Emergencias de nuevas prácticas", en el que se inscribe el Laboratorio (E2): El cuidado de la Tierra como fuerza transformadora y de emergencia.

En consecuencia, agradecemos la publicación de este libro por el acompañamiento académico y editorial del Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS), al estar a cargo de la dictaminación por pares.

En el presente libro colectivo en dos volúmenes, coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo se encuentran colaboraciones de investigadoras/es de distintas instituciones de México, Colombia, Brasil, Argentina, a quienes brindamos un reconocimiento a la labor pedagógica y el compromiso como docentes/investigadores que reflexionan y construyen distintas alternativas descolonizadoras para generar otra formación docente para otra educación. También se agradece a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, dado que los aportes de esta producción académica forman parte de la labor y los hallazgos del proyecto de investigación "Aproximaciones epistémico/descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica: mediaciones para la formación profesional educativa" (Folio/06/25) (2025-2028). Proyecto adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco de la Ciudad de México (CDMX), (AA5), a cargo de la Dra. Patricia Medina Melgarejo. Al mismo tiempo que la producción de este libro se realiza con base en procesos de investigación que implican en su desarrollo a la retribución social, con el fin de promover el acceso al conocimiento científico y sus beneficios sociales, desde las directrices de la actual Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Reconocemos y agradecemos la presencia constante de nuestra maestra la Dra. Sarah Corona quien nos forma y nos invita a una ética y construcción horizontal del conocimiento, a través del Centro (calas)en; del mismo centro, como coordinador a Jochen Kemner por su comprometida labor en el impulso del trabajo académico.

Un agradecimiento en especial a nuestras/os entrañables maestras/os del camino comunal, de la educación popular en una lucha por el cuidado y sostenibilidad de la vida.

Nuestro reconocimiento a Jaime Martínez Luna, Marco Raúl Mejía, Norma Constanza Castaño, Sabinee Sinigüí, Leidy Marcela Bravo (†), Ana Brizet Ramírez, Gari Gary Muriel, Germán Feijoo, Luis Vásquez, Bruno Baronnet, Yolanda Jiménez, Juan Carlos Sánchez.

Agradecemos también la participación de distintos colectivos académicos de las Universidades colombianas de Antioquia en Medellín, la Universidad del Valle en Cali, de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y de la Universidad Distrital de Bogotá.

Finalmente, agradecemos a las instituciones y a todas las personas que han hecho posible la edición de estos dos volúmenes que conforman este libro, particularmente a Cuauhtémoc Peña, excelente editor y compañero de trabajo; a Hiram Jair Valtierra; José Alexander Díaz, en vínculo con David Clavijo Giraldo (ilustrador de la portada y de imágenes de interiores) e Itzel Velazco (ilustradora de imágenes de interiores).

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA OBRA 10
TEJIDO DE LAS BIO/GEO/PEDAGOGÍAS: PENSAMIENTO BIO/CÉNTRICO DESDE EL "HUMUS" DE HUMANIDAD COMO HORIZONTALIDAD COMUNAL DE LA ESPERANZA RADICAL
EL TRAZO DE LOS CAMINOS RECORRIDOS EN EL TEJIDO DE LA ESPERANZA: APARTADOS, URDIMBRE Y TRAMA
Patricia Medina Melgarejo

PRÓLOGO 27
J. Ignacio Rivas-Flores

PRIMER VOLUMEN 31

APARTADO I. 33
REFLEXIVIDAD DESCOLONIZADORA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS RELACIONES ENTRE PEDAGÓGICA Y VIDA (BIO/ONTO/EPISTEMOLOGÍAS)

COMUNALIDAD NO ES CULTURA, LA GENERA 36
Jaime Martínez Luna

EL FIN DE UNA ERA. HACIA UNA EDUCACIÓN 43
DESCOLONIZADORA EN EL ECOCENO: LA PROMESA DEL SEXTO SOL DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS
Juan Carlos Sánchez-Antonio

RESEMANTIZANDO LO EDUCATIVO: *CORAZONAR-* 55
HACIENDO-SIENDO CON PEDAGOGÍAS COMUNALES DE LA TIERRA
Yolanda Jiménez Naranjo
Elsa Alejandra Martínez

METODOLOGÍAS COMPRENSIVAS PARA EL RETORNO 67
A LA MADRE TIERRA. CAMINANDO CON LAS COMUNIDADES AFRO E INDÍGENAS EN CALI, COLOMBIA
Germán Feijoo Martínez
Jhon James Cardona Ramírez

APARTADO II. 88
ARTE Y CIENCIA COMO UNA CONSTRUCCIÓN EMERGENTE DE LAS CONCIENCIAS DE LA VIDA Y SU CUIDADO

ARTES Y CIENCIAS REBELDES AL RESCATE DE LA VIDA 90
Bruno Baronnet
Francisco De Parres Gómez
Rodrigo Zárate Moedano

CREACIONES TELÚRICAS EN PROCESOS FORMATIVOS DE LA SENDA COSMOGÓNICA 110
Gary Gari Muriel

APARTADO III. 120
COLECTIVOS CONSTRUYENDO CAMINOS INTER/CIENTÍFICOS DESDE LAS BIO/EPISTEMOLOGÍAS

PRIMER COLECTIVO: MADRE TIERRA-UNIVERSIDAD ANTIOQUIA 124

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA. SEMINARIO DE ETNOMATEMÁTICAS. NE TA TONOBIBARÍA: UNA APROXIMACIÓN A LOS ORÍGENES DEL SEMINARIO 125
Miguel Monsalve Gómez
Ruth Virginia Castaño Carvajal

EDUCACIÓN COMUNITARIA PARA EL CUIDADO DE LA MADRE TIERRA 136
Sabinee Y. Sinigüí Ramírez
Teresa Castro Mazo
Alba Rojas

PLANTAS MAESTRAS: UNA RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA SANACIÓN BASADOS EN LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA DESDE PERSPECTIVAS DESCOLONIZADORAS EN INVESTIGACIÓN 147
Maritza Cartagena Muñoz

SEGUNDO COLECTIVO: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-BOGOTÁ 165

PEDAGOGÍAS OTRAS EN CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: LA COMPLEMENTARIEDAD DE LOS CONOCIMIENTOS 166
Leidy Marcela Bravo Osorio
Diana Pacheco Calderón
Norma Constanza Castaño Cuéllar

ENSAYO/RESEÑA: POLISEMIA DE LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA VIDA DESDE UNA MIRADA OCCIDENTAL 184
Norma Constanza Castaño Cuéllar

PRESENTACIÓN DE LA OBRA

TEJIDO DE LAS BIO/GEO/PEDAGOGÍAS: PENSAMIENTO BIO/CÉNTRICO DESDE EL "HUMUS" DE HUMANIDAD COMO HORIZONTALIDAD COMUNAL DE LA ESPERANZA RADICAL

Patricia Medina Melgarejo[1]

Sin esa esperanza, nos dispersamos como hojas al viento sin nada a lo que agarrarnos, sin nada a lo que aferrarnos (...)

En mi propio despertar, me he sumergido en tradiciones que consideran impensable vivir sin esperanza. Nuestras tradiciones ven la esperanza como el ancla que nos arraiga en el mundo.

La esperanza es el hilo que teje orgánicamente (...) que unen compromiso, voluntad y acción para recuperar la esperanza radical (Esteva, 2024, pp. 15-16).

Bajo las bellas metáforas de Gustavo Esteva, pensamos que la esperanza es un hilo, que sin el "nos dispersamos como hojas al viento", por tanto, este bello hilo se cuida, se teje, se va entrelazando, se teje orgánicamente uniéndonos para recuperar la esperanza radical.

Este libro como tejido de experiencias es gestado por la urdimbre y la trama de múltiples voces creadoras desde las pedagogías otras sobre el cuidado de la Madre Tierra que conciben a la **Vida al centro**; voces que en polifonía tejen caminos *bio*/geo/pedagógicos, los cuales son fruto de nuestra construcción fincada en la esperanza-viva como fuerza social (Esteva, 2024), procesos que recrean la posibilidad del hacer-haciendo, del tejer-tejiendo, del caminar la palabra en el despliegue de nuevos caminos, lo que nos permite sembrar y nutrir propuestas de esperanza en los territorios. Por lo que, este texto es una invitación a acercarse a este tejido de procesos pedagógicos procedentes de distintas latitudes, ya que como colectivo de docentes e investigadoras/es de Argentina, Brasil, Colombia y México, hemos buscado con los hilos propios de nuestras experiencias entretejer/nos, configurado como espacio epistémico el trazo de reflexiones desde la horizontalidad (Corona, 2019; 2020; Kaltmeier, 2020; Corona y Kaltmeier, 2012); la comunalidad (Martínez-Luna, 2024; Guerrero, 2013, 2015) de nuestro quehacer educativo en torno a la Pedagogía de la Madre Tierra (Green, 2018, 2016; Siniguí, 2023); y del *Cuidado de la Vida* (Castro, 2024, 2025).

En este tejido (libro) compartimos no sólo nuestras reflexiones, sino buscamos propiciar el diálogo de experiencias en la comprensión del giro pedagógico "*bio*/céntrico", a partir del cuidado de la vida. Para ello, reconocemos la significación etimológica de la propia palabra humanidad, ya que su raíz procede de "*humus*" que significa tierra (Etimologías de Chile, 2025, s/d), lo que establece la pertenencia como cualidad, en donde el *humus*, tierra: implica a la condición de la existencia humana

1 Docente-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM) Doctora en antropología (ENAH-México).

(y su condición de-humanidad), es decir, desde nuestra procedencia al ser parte de la Tierra misma y del habitarla; por tanto, somos hijas/os/es de la Madre Tierra, porque somos naturaleza, porque somos "*Humus* Tierra-Humanidad".

Es importante señalar que la relación profunda entre "*Humus*-Humanidad" se interrelaciona con la discusión genealógica de la diferencia entre Bios y *Zoe*, son concepciones que han permeado la idea antropocéntrica a partir de tal divergencia, distintos autores señalan las implicaciones de la distinción entre Bios-humano y *Zoe*-nohumano (Braidotti, 2020, p. 9), en la medida que pareciera que la concepción sobre Bios se encuentra centrada en la vida de las sociedades humanas, mientras que la de *Zoe* implica de manera totalmente genérica a "los otros", en consecuencia, la "Bios se regula a través de poderes y reglas soberanas, mientras que *Zoe* está desprotegida y es vulnerable" (Braidotti, 2020, p. 9). Frente a estas relaciones dicotómicas de Bios y *Zoe*, hemos propuesto ideas que definimos como: *bio*/epistemologías, onto/*bio*/epistemologías; al consistir en concepciones cuyo centro es la vida y el reconocimiento de múltiples relaciones entre diversos mundos y formas de existencia ("pluriversos") en el contexto del quehacer pedagógico con infancias y en la formación de docentes[2]. Estas concepciones dicotómicas (Bios-*Zoe*) imposibilitan la comprensión de las ontologías relacionales, de la horizontalidad radical (Corona, 2019), la comprensión comunal de la vida (Martínez-Luna, 2023, 2024) y, los sentidos de las concepciones de pluriverso y relaciones pluriversales (Escobar, 2020, 2018); elementos todos ellos que marcan a nuestras propuestas *bio*/geo/pedagógicas en este libro.

De las geo/pedagogías[3] a las bio/geo/pedagogías de la esperanza, en horizontalidad (resemantizar el mundo)

Como hemos venido argumentando, a partir de esta invitación a la posibilidad de habitar y ser parte de este libro-tejido, reconocemos así, que ante esta integralidad del *humus* (olvidado) de la humanidad, necesitamos, como refiere Nicolas Buenaventura (2021, s/d), nombrar y "volverle a dar sentido a las palabras, encontrarse con ellas de otra manera"; lo que implica configurar pedagógicamente tanto el lugar del reencuentro "con el *humus* de humanidad", como al mismo tiempo de poder comprender los alcances y la complejidad del acto pedagógico de humanizar-nos. Situación que produce el efecto de una resonancia (un llamado) muy importante para la reflexión profunda desde la pedagogía y su quehacer...

---

2 Medina-Melgarejo, P., Pimienta, A. & Jara, M. (2024b). Mediaciones descolonizadoras *bio*-céntricas para la formación de docentes:–Madre Tierra, buen vivir, comunalidad, horizontalidad-conocimiento. *Educação: Teoria e Prática,* 34 (67).

Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R., y Jiménez, R. (2023). Experiencias *bio*-epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. *Indicios descolonizadores. Infancias Imágenes, 22*(2), 121-138. https://doi.org/10.14483/16579089.21241

Medina Melgarejo, P. (2024). *Siembras geo/pedagógicas, una metodología en ciclos de conocimiento inter/científicos en espiral al co-razonar desde la Madre Tierra.*

3 De estas reflexiones se configura la concepción de "las geo-pedagogías", como argumentamos más adelante; temática y construcción, la cual ha sido plasmada en uno de nuestros libros recientes como colectivo académico P. Medina-Melgarejo y F. Bermúdez (coord.) (2024a).

Pues si algo crea el trabajo pedagógico es la *"formación de la humanidad"*; es decir, implica a la humanización como seres del "*humus*", de la tierra...

Cuestión que se ha negado persistiendo en una sola dirección de la formación, ya sea la que refiere a una relación humano-humano, es decir autocontenida, o bien civilización-tecnología-sociedad frente a naturaleza (dominio y desarrollo). En cambio, proponemos otra dirección, ya que buscamos la concepción de "***sim**bio**génesis y sim**bio**poiesis***" (Haraway [2019b] que significa: "generar con..."; "nada se hace a sí mismo (...) es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía" (p. 99).

Por tanto, resulta fundamental el acto de nombrar en un primer momento, encontrarnos con diversos significados, re/semantizando (Medina, 2023), resignificando al mundo como compartido y en interrelación, como lo señala Martínez Luna (2018) "el suelo que pisamos" y que habitamos junto con otr@s, otres seres, es decir comunalmente para Martínez Luna, en "simbiogénesis y simbiopoiesis" para Haraway (2019b). En este sentido, la construcción y gestación horizontal de conocimiento, configura un andamiaje central en el tejido de experiencia y su sustento dialógico, como señala Sarah Corona (2017): "la investigación con Métodos Horizontales, lograr una interacción generadora de nuevo conocimiento implica dialogar de forma horizontal con el par investigador, con el objeto de crear juntos un nuevo discurso explicativo del fenómeno social" (p. 96). Desde esta perspectiva hemos nombrado parte de nuestra relación pedagógica en contexto, desde el suelo que pisamos y habitamos, desde los territorios de existencia, por lo que nuestras pedagogías se construyen desde y en los territorios mismos, en diálogo horizontal. A esta propuesta de re/semantizar y volver a nombrar nuestro quehacer la hemos denominado, en un primer momento, como: geopedagogías.

> Las geopedagogías buscan alcanzar un objetivo común, "romper con la cotidianidad" y la homogeneización impuesta tanto por las políticas nacionales como internacionales que se manifiestan en una escuela única sin tener en cuenta los territorios. Por ello, las geopedagogías emergen en y desde las escuelas, las comunidades y las organizaciones sociales y populares, demarcadas por características culturales y territoriales donde se ponen de manifiesto prácticas innovadoras, de movilización social y de resistencia; que dan cuenta de saberes pedagógicos construidos y trabajados por la maestra y el maestro, los educadores populares en su contexto (Cárdenas y Mejía, 2024).

A estas conceptuaciones y nuevos significados, o bien la recreación de las memorias *bio*/culturales (Bravo y Pacheco, 2023; Toledo, 2018) de demandas sociales y educativas, no implican solamente crear, sino recrear y, como lo señalan desde diversos movimientos sociales y educativos, implica "caminar la palabra", construirla en actos pedagógicos y sociales; por tanto esta propuesta geo/pedagógica busca irrumpir no sólo como un concepto más, pues no implica definirlas como pedagogías de la geografía, lo que significaría considerarlas y confundirlas con una disciplina de conocimiento (la geografía), puesto que la concepción del sufijo "geo" significa de manera profunda los vínculos y sentidos del cuidado de la vida a partir del "*humus*" de/con la tierra misma y el territorio como pertenencias histórico-políticas y sociales; es decir, la intención irrumpe y profundiza en una demanda de gestar pedagogías desde los territorios. Por tanto, no resultan las geopedagogías, un *adendum*, un elemento adherido, sino una construcción con dinámicos sentidos descolonizadores y humanizantes desde el *humus* mismo, es una respuesta fuerte a cuestionamientos producto de

procesos y problemas contemporáneos relevantes. Esta reflexión corresponde a lo que Boaventura de Sousa Santo señala, frente a la enunciación de problemas "fuertes" y la construcción de respuestas "débiles" (Santos, 2020, p. 76).

> ...la teoría crítica ha ido perdiendo todos los sustantivos hasta quedarse ahora con los adjetivos, es decir, si la teoría convencional habla de democracia, nosotros hablamos de democracia participativa, radical, deliberativa; si la teoría convencional burguesa habla de desarrollo, nosotros hablamos del desarrollo democrático, sostenible, alternativo; si la teoría convencional habla de derechos humanos, nosotros hablamos de derechos humanos colectivos, interculturales, radicales.

En cambio, frente a la política de nombrar adjetivando, nosotr@s proponemos concentrar nuestros esfuerzos en la "capacidad para redescubrir la esperanza como fuerza social" (Esteva, 2024), transformando-nos restituyendo, resignificando y creando nuevas gramáticas. En sí, la apuesta y propuesta de este libro implica restituir los significados de vida, pedagogía, tierra, *humus*, y el valor y múltiples significados de la etimología que da fuerza a nuestra condición de humanos-humanidad, a partir del "*humus* mismo". Este reconocimiento ha tenido un proceso alquímico y de creación, recreación colectiva, pues, como ya comentamos, el esfuerzo por conceptuar desde la pedagogía, desde las ideas sobre las geopedagogías, no sólo como una alternativa más, sino como señala nuevamente Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 4): "no necesitamos alternativas, necesitamos de un pensamiento alternativo de alternativas". Por tanto, las geopedagogías las hemos conceptuado, como:

> ...prácticas pedagógicas y sociales reconocidas y nombradas toman un nombre y espacio "geopedagogías", entendida como la existencia de la pedagogía en un territorio, que da vida y sentido a ese actuar del maestro, y pone en juego esos saberes y conocimientos desde lo diferente, lo diverso, visibilizando lo oculto, creando condiciones para desaprender, y trabajar de manera colectiva. (...) las geopedagogías se presentan alternativas viables al discurso y prácticas del mundo único con nuevas narrativas, generando replanteamientos conceptuales, metodológicos, éticos, de lógicas que acogen el pensamiento sentipensante de Orlando Fals Borda: "Sentipensar con el territorio" implica pensar desde el corazón y desde la mente para entender acompañar las luchas que debilitan el proyecto del mundo único y al mismo tiempo contribuyen a ampliar sus espacios de re-existencia y construir otros mundos. (Cárdenas y Mejía, 2024, p. 41).

Como proceso sentipensante "alternativo de las alternativas", apuntamos la gestación de conceptos "otros" que buscan dar cuenta de los complejos procesos de otras bio-epistemologías, que se enraízan en la posibilidad de otras ontologías, así pensamos a las geopedagogías como un nuevo concepto (sustantivo) que busca alterar las prácticas y sentido. De ahí el concepto generador que nutre el título de este libro: *Bio/geo/pedagogías*; en donde el *bio* implica una relación profunda con la vida, con la sostenibilidad y su cuidado, comprendiendo al *humus* de humanidad en la emergencia del estar en nuestros territorios de existencia, como señala nuestras compañeras coautoras en este libro, Marcela Bravo y Diana Pacheco (2023), nuestros horizontes nos conducen:

> (...) hacia enfoques que promueven la enseñanza y cuidado de la vida, desde pedagogías que incluyan una perspectiva del cuidado y del reconocimiento de la diversidad biocultural, dentro de las cuales se toman en cuenta: las biopedagogías (Castaño Cuéllar, 2015), la pedagogía de la madre tierra (Gadotti, 2002) y pedagogías desde el vientre (Green Stocel en Quince-UCR, 2016). (Bravo y Pacheco, 2023, p. 233).

En tanto que reconocemos los aportes de Moacir Gadotti (2002), en torno a la propuesta de una "pedagogía de la tierra", y los aportes que brinda el concepto de Ecopedagogía, que se articula al actual giro "eco-territorial" (Kaltmeier, 2020, p. 107). Al reconocer el vínculo entre el desarrollo sustentable y la pedagogía, además de la necesaria construcción e intervención que han tenido la sociedad civil y sus movimientos; aunque desde este libro se efectúa al mismo tiempo un reconocimiento de las posturas de la disciplina de la ecología y una crítica a la concepción de sustentabilidad, la cual ha sido utilizada por diversos intereses del capitalismo y, reafirma la dicotomía entre sociedad y naturaleza, por lo que nos referimos a las ideas de sostenibilidad y cuidado de la vida como referentes fundamentales que establecen y configuran al giro biocéntrico como procesos dinámicos (Boff, 2013, Escobar, 2018).[4]

En consecuencia, nuestra propuesta implica en plural a las *Bio-Geo-Pedagogías*, pues nos brinda la posibilidad de recrear y configurar una perspectiva del pensamiento *bio*/céntrico que pueda irrumpir en la dicotomía antropocéntrica de la diferencia entre *Zoe* y Bios, como señala una de las coautoras de este libro, ya que esta es una de las principales dicotomías "los términos zoê y bíos respectivamente, constituyendo así una de las principales dicotomías del pensamiento occidental. En oposición a esta dicotomía, hoy se plantea la posibilidad de buscar otros significados desde perspectivas complementarias" (Castaño, 2015, p. 138). Es decir, desde las ontologías relacionales plantear pedagogías otras: *bio*/pedagogías, situadas como geo/pedagogías producentes de sentidos descolonizadores. Sentidos todos ellos que en un actuar en el presente, trazan surcos para la siembra de las semillas de las *bio/geo/pedagogías*, como horizontes de este libro, y como ética y epistemología desde la horizontalidad (Corona, 2017, 2019), siguiendo para ello la acuciante metáfora e interrogante de Olaf Kaltmeier (2020): "Horizontal en lo vertical. ¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria?". Por tanto, proponemos concebir la generación de este libro como un tejido que siembra en lo horizontal, ante lo vertical de nuestras realidades actuales. A continuación, planteamos la cartografía de nuestros caminos.

El trazo de los caminos recorridos en el tejido de la esperanza: apartados, urdimbre y trama

Desde la urdimbre, el tejido tiene distintos momentos. Así pensamos nuestro trabajo, el cual nos ha implicado el camino de la construcción de un campo epistémico que lo hemos nombrado como "la Otra Formación Docente", espacio de construcción con el carácter de una reflexión crítica de las Pedagogías Contemporáneas Latinoamericanas, como un ámbito de reflexión político-pedagógica de los y las docentes, que: implica reconocer los procesos de construcción de diferentes caminos y

4 Estas aproximaciones y reflexiones forman parte del proyecto de investigación: "Aproximaciones epistémico/descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica: mediaciones para la formación profesional educativa" (Medina-Melgarejo, 2025).

rutas socio/pedagógicas de producción de conocimiento sobre la acción de la docencia misma, lo que produce otras formaciones y prácticas nutridas por la lucha de los movimientos sociales por "Otras Educaciones" (Medina, 2025, 2015).

Así, comprendemos a "la Otra Formación Docente" como un espacio de construcción en diálogo con la emergencia (tanto en su acepción de urgencia, como la de surgimiento) de las otras educaciones, como parte de los movimientos sociales pedagógicos docentes, en la última década en nuestro continente. En cada momento hemos discutido y transitado las rutas del viaje, la urdimbre y trama de nuestros tejidos del camino recorrido, hasta el presente texto como parte del hilo de la esperanza [5].

Este libro: *Bio/geo/pedagogías descolonizadoras del sur: Tierra/Vida al centro*, organizado en dos volúmenes, en el que participan casi cincuenta tejedor@s/artesanas/os de la palabra de distintas geografías y territorios de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia y México; quienes tejen la trama que nos conduce orgánicamente a una nueva siembra pedagógica, desde la experiencia de que la siembra, como parte de nuestro hacer-haciendo en la construcción social como fuerza desde el *humus*-tierra de la humanidad, es el cuidado mismo de la vida. De ahí que abrimos la ruta-camino para transitar por los hilos de la urdimbre y la trama que da textura a una composición comunal (Martínez-Luna, 2023, 2024), en una construcción horizontal de conocimiento (Corona, 2019) desde la cual se presentan los apartados y capítulos del tejido que representa esta co/creación.

---

5 Solamente presentamos un breve recuento de este camino sembrado, ya que desde 2015 iniciamos con Pedagogías Insumisas (Medina-Melgarejo, 2015); posteriormente el libro Pedagogías del Sur, en movimiento (Medina-Melgarejo, 2019); así como La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México y América Latina (Medina, 2022), se continuó profundizando a partir de las pedagogías en territorio, lo que nos brinda la construcción del texto: La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra (Medina-Melgarejo, 2024b); A partir del trabajo de reconstitución de nuestro actuar desde la Otra Formación, producto de la intervención en distintos contextos frente a la contingencia del capitalismo pandémico, se elaboró el libro: Siembras pedagógicas descolonizadoras. *Bio*/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal- botiquín herbolario (Medina y Bermúdez, 2024b). Desde el trayecto descolonizador de nuestro trabajo docente y de investigación es posible reconocernos en esta ruta pedagógica, cuya metáfora se inscribe en el título del trabajo: Somos semillas en el territorio. Caminar pedagógico descolonizando la educación. Voces y experiencias de la otra formación docente desde el Sur (Medina, 2025).

Tejido: Apartados, urdimbre y trama, textura y composición

Este libro-telar y tejido, metáfora a la que recurrimos a lo largo de nuestro caminar y entretejer el *texto-textura*, nos posibilita comprender la urdimbre y la trama de los procesos actuantes en nuestros presentes, es decir desde nuestros territorios, desde el suelo que pisamos, en donde nuestra búsqueda nos conduce a reflexionar, actuando y actuar al pensar-razonar, implicando a nuestras corporalidades, a nuestros sentires, emociones, sentimientos, afectos (afecciones-que nos afectan), es decir senti/pensando como: "la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón" (Mejía, 2022, p. 15) como seres humanos (de *humus*-tierra) vivientes gracias al estar y respirar que nos brinda nuestra Madre Tierra (Martínez-Luna, 2023. 2024); desde el co-razonar (Guerrero, 2018; 2020), es decir: desde el *humus*-tierra de humanidad (como hemos venido argumentando).

Este libro como telar cuya práctica y oficio representa la creación de tejidos-textiles, que para nuestro caso son **textos-tejidos**, se realiza con la base de una urdimbre, que implican nuestros hilos que han sido configurados en este transitar, los cuales imprimen sentidos y senti/pensares, por lo que continuando con esta bella metáfora del tejido, señalamos que la urdimbre es producto de los suelos que pisamos y de los horizontes de los caminos transitados y por andar, cuya expresión se plasma en los hilos de nuestras historias y trayectos, configurando la trama de nuestro libro- telar. Urdimbre, como espacio que al mismo tiempo es preparado (como la siembra y sus surcos) y abierto a la construcción, lo que se expresa a través de los seis apartados que conforman los dos volúmenes.

PRIMER VOLUMEN Apartado 1 Reflexividad descolonizadora para la construcción de nuevas relaciones entre pedagogía y vida (*bio*/onto/epistemologías)
Apartado 2 Arte y ciencia como una construcción emergente de las con/ciencias de la vida y su cuidado
Apartado 3 (Colectivos) Colectivos construyendo caminos inter/científicos desde las *bio*/epistemologías
SEGUNDO VOLUMEN Apartado 4 *Bio/geo/pedagogías* otras
Apartado 5 Reflexiones hacia un giro *bio*/geo/céntrico en la formación docente: descolonizando las ancestralidades

Gráfico de Itzel Velazco.

Apartado 6 Infancias, jóvenes y comunicación: otros vínculos con la naturaleza
COLOFÓN 1 y 2

Si bien en esta urdimbre se requiere de fuerza, de tensión, al continuar con este tejido y bella metáfora, para posibilitar el diseño y textura, es donde nuestra trama se entrevera con nuestros contenidos, en este hilar, entra en escena la trama que proporciona movimiento, a través de gamas y diversas tonalidades de colores, es decir, se producen "texturas"; por lo que las distintas tramas se encuentran entretejidas, entreveradas a partir de cada capítulo de este libro-telar.

PRIMER VOLUMEN

En el primer volumen de este libro, encontramos como apertura a la obra en su conjunto, el prólogo de José Ignacio Rivas cuyas disertaciones implican un aporte en el ámbito de la investigación en la formación de profesionales de la educación, desde otros "*sures*", como los de la Universidad de Málaga-España; pues nuestro sur es político, histórico y descolonizador, en donde el *humus* de la Madre Tierra nos vincula en una lucha por el cuidado de la vida y nuestra acción formativa y docente, reconociendo una necesaria horizontalidad.

Como parte del contenido de este volumen, considera al campo comprehensivo en torno, tanto de la reflexibilidad epistémica, como de la construcción del diálogo no sólo intercultural, sino inter/epistémico e inter/científico entre el arte, la ciencia y, la necesaria "*juntanza*" que requiere estos esfuerzos colectivos que buscan la construcción de nuevos caminos y que sustentan la creación de *bio/geo/pedagogías* otras. A continuación, se describen los tres apartados que conforman este primer volumen y con una breve descripción de los tejidos y de las y los tejedores que co/crean en esta construcción colectiva.

Apartado 1. Reflexividad descolonizadora para la construcción de nuevas relaciones entre pedagogía y vida (*bio*/onto/epistemologías)

Para crear un tejido, se requiere una urdimbre que permita procesos, tanto de soporte, configuración y sustento, como, al mismo tiempo permitan el tránsito, a través del cual se entreveran los hilos para poder configurar tramas, sentido y texturas. Así, en este primer apartado los y las artesanos/as tejedores/as nos brindan el trazo de esta urdimbre que al tensionarse y ser flexive, permite un diálogo horizontal (Corona, 2019) de historias y relaciones, de preguntas en la emergencia de conflictos, pero también de opciones y caminos posibles en la comprensión y siembra de *bio/geo/pedagogías* desde los territorios.

Como primer hilo de nuestra urdimbre, el maestro Jaime Martínez Luna, docente y ex rector de la Universidad Comunal de Oaxaca-México (UACO) nos brinda como horizonte el capítulo introductorio ***Comunalidad no es cultura, la genera.*** Continuamos con el sugerente texto ***El Fin de una Era. Hacia una Educación Descolonizadora en el Ecoceno: la promesa del Sexto Sol de los Pueblos Originarios***, que nos brinda Juan Carlos Sánchez-Antonio, docente investigador del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. También de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, del Instituto de Investigaciones Sociológicas Yolanda Jiménez

Naranjo y Elsa Alejandra Martínez, colaboran con el texto ***Resemantizando lo educativo:*** *corazonar-haciendo-siendo con pedagogías comunales de la tierra.* Desde el contexto de la ciudad de Cali, Colombia Germán Feijoo Martínez y Jhon James Cardona Ramírez, docentes/investigadores de la Universidad del Valle, Colombia, quienes escriben ***Metodologías comprensivas para el retorno a la madre tierra. Caminando con las comunidades afro e indígenas en Cali-Colombia.***

Apartado 2. Arte y ciencia como una construcción emergente de las con/ciencias de la vida y su cuidado

Compartimos en este apartado el bello trabajo pedagógico que re/semantiza (Medina, 2023) las relaciones y vínculos con la Madre Tierra a través del arte gestando un giro epistémico fundamental con el pensamiento que escinde la relación entre arte y ciencia, puesto que restituir este vínculo como sustantivo, implica un proceso central en la construcción de bio/epistemologías pedagógicas del cuidado de la vida.

Como inicio de este apartado, contamos con los aportes de tres investigadores y docentes del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana-México; Bruno Baronnet, Francisco De Parres Gómez y Rodrigo Zárate Moedano; quienes comparten el texto ***Artes y ciencias rebeldes al rescate de la vida.*** Continuamos con la colaboración de Gari Gary Muriel, de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas (UDFJC) en Bogotá, Colombia, con el capítulo ***Creaciones telúricas en procesos formativos de la senda cosmogónica.***

Apartado 3. Colectivos construyendo caminos inter/científicos desde las bio/epistemologías

En este apartado se presentan los aportes de dos colectivos de trabajo académico que desarrollan procesos docentes y de investigación, que se reúnen desde sus diversas formaciones, ya sea desde el campo de las matemáticas y la biología, como del campo educativo desde la perspectiva de los estudios interculturales; cuyo quehacer se basa en la construcción y búsqueda en torno al cuidado de la vida a través de la intervención *bio*/epistemológica y de sanación como restitución de los vínculos con la Madre Tierra. Nos brindan su experiencia dos colectivos académicos, como grupos de formación universitaria construyen puentes inter-epistémicos para generar trabajos inter científicos, lo que implica un arduo trabajo en contextos diversos.

El primer colectivo académico: "Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra" (LPMT) de la Universidad de Antioquia Colombia. Grupo Diverser, a través del Seminario de Etnomatemáticas, colaboran Miguel Monsalve Gómez y Ruth Virginia Castaño Carvajal, ambos docentes e investigadores de la Universidad de Antioquia, Colombia, con el texto Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Seminario de Etnomatemáticas. Ne Ta Tonobibaría: Una Aproximación a los Orígenes del Seminario. El equipo académico de la LPMT brindan su aportación: Sabinee Y. Sinigüí Ramírez, Teresa Castro Mazo y Alba Rojas, docentes/investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con el texto: ***Educación comunitaria para el cuidado de la Madre Tierra.*** Como docente/investigadora adscrita a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Maritza Cartagena Muñoz expone el trabajo: ***Plantas maestras: una relación de la educación y la sanación basados en la Pedagogía de la Madre Tierra desde perspectivas descolonizadoras en investigación.***

El segundo colectivo académico, cuyo trabajo se centra en la "Enseñanza de la biología y diversidad cultural" en la Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá, Colombia, se encuentra conformado

por Leidy Marcela Bravo Osorio; Diana Pacheco Calderón; Norma Constanza Castaño Cuéllar, cuyo proyecto de investigación se desarrolla en torno a "la Enseñanza de la Biología para el Cuidado de la Vida", en este sentido, aportan el trabajo: ***Pedagogías otras en contexto para la formación docente: la complementariedad de los conocimientos***. Se presenta al cierre de este apartado, el ensayo-reseña del libro "Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental", trabajo efectuado por la propia autora Norma Constanza Castaño Cuéllar, quien es docente/investigadora pionera en las discusiones epistémicas del giro *bio*/céntrico en la formación de docentes desde el campo de la Biología y de su enseñanza; es así que, tanto como forma de homenaje y reconocimiento a su trayectoria, como por las diversas aportaciones que nos brinda este libro, ya que la Dra. Norma Constanza Castaño es integrante del colectivo Inter científico de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

SEGUNDO VOLUMEN

En este segundo volumen, a través de tres apartados, construimos y compartimos como colectivos que conformamos este libro polifónico que da cuenta de múltiples voces que en el presente siembran *bio/geo/pedagogías* otras, ampliando nuestro horizonte pedagógico y sobre todo, comprendiéndonos en pedagógicas inter/especies, en donde el soñar implica un ejercicio didáctico, así como político, la existencia. En este volumen también son considerados elementos de reflexión en torno al giro *bio*/céntrico tanto en la formación de docentes, como en los ejercicios de comprensión con infancias, jóvenes en comunicación. Invitamos así a nuestros y nuestras lectores/as como co/creadores/as de esta obra a caminar rutas pedagógicas en horizontalidad radical entre seres humanos y no humanos.

Apartado 4. *Bio/geo/pedagogías* Otras

La incesante esperanza hace concretos tejidos al desarrollar diversas propuestas de acercamiento y construcción pedagógica, planteando giros *bio*/céntricos en su caminar por los territorios, por lo que encontraremos y dialogaremos con pedagogías inter/especie, pedagogías del soñar, rutas pedagógicas de las hermanas abejas, pedagogías mundanas del cohabitar el territorio. Planteamos al cierre un breve subapartado, cuya intención es la comprensión de los sentidos en un giro *bio*/geo/pedagógico en la formación de los docentes, reconociendo desde la horizontalidad (Corona, 2019) la comunalidad (Martínez-Luna, 2023, 2024) de otros mundos y de otros vínculos con la madre tierra.

Iniciamos este apartado con el trabajo ***Hacia una pedagogía inter-especie***, de José Alexander Díaz González estudiante del Doctorado y docente/investigador en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia y, Mónica Paola Díaz Oliveros, actualmente vinculada a estudios doctorales con la Universidad de la Tierra-Colombia, en el Doctorado de Comunicación. Continuamos de Claire Marie Anaïs Lapique, estudiante de doctorado, adscrita a la Universidad Veracruzana, México, y a la Universidad de Estrasburgo, Francia; con el trabajo ***¿Educar a/o soñar?.*** María Daniela Ramirez Fonseca, licenciada en Biología por la Facultad de Ciencia y Tecnología, de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, nos aporta el trabajo: ***Ruta pedagógica: Abejas, naturaleza y cuidado de la vida en la Institución Educativa Distrital San José de Caquetania en las Sabanas del Yarí (Caquetá). Sistematización de Práctica Pedagógica y Didáctica***. Miguel Darío Hidalgo Castro, doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, profesor y coordinador de investigación en la Universidad

Pedagógica Nacional Unidad 202 Tuxtepec, Oaxaca, quien presenta el capítulo ***Bio-indicadores de la madre tierra: Genesis de epistemologías y pedagogías mundanas***. Erika Candelaria Hernández Aragón, desde México como docente de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), nos comparte el capítulo ***Territorialidad y Lengua Dis´tè (zapoteco): enclave en el Aprendizaje Comunal en Candelaria Loxicha-Oaxaca, México.***

Apartado 5. Reflexiones hacia un giro *bio*/geo/céntrico en la formación docente: descolonizando las ancestralidades

En este interesante apartado se plantean tres reflexiones centrales en torno a un giro *bio*/céntrico en educación y pedagogía recuperando para ello las memorias activas de la educación popular, el sentido de comprender otros mundos desde la idea de pluriversos y como impacta en nuestras formas de pensamiento la dicotomía naturaleza/sociedad para poder no sólo valorar, sino pedagógicamente actuar en la construcción de otros mundos *bio*/céntricos existentes y posibles; además, se requiere reflexionar en el contexto de la formación docente desde la relación entre territorio, memoria y *corazonar*.

Al inicio de este apartado, Ana Brizet Ramírez-Cabanzo, docente/investigadora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia; nos brinda el capítulo ***Co-razonar la formación de maestras y maestros "otros": entre la palabra, el territorio y la memoria.*** Continuamos con Patricia Medina Melgarejo docente/investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional de México; Veremunda Guadalupe Sánchez académica de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca-México; y Sabinee Y. Sinigüí Ramírez de la Universidad de Antioquia, nos aportan el trabajo de ***Ancestralidades contemporáneas: volver a nombrar comunalmente al mundo desde el Humus de Humanidad.*** Al cierre, en la función de urdimbre y soporte, de la experiencia en el movimiento pedagógico en Colombia, el trabajo ***Bioepistemologías, madre tierra y cuidado de la vida: memorias activas de la educación popular*** aportado por Marco Raúl Mejía Jiménez y Stella Cárdenas Agudelo.

Apartado 6. Infancias, jóvenes y comunicación: otros vínculos con la naturaleza

Este apartado busca reunir reflexiones en torno a las infancias, sus lenguajes y formas de relación, de quienes tendríamos que aprender en esta relación de crianza mutua como docentes, de ahí que se presentan experiencias en distintos contextos educativos ya sea en escuelas, en espacios de las periferias urbanas y en las prácticas de estaciones de radio comunitarias, en donde participan también diversos colectivos.

Colaboran desde Brasil, Jader Janer Moreira Lopes docente-investigador de la Universidad Federal de Juiz de Fora y Marisol Barenco De Mello docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense en Río de Janeiro y, Rafael Alberto González González estudiante de doctorado de la Universidad Federal de Juiz de Fora; quienes colaboran con el trabajo intitulado ***El lenguaje de los niños como llamado ante las nuevas circunstancias***. Continuamos con la propuesta del capítulo ***Pensar la naturaleza en Educación Infantil***, nuevamente desde Brasil: Laura Noemi Chaluh docente/investigadora, adscrita a la Universidad Estadual Paulista (UNESP); junto con el equipo conformado por Keila Santos Pinto, Beatriz Oliveira Picelli y Heloisa Brandão, docentes adscritas tanto a distintos programas de formación de la Universidad Estadual Paulista (UNESP),

como a diferentes escuelas. Desde México, a través del trabajo ***Desentrañar los conocimientos comunitarios para comunalizar la educación y la investigación social;*** Roberto Sánchez Linares maestro en Pedagogía, adscrito al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y, Yenny Zapata de la Cruz de la Universidad de Guanajuato, México. Martina Dominella Cura; Patricia Ledesma Melin, egresadas de la Universidad Nacional de La Plata y, Lila Scotti Benchetrit, doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján. Argentina, y adscrita a la Cátedra Abierta Intercultural, de esta misma universidad; las tres, son integrantes del equipo que conforma propuestas de programas para la Radio Futura FM 90.5 con un alcance en La Plata y Buenos Aires, a partir de estas experiencias nos comparten el capítulo: ***La radio: sonoridades que atraviesan fronteras. Puentes hacia la descolonización en la comunicación popular.*** El capítulo colectivo: ***Periferias Urbanas y Biopedagogías. Escuelas, Comunidades y Formación Universitaria desde de la Madre Tierra (Bogotá, Colombia y Salvador de Bahía, Brasil)***; convoca a seis investigadores: tres académicos de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá D.C., Colombia, Luis F. Vásquez Zora; René Valera; Jesús Libardo Acero e, Ingrid M Sandoval, profesora del Colegio Atabanzha Institución Educativa Distrital Bogotá, D.C. Los dos integrantes que se suman a este trabajo representan a Brasil, los profesores Reis Bomfim Natanael de la Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Brasil y, Pereira Correia Silvia Letícia, Coordinadora Pedagógica Rede Municipal de Ensino de Salvador/Bahia. Brasil.

COLOFÓN 1 y 2

Al cierre de nuestro recorrido, presentamos dos colofones, figura que representa una conclusión, pero que, al mismo tiempo, busca ampliar sembrando ideas para nuevas indagaciones. Esta siembra de ideas nos invita a comprender, tanto nuevos horizontes que se encuentran en proceso y que resultan aportaciones imprescindibles en la construcción de nuevas conceptuaciones, como reconocer trabajo que han aportado en diversos momentos abriendo caminos y discusiones.

COLOFÓN 1

El primer texto comentado analíticamente, es el libro titulado *Pluritopías*. ***Pr****imer volumen. Crianzas Mutuas tejiendo en pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida más allá de la globalización pandémica* (2023); compilado por Patricia Botero Gómez y Andrea Melenje Argote.

COLOFÓN 2

Como segundo colofón, se brinda el trabajo titulado ***Caja de herramientas para el camino de construcción: compartencias de lecturas***, colaboración de Hiram Jair Valtierra Aguilar estudiante de psicología de la UVM-México y Patricia Medina Melgarejo UPN-México. Texto que busca abrir un espacio para la compartencia de lecturas referidas por l@s tejedor@s de la palabra de este libro.

Los movimientos en nuestra forma de pensar es decir, en la manera en que conocemos y establecemos relaciones y vínculos se trastocan en epistemologías abiertas que nos posibilitan en horizontalidad (Corona, 2019), tejer nuevas tramas, nuevos horizontes para caminar nuestras pedagogías, y desde nuestros territorios (geo/pedagogías), las cuales desde el cuidado de la vida, reconociéndonos en un giro fundamental, en donde rebasamos la relación antropocéntrica con el mundo, es decir, en la que solamente la visión del ser humano determina a lo que se ha denominado "naturaleza", de ahí la forma de control al nombrarla, como: medio ambiente, recursos naturales y sustentables. Concepciones que transmitimos y legitimamos en nuestros currículos mono-culturales y en nuestras prácticas docentes.

Así, a través de nuestra urdimbre que se traza en los seis apartados ya mencionados, en cuya trama se entretejen estos dos volúmenes del presente libro, *buscamos construir procesos de horizontali-*

dad que buscan el diálogo y el conflicto generador (Corona, 2019) para producir nuevas interrogantes, compartidas y acompañarnos en el tránsito, en el caminar rutas de procesos descolonizadores, de acciones pedagógicas propuestas en la temática de cada uno los apartados propuestos; en tanto que en ellos se despliegan múltiples historias y la construcción de distintas pedagogías, cuyo aporte es invaluable, puesto que son procesos de construcción brindados por las, los, les artesanas y artesanos, docentes/tejedor@s desde sus trayectos y pensamientos en su caminar pedagógico descolonizador, siendo representantes de diversas instituciones de Educación Superior, también son integrantes de movimientos sociales, además de su quehacer en colectivos académicos; lo que les conduce a desarrollar procesos de investigación y propuestas como praxis sociales desde las *Otras-Pedagogías del Sur en Movimiento*.

Fotografía: María de los Ángeles Damián.

Referencias

Boff, L. (2013). *La sostenibilidad: Qué es y que no es*. Salterrae.

Botero, P., y Melenje, A. (Comps.). (2023). *Pluritopías: Primer volumen. Crianzas mutuas tejiendo en pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida más allá de la globalización pandémica*. Centro de Estudios Independientes Color Tierra.

Bravo, L. (2025). Kawsay, conversando la vida en la Facultad de Ciencia y Tecnología. Somos naturaleza y ancestralidades contemporáneas (entrevista a Patricia Medina-Melgarejo y Jaime Martínez-Luna, México). *La pedagógica radio*. https://radio.upn.edu.co/podcast/kawsay-conversando-la-vida/

Bravo-Osorio, L. M., y Pacheco-Calderón, D. (2023). Enseñanza de la biología y cuidado de la vida: Aporte para una Colombia en paz. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (54),* 231-246. https://doi.org/10.17227/ted.num54-17338

Cárdenas, E., y Mejía, M. (2024). Las geo/pedagogías se tejen de las prácticas a las experiencias en los territorios. En P. Medina Melgarejo y F. Bermúdez Urbina (Coords.). *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra* (Vol. 2, pp. 45-62). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Castro, T. (2024). Despatriarcalizar el cuidado, caminos de sostenibilidad de la vida humana y la madre tierra. *Nodos y Nudos*, *8*(57), 143-159.

Castro, T. (2025). *En los bordes de la vida, el cuidado. Un testimonio de despatriarcalización de la vida humana y la madre tierra* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Antioquia.

Corona Berkin, Sarah. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y sociedad*, (30), 69-106. http://classic.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2017000300069&lng=es&tlng=es

Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS).

Corona Berkin, S. (2020). Lado oscuro... En I. Cornejo y M. Rufer (Eds.), *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología* (pp. 45-68). CALAS, CLACSO.

Corona Berkin, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* Gedisa.

Descola, P. (2014). ¿Humano, demasiado humano? *Desacatos, (45)*, 16-27. https://www.redalyc.org/pdf/139/13950920002.pdf

Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.

Escobar, A. (2020). Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas. *Tabula Rasa, (36),* 261-285. https://doi.org/10.25058/20112742.n36.12

Esteva, G. (2024). *La fuerza social de la espera* (R. Escobedo y E. González Gómez, Comps.). CLACSO, Cooperativa Editorial Retos.

Etimologías de Chile. (2025). https://etimologias.dechile.net/?humano

Green, A. (2016, 1 de septiembre). *Pedagogía de la Madre Tierra: Reconectarse con el vientre* [Video]. YouTube. https://youtu.be/rUcikJqXNmU

Green, A. (2018). Pedagogía de la Madre Tierra: "Un deber histórico de nosotros los humanos". *Revista Caminos Educativos, (5),* 59-69.

Guerrero, A. (2013). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral I. Cuadernos del Sur. *Revista de Ciencias Sociales, (34)*, 39-55.

Guerrero, A. (2015). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. *Bajo el Volcán*, *15*(23), 113-129.

Guerrero, P. (2018). *La Chakana del Corazón: Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala. Abya-Yala.*

Guerrero, P. (2020). *Un pacto de ternura con la vida. Corazonando para poetizar la teoría desde la fuerza espiritual de la música y el canto*. Universidad Politécnica Salesiana.

Haraway, D. (2019a). Las promesas de los monstruos: una política regenerativa para los inadaptados/ables otros. En *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables* (pp. 43-78). Holobionte.

Haraway, D. (2019b). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Kaltmeier, O. (2020). Horizontal en lo vertical: ¿Cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y crisis planetaria? En I. Cornejo y M. Rufer (Eds.), *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología* (pp. 93-121). CALAS, CLACSO.

Martínez Luna, J. (2018). Comunalidad y capital. En *Conceptos Históricos*, *2*(4), 1-13. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/653trabajo.pdf

Martínez Luna, J. (2023). **Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021**. Consejo Editorial de la Cámara de Diputados, LXV Legislatura.

Martínez Luna, J. (2024a). "Somos territorio". Una cartografía inicial en la apertura de 41 horizontes. En P. Medina Melgarejo y F. Bermúdez Urbina (Coords.), *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras* (pp. 23-44). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Martínez Luna, J. (2024b). Ombligación. En P. Medina Melgarejo y F. Bermúdez Urbina (Coords.), *Siembras geo/pedagógicas* (pp. 15-30). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina.* Juan Pablos (Ed.), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A. C.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2022). *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... compartencias entre México y América Latina (Vol. 1)*. Universidad Pedagógica Nacional. https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial?-view=article&id=190&catid=27

Medina Melgarejo, P., y Bermúdez Urbina, F. (Coords.). (2024a). *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra (Vol. 2)*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Medina Melgarejo, P., y Bermúdez Urbina, F. (Coords.). (2024b). *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal - botiquín herbolario (Vol.*

1). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Medina Melgarejo, P. (2024). Siembras geo/pedagógicas, una metodología en ciclos de conocimiento inter/científicos en espiral al co-razonar desde la Madre Tierra; en P. Medina y F. Bermúdez (coords). *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario (Vol. 1)*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Medina Melgarejo, P. (2025). *Descolonizar la educación. Somos semillas en el territorio. Voces y experiencias de la otra formación docente desde el sur.* México: UABJO.

Medina Melgarejo, P., Sánchez Linares, R., y Jiménez, R. (2023). Experiencias bio-epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. Indicios descolonizadores. *Infancias Imágenes,* *22*(2), 121-138. https://doi.org/10.14483/16579089.21241

Medina Melgarejo, P., Gari Muriel, G., y Baronnet, B. (2024a). Giro geo/pedagógico. Repensar el lugar-territorio: demanda y concepciones desde los movimientos sociales educativos. *Revista Incidencias, (4),* 4-19. https://www.revistaincidencias.com/articulos/giro-geo-pedagógico

Medina Melgarejo, P., Rojas Pimienta, A., y Damian Jara, M. (2024b). Mediaciones descolonizadoras bio-céntricas para la formación de docentes: Madre Tierra, buen vivir, comunalidad, horizontalidad-conocimiento. *Educação: Teoria e Prática*, *34*(67), 1-20. https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s18033

Mejía, M. (2022). *Caminos epistemológicos e investigativos desde el sur. En búsqueda de otras metodologías*. Planeta Paz. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/encuentro/CAMINOS-EPISTEMOLOGICOS.pdf

Meléndez, M. (2025). *Los apodos de la exclusión: racismo y prácticas discriminatorias en secundarias mexicanas* [Tesis doctoral en proceso]. Universidad de Guadalajara.

Santos, B. de S. (2018). Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas. *Geograficando*, *14*(1), 1-8. https://doi.org/10.24215/2346898Xe005

Santos, B. de S. (2020). Epistemología del Sur: Del sustantivo al adjetivo. De la utopía a la distopia. *Comunidad y Salud*, *18*(2), 74-80.

Sinigüí Ramírez, S. Y. (2023). *Dearâdê: Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].

Toledo, V. M., y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales.* Icaria Editorial.

PRÓLOGO

J. Ignacio Rivas-Flores[6]

Una pregunta radical en la situación que vive el mundo en los últimos tiempos sería, ¿qué responsabilidad tiene la educación en el surgimiento de los nuevos fascismos y los procesos neocolonizadores que los acompañan? Resulta significativo que en una era en la que aparentemente se están produciendo los avances, a nivel técnico, más relevantes de la historia de la humanidad, al mismo tiempo se produzcan retrocesos tan significativos en cuestiones como el cuidado de la naturaleza, las relaciones de género, la exclusión económica, social y étnica, el reconocimiento de los derechos etcétera. Es más significativo si cabe, si tenemos en cuenta que contamos con sistemas educativos, a nivel mundial, fuertemente estructurados, aparentemente constituidos desde procesos democráticos y organizados desde consensos sociales y políticos. ¿Qué se perdió en el camino?

Una de las finalidades atribuidas a la escuela en la modernidad, justamente es la constitución de ciudadanías acordes con las democracias liberales fruto de la "revolución" que dio lugar a este proyecto social, económico, cultural y político, que ha marcado el paso al orden mundial en los últimos 250 años. En un contexto de enseñanza obligatoria (al menos en la mayoría de los países), especialmente en el Gran Norte, cabría suponer que estos sistemas educativos modernos propiciarían una mejor convivencia, regímenes democráticos y una esperanza de salvación colectiva de la humanidad. Pero parece que este no ha sido el resultado.

Además de múltiples conflictos más o menos locales, hemos sufridos dos guerras mundiales, de efectos devastadores (algunos afirman que son 3, si tenemos en cuenta los continuos conflictos bélicos que enfrentan modelos de sociedad, sistemas religiosos, o simplemente el control de los recursos naturales, el petróleo en especial. Como colofón, los últimos años estamos asistiendo a nuevas formas de fascismos, para algunos incluso, nuevas formas de feudalismo que cambia las reglasde juego económico (ya no es tan fácil hablar de neoliberalismo como el origen de todos los males) o nuevos imperialismos que nos amenazan desde componentes emergentes de la nueva sociedad, como son las fortunas generadas en torno al control de la información (Varoufakis, 2024).

Quizás deberíamos pensar que los sistemas educativos no están haciendo frente a estos retos, o bien que no están preparados para incorporarlos como objeto de atención en los procesos de aprendizaje, o sencillamente, que ellos mismos son cómplices de esta situación, en tanto que participan de las lógicas epistémicas que sustentan este sistema-mundo (Losacco, 2025). Si entendemos que las personas aprendemos desde nuestra experiencia, desde lo que vivimos, desde las relaciones en las que gestionamos nuestra subjetividad, deberíamos convenir que el paso por las escuelas no representa, precisamente, un ejercicio democrático, crítico o comunitario, por poner nombre solo a algunos ejes que pienso esenciales. Más bien, habría que pensar que las pedagogías modernas se han construido desde unos ejes epistemológicos que en definitiva representan procesos de dominación, jerarquización, autoridad y control que constituyen los marcos de la experiencia escolar de nuestra infancia, adolescencia y juventud (Cortés, Rivas y Leite, 2023).

---

6 Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación en la Universidad de Málaga, España.

Será momento pues, de romper con esta lógica colonizadora, envuelta como proyecto de civilizatorio universal, que parece avocar a la humanidad a un callejón sin salida. El mundo se está haciendo fascista, entre otras cosas, porque la escuela mantiene lógicas autoritarias y epistemologías basadas en criterios de verdades absolutas, generados por las falsas narrativas de lo que podemos entender como el "cristianismo laico" que está presente en la co-institución del proyecto civilizatorio de la modernidad.

Desde mi punto de vista, el problema es esencialmente epistemológico. Esto es, de las construcciones epistemológicos que fundamentan la sociedad actual y la escuela que ha generado. Cuando hablo de epistemologías, en este caso, hablo de relatos de mundo, que implican formas de "hacer" particulares. Implica un diseño de acción desde una cierta visión de la realidad social. Por lo tanto, también me refiero con esto al relato de educación que forma parte de la co-institución de los sistemas educativos modernos. Los ejes principales de esta epistemología giran en torno a varios principios. Por citar los más relevantes, la visión del mundo como objeto de dominación del ser humano, en función de un mandato divino; la visión del mundo ordenado, desde la idea del "*Deus ex machina*", por tanto, sometida a un orden, un control y una finalidad externa; una idea de verdad científica reconvertida en universal desde la mirada racionalista, como nueva revelación; el pensamiento extractivista y de reduccionismo analítico que reduce el mundo a sus partículas mínimas para su comprensión; etcétera.

Son epistemes que construyen la modernidad y que han tenido la capacidad de convencer al mundo de su universalidad (Lossaco, 2025), justamente como fruto de su mirada totalizadora y dominadora que le caracteriza. Lo cual hace necesario pensar otras lógicas epistémicas que nos permitan construir otros mundos que rompan con la hegemonía fascista e imperialista actual. Pensar en pedagogías decolonizadoras supone, esencialmente, pensar otros relatos de mundo que contengan otros "haceres" que nos permitan soñar con una esperanza para la humanidad y para el mundo.

En este sentido este libro supone una posibilidad de pensar nuevos relatos desde otras concepciones de mundo que ponen el peso en lo comunal y no en lo individual, en lo común y no en lo particular, en el cuidado y no en la dominación y el control. Es una apuesta de esperanza para pensar una escuela "otra", con una educación "otra" que se preocupe por la vida y la existencia de todas y todos los seres que habitamos este planeta (Walsh, 2017).

El proceso de construcción de estas pedagogías decoloniales implica compromisos nuevos o (re) tomar caminos que conducen a otras construcciones sociales. Sin duda, nada es inevitable, sino que todo es fruto de las decisiones que vamos tomando en cada momento de nuestras vidas, y cada una de estas decisiones son modos de construir futuros viables, deseados y deseables, desde miradas colectivas, comunales en los haceres presentes.

Hago un llamado en este sentido a la responsabilidad colectiva, pero también individual, de sentir que cada paso que damos supone un ladrillo más en la construcción de este futuro; que no significa un muro o una ruta pre-establecida, pero sino un mundo de posibilidades que tienen sentido desde un relato de mundo basado en la diversidad, el respeto, la soberanía epistemológica de los pueblos y los individuos y el diálogo decolonial como estrategias fundamentales. Sobre estas premisas es posible pensar otras pedagogías donde las decisiones no estén marcadas, los caminos fijados, la autoridad establecida ni los cuerpos controlados.

Así, frente a las epistemes coloniales enfrentamos otras que dan sentido a la existencia y a la supervivencia de todas y todos. No es una cuestión (sólo) de vivir la democracia en la escuela, sino de saber qué queremos decir y qué mundo construimos con las formas de entenderla. Esto

es, democracia como una apuesta colectiva, participativa, deliberativa que nos ayude a construir lo global desde lo particular de cada situación. Por tanto, propuestas como las que se presentan en este libro sobre pedagogías comunales, que se construyen desde lo común; esto es, desde una perspectiva de cuidado colectivo; igualmente con una mirada desde el sentido del presente para construir el futuro, que se presente como alternativa al dominio de la lógica del progreso propia del capitalismo, que conduce al vacío (Naredo, 2022).

Esta es la educación por la que estoy dispuesto a comprometerme y el futuro que merece la pena construir. Por eso es de agradecer que se abran posibilidades desde miradas como las que se recogen en esta obra, que como diría Catherine Walsh, abren grietas en las que depositar la siembra.

Referencias

Cortés, P.; Rivas, J.I. y Leite, A. E. (2023). *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa.* Octaedro.

Lossaco, J. R. (2025). *Historias globales desde el sur. Sistema-mundo y divergencia colonial.* Akal.

Naredo, J.M. (2022). *La crítica agotada. Claves para un cambio de civilización*. Siglo xxi.

Varoufakis, Y, (2024). T*ecnofeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo*. Deusto.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial. Luchas, Caminos y Siembras de Reflexión-Acción para resistir, (re)existir y (re)vivir.* Alter/nativas.

PRIMER VOLUMEN

PRIMER VOLUMEN

En el primer volumen de este libro, encontramos como apertura a la obra, las disertaciones en torno, tanto de la reflexibilidad epistémica, como de la construcción del diálogo no sólo intercultural, sino inter/epistémico e inter/científico entre el arte, la ciencia y, la necesaria "*juntanza*" que requiere estos esfuerzos colectivos que buscan la construcción de nuevos caminos y que sustentan la creación de *bio/geo/pedagogías* otras. A continuación, se describen los tres apartados que conforman este primer volumen y con una breve descripción de los tejidos y de las y los tejedores que co/crean en esta construcción colectiva.[7]

7 Párrafo, Introducción.

APARTADO 1.

REFLEXIVIDAD DESCOLONIZADORA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS RELACIONES ENTRE PEDAGÓGICA Y VIDA (BIO/ONTO/ EPISTEMOLOGÍAS)

Para crear un tejido, se requiere una urdimbre que permita procesos, tanto de soporte, configuración y sustento, como, al mismo tiempo permitan el tránsito, a través del cual se entreveran los hilos para poder configurar tramas, sentido y texturas. Así, en este primer apartado los y las artesanos/as tejedores/as nos brindan el trazo de esta urdimbre que al tensionarse y ser flexive, permite un diálogo horizontal (Corona, 2019) de historias y relaciones, de preguntas en la emergencia de conflictos, pero también de opciones y caminos posibles en la comprensión y siembra de *bio*/pedagogías desde los territorios.[8]

El capítulo introductorio de nuestro maestro de vida y maestro en Antropología Jaime Martínez Luna docente y ex rector de la Universidad Comunal de Oaxaca (UACO); nos brinda el trabajo intitulado ***Comunalidad no es cultura, la genera*** que resulta de su búsqueda y compartencia por brindarnos y continuar con el trabajo de pensar profundamente sobre la comunalidad, como experiencia y sentido, como necesidad humana para existir; aporte que nos invita a comprender los horizontes interconectados y complementarios en reciprocidad, puesto que, como proceso descolonizardor, se requiere Comunalizar.

Juan Carlos Sánchez Antonio, quien actualmente es docente investigador del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, es hablante de su propia lengua indígena; como filósofo y educador zapoteco, nos brinda el ensayo ***El fin de una Era. Hacia una Educación Descolonizadora en el Ecoceno: la promesa del Sexto Sol de los pueblos originarios.*** Trabajo que propone una reflexión crítica sobre el ocaso del Capitaloceno —etapa histórica dominada por la lógica del capital— y el posible advenimiento del Ecoceno, concebido como una Nueva Era Geológica orientada hacia la regeneración ecológica y el respeto absoluto de la vida. A partir del colapso ecológico y planetario en curso, se plantea un cuestionamiento radical de la racionalidad occidental y del capitalismo como únicos referentes civilizatorios.

Yolanda Jiménez Naranjo doctora en Antropología Social, y Elsa Alejandra Martínez maestra en Acción Social para Contextos Globales, del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca con el texto ***Resemantizando lo educativo:*** *corazonar-**haciendo-siendo con pedagogías comunales de la tierra***. En este capítulo las autoras reflexionan sobre sus experiencias de aprendizaje, a partir de un proyecto de fortalecimiento de los procesos educativos con jóvenes de una comunidad a partir de una mirada comunal que pone en el centro los haceres con la tierra como actividad central. La necesidad de comprender el mundo en interdependencia respetuosa entre lo natural-humano-cosmos, lo cual nos hace ver lo educativo como un proceso integral de la vida, en una relación de unos con otros que nos torna diversos, en coexistencia con el mundo natural y en estrecha relación con el territorio; lo que denominan "una pedagogía comunal con la tierra".

Germán Feijoo Martínez docente e investigador del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, también doctor en estudios afrolatinoamericanos de la Universidad del Valle, Colombia; y Jhon James Cardona Ramírez, docente de la Universidad del Valle, Colombia y doctorante en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México; nos brindan el texto Metodologías comprensivas para el retorno a la madre tierra. ***Caminando con las comunidades afro e indígenas en Cali-Colombia***. Trabajo que reconoce las condiciones sociales de Colombia debido al prolongado conflicto armado interno (cinco décadas), lo que ha propiciado el

8 Párrafo, Introducción.

desplazamiento forzado de miles de personas y cientos de comunidades afrocolombianas, indígenas y campesinos, quienes se suman a los habitantes de la ciudad en su lucha por conseguir un pedazo de tierra para construir sus viviendas. En consecuencia, la ciudad de Cali es uno de los principales centros de arribo de personas indígenas nasa y afrodescendientes que se organizaron social y políticamente para agenciar y reclamar derechos, pero también para resignificar y reconfigurar su relación con el territorio y con la madre tierra. Los autores reflexionan en torno a las metodologías comprensivas, como herramientas para entender el proceso reivindicativo de comunidades asentadas en Cali, y reflexionan acerca de su accionar social y político, considerando a la Madre Tierra.

COMUNALIDAD NO ES CULTURA, LA GENERA

Jaime Martínez Luna[9]

Introducción

Vivimos una realidad que se percibe sensorialmente. Esto nos lleva a creer y afirmar, que lo que se piensa y se hace en cualquier dimensión de la vivencia es la cultura que absorbemos y reproducimos. Es decir, que lo que se expresa a través del concepto cultura, es nuestro ser y estar. De esa manera, se navega en un razonamiento fundado en el resultado vivencial, de lo que vemos, escuchamos, leemos, lo periférico, la imagen, a lo que incluso llamamos identidad.

En lenguaje popular diríamos, nos dejamos llevar por las apariencias. O "nos quedamos en las ramas".

No alcanzamos a interesarnos por lo profundo. O sea, interesarnos en saber qué es lo que nos permite producir frutos o cultura. No se alcanza a decir y a entender, que lo que vemos, aunque sea una interpretación entendida como individual, NO ES más que la construcción de un ser y hacer derivado del mundo que nos envuelve. Es decir, un resultado Comunal, (aunque le demos una explicación individual). Que es un acto natural e integral.

Podríamos decir que nos formamos de la opinión de un pueblo, como cuando se mira un árbol del que sólo se ve su follaje, o las hojas de las ramas. No alcanzamos a ver el tronco, muchos menos las raíces.

La antropología se ha quedado en la superficie, en el follaje, y no es porque no quiera conocer, sino porque el conocimiento del razonamiento de un pueblo sólo se puede conseguir viviendo lo mismo que sus habitantes, dado que, no es lo mismo ver a un pueblo desde fuera, que verlo desde dentro.

Lo cultural es el resultado de vivir en cualquier lugar, lo que se ha señalado o nombrado como identidad. Por ello, hasta el concepto identidad puede fácilmente cuestionarse usando el de pertenencia, y muchos más ahora que proponemos el concepto de Ombligación. Es decir, La identidad siempre será múltiplemente indeterminada. La pertenencia se da en los hechos, y la Ombligación en el carácter natural de la existencia de un pueblo.

No nos detendremos por ahora en la definición de dichos conceptos, sólo queremos decir, que nuestra percepción, si se desea profunda, debe trascender lo cultural, es decir, la manifestación de resultados de una determinada sociedad. Ante todo, dejarnos muy en claro que el mundo sensorial todavía no es tratado con seriedad, dado que lo natural de la existencia, lo ignoramos, o lo damos por hecho de que somos y estamos, como tal expresamos lo que expresamos. No quedarnos entre las ramas, es conocer cómo es que se hacen las ramas. Todo tiene un origen, una raíz y es esa raíz y tronco lo que también debemos saber.

Antes de cualquier exposición de un resultado vivencial, está el reconocer que lo que en primera registra nuestro cerebro, lo que guarda es lo que sensorialmente ve, oye, toca y prueba. Es decir, los pilares que nos permiten entender que Comunalmente existen y se viven, aun cuando todavía con ello no alcancemos a definir la existencia. Dicho de otra manera, la Comunalidad se funda en lo

---

9 Docente de la UACO e ICEUABJO, con maestría en Ciencias Antropológicas; exrector y fundador de la UACO.

sensorial, incluso cuando proviene de una profundidad natural existencial. Busquemos el origen de la vida, no el origen del hombre. Mejor veamos esto por partes.

La cultura es lo que vemos y escuchamos

Cuando vemos un bosque a través de la mirada de un dron, vemos arboledas verdes y de otros colores. No alcanzamos a ver ni el tronco de cada árbol, mucho menos su raíz. Sin embargo, cuando estamos en tierra, alcanzamos a ver el tronco y su verdor, así sean sus flores o frutos.

Esto mismo pasa en lo conceptual, si estamos viendo al árbol desde arriba, tendremos una percepción del bosque muy diferente de si estamos situados en el suelo. Por lo mismo afirmamos que lo que usamos al interpretar una realidad sólo es la cultura vista desde arriba, no en su movimiento y magnitud real.

En esta perspectiva, lo que vemos, oímos, tocamos o gustamos es lo que determina nuestra interpretación del mundo que se vive. Reconozcamos entonces que existe una profundidad desconocida. Una profundidad que cuanto más cerca estemos, mayor será su comprensión.

Nuestro vivir está lleno de elementos a los que consideramos ajenos o propios, todos vivimos una o varias situaciones o realidades culturales.

Una persona es el territorio que habita, con quien lo habita, lo que hace al habitar y lo que consigue habitando. Este vivir, le genera necesidades y posibilidades de todo orden, la primera noción cultural es el lenguaje. Luego el alimento, su cobijo, etcétera.

Esta suma de elementos, o bien los adquirimos, en una “escuela”, en la calle, o en la comunidad que es crisol de diversos comportamientos que adquieren unidad de acuerdo dónde se ubique y quiénes la conformen. Por ello, no somos conscientes de esa diversidad de manifestaciones y las vivimos porque ahí nos ha tocado existir.

La cultura a nivel amplio, ha sido utilizada para entender y fortalecer las jerarquías socioeconómicas. Lo cultural es representado por quien ejerce el poder, y supone saber más que los demás. Por fortuna la antropología ha ampliado el espectro del uso del concepto cultura. Es por ello, que en este escrito lo entendamos antropológicamente.

Es decir, todo hecho vivencial se da y genera en su movimiento; cultura. Todo lo que nos envuelve en sus relaciones generan cultura. es la cultura la que cada sociedad porta. Una cultura que está en constante movimiento, y que por lo mismo no es estática, ni siquiera al escribirla o al describirla. La cultura se genera de acuerdo con el espacio y el tiempo que se vive. Una cultura que al ordenarla en el tiempo se dice que es la historia. La que resulta una interpretación que revela cultura, es cierto, pero no deja de ser la interpretación de un individuo que la expone.

No es el individuo quien genera cultura, sino las relaciones que se entablan con el entorno que reproduce la Comunidad que habita el espacio geográfico.

Por cultura entenderemos todo lo que hacemos, vemos, escuchamos, leemos, vestimos, bailamos, consumimos, leyes, organización, hasta las emociones que revelan la vida que pensamos, y hacemos en un ciclo sólo finito con la muerte, pero que continúa con lo que permanece y lo que vendrá; todo esto y de acuerdo con el suelo que se pisa, los habitantes deciden con su hacer su cultura, qué trabajo a realizar, y con qué intención.

Debemos reconocer que por más observador o sensible que sea el que describe la vida, no podrá anotar todo lo existente, lo que se realiza, y menos cuantos y lo que realizan. La totalidad es indescriptible incluso imperceptible, por eso resulta útil abstraer para reflexionar lo que se vive. Y en

esto ha sido de utilidad hablar de cultura, aunque todo dependa de quien y como; guarde, escriba o platique.

Podemos afirmar que abstraer al contar o tratar de explicar lo que se ve, que es una labor de por sí titánica, genera confusión al estatizarla en el tiempo, siendo que, al escribirla y llenarla de abstracciones, se estaciona o se le quita vida cuando se escribe, porque se nos revela hechos vividos en el pasado, y no los que vivimos en su momento. Dicho de otra manera, no es lo mismo leer un escrito que vivir lo dicho en su momento. No sobra afirmar que en esto radica la importancia de la oralidad y la imagen, frente a la lecto-escritura.

(Con lo afirmado le quitamos valor a lo que hacemos en este momento, sin embargo, lo afirmamos para relativizar el impacto que tenga cuando sea leído).

Entender a la cultura, como lo primero que perciben nuestros sentidos, es afirmar que navegamos la superficie de una totalidad que no podemos explicar al situarnos superficialmente en el mundo. Esto se acrecienta a sabiendas que lo que vemos es traducido a un lenguaje que ya existe, que ya nombra a lo que percibimos, y que con esto sólo alcanzamos a reproducir lo que se percibe, en un lenguaje ya dado que te impide ser fidedigno con lo percibido.

Independientemente de que la cultura es un proceso en movimiento y de que su existencia permite infinidad de interpretaciones, y además de que esas interpretaciones orienten la conducta social en permanente redefinición, lo importante para nosotros no es quedarnos en el dibujo del follaje del árbol, sino ir al reconocimiento de su tronco, y mucho más, de su raíz.

Comunalidad es lo natural

Sintetizando, se puede afirmar que la Comunalidad es el reconocimiento del suelo o territorio que se habita, las personas que ahí existen, lo que hacemos entre todos, y lo que se logra con este hacer. EL RESULTADO de lo que se hace es la cultura en su fase primaria diríamos. Pero los pilares anteriores son actitudes naturales del estar en el mundo. Es decir, el reconocer el territorio es un acto consciente y natural. Todos damos cuenta en primera, de qué suelo nos alimenta. En segunda reconocemos que existen a nuestro lado otros seres que también se alimentan del mismo suelo.

Se puede afirmar que esta es una fase de reconocimiento del mundo que nos envuelve, pero la especie humana y el animal, tiene capacidades motoras en su generalidad, lo que significa que tenemos facultad de movimiento, y es el movimiento la siguiente fase que con base en el reconocimiento de lo que lo envuelve, entra en relación con el mundo a través del movimiento, de la acción, y esto lo hace precisamente con los otros humanos o animales que le rodean.

Es difícil entender la diferencia entre lo natural y lo cultural, porque las especies que habitamos el mundo llegamos a él, habiendo ya una cultura. Es decir, llegamos a un mundo ya hecho, incluso con un lenguaje que nombra lo que nuestros sentidos perciben. O sea, lo que vemos ya tiene un nombre: una palabra que la define, y como eso pasa desde que nacemos, las palabras o los conceptos los asume nuestro consciente como verdades, incluso no cuestionables.

Se puede afirmar que se nos impone un modo de comprender el mundo que nos cobija, y si esa cultura se elabora desde el razonamiento de que somos quienes lo nombran, nos apropiamos del mundo ubicándonos como su centro, como los que lo define, por lo tanto su propietario.

Es esto lo que obstaculiza entrar en relación con el mundo de manera natural. Portamos una cultura y explicamos al mundo con base en la cultura que se nos impone, muchos dirán que "naturalmente". Es por ello que la humanidad apreciando ser el centro del mundo, navega la vida

inventando formas y maneras de explicar al mundo del que ya se ha apropiado.

Pero aquí cabe cuestionarse, ¿qué es lo que nos lleva a cuestionar la cultura que se nos impone?, ¿con base en qué, podremos distinguir lo natural fuera de la cultura?

La Comunalidad que se propone, ya se dijo, es un resultado sensorial, que observamos en los detalles que refleja la existencia de pueblos ligados umbilicalmente a la tierra. Estos pueblos, llamados originarios, naturales, indígenas, etcétera, nos muestran una relación no propietaria del mundo, por lo contrario, respetuosa y sacral apreciación de todos los elementos de la naturaleza; nos muestran también, que su visión, su lenguaje, interpreta al mundo de manera diversa, tan diversa como lo es la geografía o el territorio que habita.

Podemos afirmar, que es el suelo que se pisa lo que determina la cultura, no al contrario; que es la relación con el territorio la definición del hacer en cada lugar, y que, por lo mismo el resultado de sus relaciones, es decir su cultura, será tan diversa como es el suelo que pisa.

Es muy importante entender la dimensión natural sensorial, dado que, de otro modo la comprensión del mundo que nos envuelve queda determinada por la cultura ya creada, la que con o sin intención, se nos impone y que diseña los criterios que, aunque los cuestionemos son explicados en función del razonamiento adquirido, por eso es difícil la descolonización, porque al ser formados desde que nacemos, la lógica imperante explica el estilo de habitar el mundo.

Retornar a lo natural no es un hecho común, como para un católico no sería normal cuestionar la existencia de su Dios, que interpreta como una verdad, aunque su entendimiento sea dogmático. Reconocer la naturaleza que explica la vivencia nos permite entender incluso cuestionar la cultura que nos envuelve.

Pongamos otro ejemplo: un amplio porcentaje de la población da cuenta de la desigualdad social y económica imperante, entonces diseña organizaciones y estrategias para eliminarla. Sin embargo, todo se da dentro del campo cultural imperante, en la movilización para modificar los códigos que regulan las relaciones sociales. Se eliminan órdenes en las relaciones laborales, incluso se incrementa el acervo tecnológico para disminuir “la desigualdad”. En efecto, algo cambia, los unos sustituyen a los otros, pero el ejercitamiento sigue fundado en el mismo razonamiento.

Dicho de otra manera, cuando se vive en un sistema regido por el poder, la propiedad y el mercado, se busca tener el poder para decidir nuevas formas de apropiación y regular de otro modo al mercado. En este sentido, no desaparece el poder, menos la propiedad y el mercado. El sistema se sostiene. (Ejemplar lo que sucede en la reciente renovación presidencial en México).

Ir a lo natural implica caminar otro sendero, si nos fundamentamos en lo natural, entenderemos de principio que somos parte del planeta, que no nos hemos adueñado de él, y que por lo tanto, el dibujo de nuestras relaciones en el mundo responderá a otra forma de razonar. Con esto empezamos a percibir el tronco del árbol cuyas ramas, hojas y frutos nos impedían ver, y es esto que hemos dado en llamar Comunalidad, o si se quiere, lo comunal. Es decir lo que todos los seres comunales del planeta tenemos y ponemos en cada práctica de vida. El dónde se está, el con quien se está, lo que se hace con quien se está, en dónde se está, y lo que se consigue con la acción que se hace con quien está en cada lugar.

A esto que podemos llamar lo Comunal, se da en todo contexto, en cada región, en cada clima, en la selva o la costa, en los valles o en la sierra, en el desierto o en zonas frías. En todo lugar. Y es eso lo que da como resultado la cultura de cada habitante en cada lugar. En otras palabras, lo comunal es lo que está detrás de cada cultura.

Lo fundamental en lo natural

Por ahora, distinguimos a la Comunalidad como el tronco, pero ese tronco tiene una raíz, es decir, Comunalidad tiene una fuente de vida y esta es: la RESPIRACIÓN. El respirar no es tomado en cuenta en el razonamiento científico. ¿Por qué? Suponemos que porque es la especie humana la que investiga y le da a la ciencia su contenido incuestionable. Aunque la ciencia busca "dice" la verdad, no explica su existencia, informa lo que investiga y afirma que es sobre lo que el mundo que lo envuelve, pero no explica que es lo que lo produce.

La raíz, obviamente está conformada por la integración de distintos elementos; todos estos elementos contribuyen a la existencia del oxígeno, y esto es lo que permite que los seres vivos existan. Todas las especies respiran, y contribuyen de algún modo a la generación de ese aliento de vida que, al respirarlo, nos permite existir y vivir.

La percepción de la respiración como fuente de la existencia, nos permite entender a profundidad por qué el razonar occidental se estaciona en lo que le ofrece los sentidos, y porque el razonamiento natural e integral, se fundamenta en la respiración. La especie humana respira antes de ver con sus sentidos al mundo, porque al nacer, primero se respira, después se percibe sensorialmente al mundo.

Es aquí, en donde se puede percibir que los Pueblos Originarios, o las comunidades umbilicalmente ligadas a la tierra, aunque no afirman el papel importante de respirar al mundo, evidencia su existencia en el trato que le dan a la naturaleza. La ceremonia es una evidencia, el trato de una partera a las plantas que le ayudan en la sanación, o la actitud de respeto y ofrenda cuando un campesino va a preparar y cultivar la tierra, evidencian la integralidad de la que se tiene conciencia.

En esta conciencia, no existe la cosificación de lo natural, o sea, la naturaleza no es comprendida como mercancía, o como recurso, es entendida como un ser vivo que participa en garantizar la existencia.

Partir de los sentidos para explicar el mundo podemos afirmar que es un proceso limitado, que fomenta el uso y la explotación de la naturaleza envolvente. Sin embargo, partir de la conciencia de que respiramos el mundo, nos hace entender que existe una integralidad natural, que tan sólo somos una parte de esa grande naturaleza, y que por lo mismo, nos relacionamos con ella a través del respeto a cada especie o elemento, en la realización de nuestra existencia.

Lo que afirmamos, no significa ir en contra de la ciencia, simplemente señalamos sus límites. Por lo contrario, afirmamos que partir del saber que respiramos del mundo nos permitirá fundamentar una civilización que fundamente sus principios en la armonía total, no en las contradicciones, que nos llevan a una guerra permanente. La armonía es valorar la integridad, en la que todo ser contribuye, en la que se valora el aporte de cada quien, y no se continúa la competencia de ver quién es mejor que los demás.

Fundamentar la armonía, cierto, derrumba paradigmas centradas en la contradicción, en la dialéctica, en las clases sociales, pues es un modo de ver la vida que tiene como referente a sociedades enteras que fueron colonizadas, es decir sometidas a razonar en la violencia, en la explotación de una naturaleza que explica por sí misma su calidad integral.

Muchos interpretarán estas afirmaciones desde el mismo lenguaje libertario o liberal, afirmando que damos argumentos al pensamiento conservador. No, por lo contrario, podemos afirmar que tanto conservadores como liberales, permanecen estacionados en un mismo razonamiento y se argumentan con el mismo propósito: la conquista del poder.

La educación futura

Si hemos entendido el propósito del presente texto, nos preguntaremos en torno a cuál es el camino para enseñar o aprender un razonamiento fundado en la búsqueda de la armonía. Cómo no dar continuidad a la educación fundada en la separación de sociedad y naturaleza. Cómo evitar y deshacer las enfermedades del razonamiento libertario. Cómo destruir el racismo, la colonialidad, lo patriarcal, etcétera.

Cierto, no es nada fácil cambiar un razonamiento que ha orientado nuestra cultura durante siglos, que, a pesar de convivir con la naturaleza a diario, aún padecemos un razonamiento ajeno, el mismo que ha sido nuestra práctica escolar durante dos siglos de manera permanente.

Sin embargo, si existe una salida para caminar otro camino civilizatorio, lo primero consiste en reconocer con la presencia de los ahora nuestros estudiantes, que antes de ver al mundo lo respiramos. Es decir, señalar el fenómeno respiratorio como el eje central de nuestro razonamiento, lo que nos llevará al reconocimiento de los elementos que construyen lo que respiramos. Lo primero a revisar es la conformación de la naturaleza, incluyendo a la especie humana en el universo; partir del análisis de la naturaleza envolvente, nos permite en primera instancia poner los pies en la tierra, empezar a reconocer el suelo que se pisa, conocer sus atributos, sus especificidades, así como sus relaciones.

En segundo lugar, tenemos el deber de conocer la contribución de cada especie, lo que hace integral nuestra existencia. Valorar a cada ser vivo, nos sitúa en un plano horizontal en la realización de la vida; la vegetación contribuye a nuestra alimentación, a nuestra sanación o nutrición, los animales nos protegen, nos alimentan, nos aportan simbólicos significantes, como cada elemento como el viento, el agua, el fuego se integran a la tierra para garantizar nuestra existencia.

Mirar el mundo desde la respiración, explica el movimiento, la energía, y el papel que la especie humana debe realizar en esa integralidad existencial. Pensar o decir esto, en los albores del funeral de una era catastrófica, pareciera sólo un sueño o una utopía. Cierto, lo es, sin embargo, si deseamos que el planeta albergue un movimiento más consciente de que formamos parte de su integridad, es hora de empezar a caminar otro camino en la enseñanza aprendizaje, no sólo para vivirlo más naturalmente sino también para no situarlo en un peligro de muerte.

Razonar el mundo desde la respiración, es caminar un sendero más armónico y natural. Practicar la Comunalidad nos convoca a ello.

EL FIN DE UNA ERA.

HACIA UNA EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA EN EL ECOCENO: LA PROMESA DEL SEXTO SOL DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Juan Carlos Sánchez-Antonio[10]

Introducción

El colapso ecológico-civilizatorio sin retorno: del Capitaloceno al surgimiento del Ecoceno

La sexta extinción masiva de la vida ha sido documentada desde hace varias décadas por diversos investigadores (Leakey y Lewin, 1995; Lister y Sher, 1995; Alroy, 2001; Boulter, 2002; Lyons et al., 2004; Mwolina, 2008; Cebellos et al 2010; Smith 2022, etcétera) entre una larga lista de estudios. Recientemente en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático realizado en el 2023, en Dubai, Emiratos Árabes Unidos, un grupo de científicos hicieron un balance crítico de los datos y los acuerdos —simulados— tomados por los países en la copo28. En este análisis crítico fueron claros al decir que "el dióxido de carbono permanece en la atmósfera durante miles de años, esto significa que un aumento por encima de 1.5 grados centígrados es ahora inevitable y no puede revertirse posteriormente, al menos con la tecnología de que disponemos actualmente" (Lieven, 2023).

La emisión de gases y de dióxido de carbono en la atmosfera por encima del 1.5 °C de temperatura global traerá como consecuencia un aumento de calor con daños letales a los ecosistemas. El descongelamiento de los polos árticos liberará toneladas de dióxido de carbono y otro tipo de gases que incrementaran la temperatura en el planeta con consecuencias mortales para la vida existente en la Tierra. "Sin embargo, existe un riesgo real, aunque no cuantificable, de que ese aumento provoque 'puntos de inflexión' y 'bucles de retroalimentación', por los que un aumento de dos grados lleve a tres grados y de tres grados a cuatro grados en un corto periodo de tiempo. De ser asi, quedará destruida la civilización tal y como la conocemos. Ninguna sociedad organizada de la Tierra podría resistir tanto el trastorno físico que supondría como los inmensos movimientos que se producirían de gentes desesperadas" (Lieven, 2023).

La realidad es realmente preocupante y no se están tomando acciones globales que detengan el aumento de la temperatura y reintegrar a la Tierra dentro sus límites biotermodinámicos. Por su parte, el doctor Gerardo Ceballos, investigador del Instituto de Ecología de la UNAM nos dice que las "actuales sequías e incendios sin precedentes en el mundo, por ejemplo, indican que las predicciones científicas sobre la sexta extinción de especies y el colapso de la civilización no sólo son correctas, sino que es posible que ocurran 'más rápido de los esperado'" (Ceballados, 2022). La actual forma de vida occidental centrada en el individuo y el capital nos está llevando al borde la "sexta extinción masiva de la vida" (Ceballos et al, 2010) y no estamos generando acciones globales para detenerlo. "Estamos ante lo que pudiera ser la última oportunidad para mantener las condiciones que hacen posible la vida en la Tierra y el bienestar para la humanidad. Lo que hagamos en los próximos años definirá el futuro de la biodiversidad y del ser humano" (Ceballados, 2022).

---

10 Profesor-investigador de tiempo completo adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. dixaribedixa@gmail.com. https://orcid.org/0000-0002-0532-3293. Doctor en Filosofía Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Como podemos observar a nivel local y de las acciones a nivel global es poco lo que se está haciendo o casi nada con respecto al cambio climático y el colapso ecológico-civilizatorio. "Por todas partes aparecen síntomas que señalan grandes destrucciones en el planeta Tierra y en la humanidad. El proyecto de crecimiento material ilimitado, mundialmente aceptado, sacrifica a dos terceras partes de la humanidad, agota los recursos de la Tierra y compromete el futuro de las generaciones venideras" (Boff 2002, p. 16). La forma de vida capitalista y occidental no es sostenible para el planeta. Si todos tuviéramos la forma de vida de los norteamericanos requeriremos de 3 a 5 planetas para poder cubrir con los lujos, autos, consumo, comida, energía, etcétera. Esta forma de vida que muchos países siguen considerando el desarrollo y el crecimiento económico no sólo compromete, sino que ahora está en un grave riesgo la biodiversidad de la vida en la Tierra.

Lamentablemente en las escuelas y universidades, la mayoría de los jóvenes viven conectados a su celular, a sus equipos electrónicos y el mundo virtual de las redes sociales. Nuestros jóvenes están artificialmente desconectados de la tierra, del agua, de los ríos, de las plantas, de los animales, de los cerros, de los árboles, de los insectos y de toda la hermosa biodiversidad que nos rodea y que ahora está comprometida su extinción. Casi nunca levantan la cabeza hacia la bóveda celeste o a ver la belleza de los ríos, las plantas, los animales, la vida; siempre están mirando su pantalla y con ello olvidan que forman parte de la red cósmica. "Cuando despersonalizamos al río, a la montaña; cuando quitamos de ellos sus sentidos, considerando que eso es un atributo exclusivo de los humanos, nosotros liberamos esos lugares para que se vuelvan residuos de la actividad industrial y extractivista. De nuestro divorcio de las integraciones con nuestra madre, la Tierra, resulta que ella nos está dejando huérfanos" (Krenak, 2021, p. 29).

Nos estamos quedando sin hogar. La única casa común que teníamos y las condiciones para la reproducción de la vida están letalmente dañadas. Si el modelo civilizatorio occidental ha fracasado, también nuestras instituciones económicas, políticas y educativas lo están. La cosmovisión occidental y por ende la pedagogía "[...] asume de manera dualista que, como la vida humana es ontológicamente exterior a las otras formas de vida, estas últimas pueden ser destruidas sin que se afecte la vida humana" (Grosfoguel 2018, p. 40). La separación cartesiana del hombre contra la naturaleza, nos hace tomar la actitud de que cualquiera puede destruir y contaminar la tierra, el agua, el aire, etcétera, sin comprometer nada. La oposición del pensamiento contra la Madre Naturaleza constituye el corazón del proyecto civilizatorio occidental. De hecho, la "racionalidad moderna [y posmoderna] es imposible sin la fundación, constitución y desarrollo de la relación sujeto–objeto, y el capitalismo es imposible sin esta fundamentación, porque entonces no podrá justificar su trato a la naturaleza como objeto" (Bautista, 2014, p. 258).

Estamos viviendo tiempos difíciles y todos parecemos asumir que siempre va a llover y hasta nos resulta natural que el agua siempre estará ahí al servicio de nosotros. Hoy resulta evidente para todas las personas con sentido común —que luego no es tan común— que nuestros ríos se están secado, cada vez son menos y va creciendo a escala planetaria. No creo que haya experiencias que nos digan que cada vez tenemos más agua, más ríos y más biodiversidad. Todo lo contrario, nuestros ríos ahora están secos, convertidos en basureros y los ríos principales se usan para tirar nuestro drenaje, basura o peor aún, residuos químicos que las industrias desechan, por no pagar un tratamiento especial de aguas residuales, pues les resulta más barato corromper a las autoridades y tirar restos químicos a los ríos.

Las universidades y las escuelas no están tomando muy en serio el colapso ecológico-planetario. Hoy, el cambio climático ya es irreversible. Esto es un problema gravísimo que debería ser la agenda

prioritaria de los gobiernos en todos los niveles. Las empresas y las industrias tampoco están haciendo mucho para detener el deterioro ambiental. Estos ejemplos, son una muestra de que nuestras instituciones educativas y sociales han colapsado y están mirando al revés la vida. Miles de generaciones egresan de las escuelas sin un ápice de conciencia y responsabilidad por la protección de los animales, las plantas y todo el medio ambiente. Ante estos fenómenos de desprecio a la vida y de contaminación excesiva —al grado de tener islas completas de plásticos en los mares—, cristalizan nuestra derrota cultural y civilizatoria en todos los sentidos. Hay que decirlo, nos equivocamos como civilización, y la educación en los últimos 100 años fue un fracaso. Educamos en contra de la vida y para convertir todo en objeto.

La educación lejos de estar el servicio de la Madre Tierra, la ponemos a la mano del hombre en forma de mercancía, como un recurso a la mano. "Al ser humano moderno le ha entrado un «complejo de dios». Se ha comportado como si fuera Dios. A través del proyecto de la «tecnociencia», ha creído que él podía todo, que su pretensión de conocerlo todo, de dominarlo todo y de proyectarlo todo, no tendría límites" (Boff, 2002, p. 21). El ser humano destruyó a la Madre Naturaleza, no sólo para dominarla, sino para sustituirla y colocarse en el centro de todo. En su afán de control y superioridad, rompió los lazos sagrados que lo unían a la Tierra, creyéndose ser el centro de todo. Nuestras escuelas occidentalizadas se encargaron de cosificar la naturaleza y de darle más valor al dinero. Nuestros niños, niñas y jóvenes que salen de las escuelas coloniales, capitalistas y patriarcales, egresan con una mentalidad instrumental, artificial, aislada de los grandes problemas socio-ambientales que son letales para la biodiversidad de la vida.

En el ámbito educativo, muchos de nosotros somos absorbidos por tareas institucionales como la planeación curricular, el cumplimiento riguroso de los programas de estudio, o las interminables discusiones sobre enfoques teóricos, metodológicos y didácticos. Estas actividades, innecesarias en alguna medida, terminan por ocupar casi todo nuestro tiempo y energía, dejando de lado una realidad mucho más urgente: los efectos graves e irreversibles del cataclismo ecológico-planetario en curso. La educación sigue funcionando como si el mundo no estuviera atravesando una crisis civilizatoria sin precedentes, como si tuviéramos el lujo de seguir viviendo bajo los ciclos naturales de siempre.

La falta de respuestas y acciones inmediatas frente al colapso ambiental no sólo es preocupante, sino también profundamente irresponsable. Es tiempo de reconocer que la educación no puede seguir siendo un ejercicio técnico, teórico y metodológico antropocéntrico basado en el dualismo cartesiano desentendido del destino común de la vida en la Tierra. Esta desconexión espiritual de nuestras instituciones educativas con la Madre Naturaleza revela una profunda ceguera institucional y epistémica: seguimos afinando los engranajes instrumentales de un sistema educativo como si el mundo no estuviera colapsando a nuestro alrededor.

A lo largo de "la historia del pensamiento filosófico occidental de los últimos 2500 años, la vida y las aguas primordiales fueron relegadas al olvido" (Leff, 2018; 2020) tratadas como elementos secundarios frente a conceptos más abstractos como la razón, el alma o la verdad. Esta omisión ha tenido consecuencias profundas. Ahora asumimos que tanto la vida como el agua están naturalmente dadas, disponibles de forma automática y permwanente, como si fueran recursos inagotables destinados exclusivamente a nuestro uso. Al ver estos bienes esenciales como garantizados, siempre al alcance de la mano, perdemos de vista su fragilidad, su origen y nuestra responsabilidad en su cuidado y preservación. Para nosotros es evidente que la vida, al igual que las aguas primordiales se están retirando de la superficie de la Tierra.

Mientras que en las escuelas y las universidades occidentalizadas valoramos conceptos como la idea, la razón, el ser, la ciencia, el pensamiento, la voluntad, el capital, el deseo, el concepto, la conciencia, el aprendizaje, etcétera, y dejamos a un lado lo primordial. La "vida ha sido tomada por 'algo dado', como una precondición que, por estar garantizada de ante mano, no tiene la prioridad ni adquiere la dignidad de la pregunta filosófica" (Leff, 2018, p. 168). Hay que recalcarlo, nos equivocamos como humanidad, la Madre Tierra contaminada, dañada y maltratada ha decidido irremediablemente retirar las condiciones de la vida para resguardarla en su vientre obscuro.

En las escuelas nos enseñaron sobre el ciclo de la lluvia, que el agua es vital pero contradictoriamente es puesta en los libros de texto como un "recurso" o un instrumento a la mano, o como dijera Heidegger en Ser y Tiempo (2017 [1917]) la esencia de las cosas es ser a la "mano", puestos ahí a disposición de ser usadas por el hombre. Las cosas se definen en función de su instrumentalidad; la vida y las aguas originarias dejaron de ser primordiales y ahora son recursos, instrumentos. Se despreció la vida y ahora el agua está contaminada. "Olvidamos o simplemente no queremos darnos cuenta que la vida viene de las aguas primordiales, y que nuestra inteligencia viene de ella. El agua tiene memoria y está viva. Todo viene de ahí y sería ingenuo pensar que el agua y la tierra no sienten y viven" (Sánchez-Antonio, 2025a/en prensa).

Observemos nuestros ríos, calles y ciudades, el agua está llena de basura y cuando llueve, el agua limpia de lluvia se ensucia por los microplásticos que dejan las llantas desgastadas de los autos, el aceite, los químicos, las bolsas, los botes, etcétera. La superficie de la tierra está contaminada. Nuestra única casa común está dañada, golpeada y maltratada. Hoy la piel contaminada de la Madre Tierra ya no es la morada de las aguas primordiales. Las aguas primigenias han decidido irreversiblemente retirarse de la superficie contaminada de la Tierra. Por eso cada vez son más los ríos que ya no tienen agua. La Madre Naturaleza y las aguas primigenias tienen conciencia, saben que ya no son valoradas y que nosotros —gracias a la educación occidental y el capital— nos hemos desconectado espiritualmente de ellas. La visión dicotómica occidental nos enseñó que la Madre Naturaleza es un objeto, un recurso y que su esencia es ser —una cosa— a la mano del hombre.

El filósofo y chamán brasileño Ailton Krenak nos ha dicho que al agua jamás vamos a poder matarla. El hecho de que nuestro ríos, lagos y pozos estén secos, no quiere decir que el agua haya desaparecido, recordemos que en las filosofías de los pueblos ancestrales, la esencia del agua es irse hacia abajo y la del fuego es subir. El agua con absoluta conciencia, sabe que hoy la superficie de la tierra ya no es casa; por eso las aguas primordiales han decido, irreparablemente —sin poder alguno que cambie su decisión—, retirarse de la superficie contaminada de la Tierra para irse hacia abajo, en las profundidades del vientre obscuro de la madre naturaleza. Las aguas primigenias están retornando a la matriz de la Tierra para dos cosas.

Primero, para protegerse de nosotros, de toda la contaminación —basura, químicos, llantas, botes, platos, bolsas, etcétera—, que hemos generado. Las aguas esenciales para la vida están dolidas, dañadas y ya no reconocen la piel de la Tierra como su casa, el agua ya no circula libremente sobre ella en forma de ríos; las aguas ahora son contenidas por toneladas de basura que obstaculizan su llegada al mar y, cuando llegan, lo hacen con miles de toneladas plásticos. Y segundo, para limpiarse y purificarse de todo los microplásticos, químicos aceites y nanopartículas contaminadas que ahora contienen. Lo que por millones de años le costó a la tierra, las rocas, los minerales, las piedras y la arena limpiar el agua y brindarnos un líquido puro y limpio, ahora se retiran de la superficie para purificarse, reposar y descansar.

El desierto crece, dice la sentencia de Nietzsche, y nosotros agregamos que viene del norte hacia

el sur. Ya sabemos cuál es el efecto en la superficie cuando las aguas primigenias se marchen completamente hacia las profundidades del vientre de la Madre Tierra. Extremo calor, desierto y casi ninguna forma de vida va ser tolerable y posible. El gran problema de esto es que hay miles de millones de formas de vida que sin tener un ápice de responsabilidad en la producción del cambio climático, ahora llamado el Capitaloceno, también tendrán que pagar las terribles consecuencias. Millones de insectos, plantas, árboles, animales y toda forma de vida tendrán que pagar, inocentemente, las consecuencias por esta forma irresponsable de vida. La forma de vida occidental, capitalista, patriarcal, racista, sexista y colonial se ha acabado. La fiesta —de los excesos y el despilfarro— se acabó.

Hacia una Nueva Edad del Mundo: el Sexto Sol

Las aguas primordiales han anunciado su retirada de la Tierra y con ello, las condiciones que hacían posible la vida en los ecosistemas. La "crisis del agua" es en última instancia una "crisis de la vida", de la diversidad biológica y de las condiciones de la existencia humana en el planeta. (Leff, 2024, p. 94). Es la culminación del Antropoceno y el Capitaloceno. El fin del capitalismo no será obra de una conciencia crítica, ecológica o descolonial conquistada por los seres humanos. No. El colapso de esta forma de vida occidental probablemente lo marcará el rompimiento del ciclo del agua: el retiro de las aguas primigenias hacia el vientre obscuro de la Madre Tierra, su hogar original, donde encontrarán su refugio lejos de una humanidad que olvidó respetarlas. Será la naturaleza, y no nuestra voluntad, la que ponga un final a un sistema que la ha explotado sin medida.

Tardará muchísimo tiempo en que las aguas contaminadas se purifiquen y limpien en las profundidades de la tierra, y cuando estén revitalizadas y regeneradas, volverán a salir a la superficie de la tierra, pero ya sin nosotros; tal vez pequeños grupos de personas sobrevivan al cataclismo planetario, pero seguros estamos de que aquellos quienes sobrevivan tendrán una conciencia ecológica radicalmente distinta a la de nosotros. Esta nueva conciencia se basará en el reconocimiento constante de que las verdaderas fuentes de vida son las aguas primordiales, la luz, la tierra, el aire y la riqueza de la biodiversidad que habita en el seno de la Madre Naturaleza. El aprendizaje será doloroso. Esta nueva etapa de la humanidad, que nuestro maestro Enrique Dussel (2024) ha denominado el Ecoceno y que los pueblos originarios reconocen como el Sexto Sol, marcará el inicio de una Nueva Edad del Mundo. Será un tiempo de transformación profunda y dolorosa, en el que aprenderemos a vivir en armonía con la Tierra.

Es el anuncio del final de un modelo civilizatorio occidental y capitalista centrado en el individuo que olvidó que viene del agua y la tierra. Y que creyó por más de 500 años que él era el centro de todo y que todo giraba alrededor de sus ambiciones materiales, capitalistas e instrumentales. La educación con sus marcos categoriales antropocéntricos, dicotómicos, individualistas, coloniales, patriarcales y capitalistas, son cómplices de la destrucción de las condiciones de la vida. Si la metafísica occidental y el capital están colapsados, también la educación y la pedagogía están desplomadas.

No podemos seguir pensando ni educando a las futuras generaciones desde marcos categoriales centrados exclusivamente en el individuo, el ser, la bandera, los niños héroes, —conceptos que, para los pueblos ancestrales, resultan ajenos o incluso extraños—. Durante siglos, la filosofía política nos hizo creer que esas eran las bases de la vida, mientras ignorábamos una verdad elemental: no tenemos agua. La crisis actual del agua nos exige replantear nuestras prioridades desde una visión más comunitaria, ancestral y vital.

Hay que decirlo nuevamente, hoy las condiciones *bio*-termodinámicas que hacían posible la vida

se han retirado. Y ante esta grave situación, la educación, las pedagogías pero también cualquier otra ciencia y filosofía del sur y del norte global, no pueden quedarse al margen de estos graves problemas. El equilibrio planetario ha sido alterado por siglos de extractivismo, industrialización desmedida y una lógica civilizatoria que ha privilegiado la acumulación de capital sobre la regeneración de las condiciones de la vida. Frente a esta crisis ecológica y civilizatoria, no basta con la denuncia técnica ni con soluciones parciales.

La educación, las pedagogías, pero también las ciencias sociales, naturales y las filosofías del sur y del norte global, deben asumir una responsabilidad activa. No pueden mantenerse al margen como meras espectadoras desde el escritorio: deben reconfigurar sus marcos epistémicos y éticos para situarse del lado de la defensa radical de la vida en todas sus formas.

El filósofo zapoteco Jaime Martínez Luna (2010) nos ha dicho que el futuro es comunal. La sentencia es promisoria. Tal vez no muchos comprendan lo enunciado por el filósofo de la sierra Juárez, pero el sintagma es fuerte. El individuo que por más de 2500 años constituyó la base de la filosofía occidental y la filosofía política moderna se ha derrumbado. Hoy nos damos cuenta, dolorosamente, que no existe el individuo autosuficiente, soberano y trascendental de cuyo ser según nace el fundamento de todo, sin depender de ninguna otra cosa. Esa absurda idea de un yo que pone el yo como el fundamento trascendental es el último reducto enajenado del pensamiento antropocéntrico que se piensa soberano con respecto a las determinaciones fácticas de la vida (y del entorno natural).

El futuro es comunal indica que la comunidad es siempre pre-existente y no hay personas sin comunidades de vida. El futuro es comunal implica reconocer que la comunidad no es una elección individual ni una construcción posterior, sino una condición originaria de la existencia humana. No hay ser humano sin una comunidad de vida que lo anteceda, lo forme y lo sostenga. Toda persona nace, crece y se realiza en relación con otros; por tanto, construir un futuro comunal es imaginarlo como un tejido común nucleados por los mismos 20 aminoácidos proteicos estándar que nos constituyen y comparten toda forma de vida, donde la interdependencia, el cuidado mutuo y la vida compartida sean el fundamento de toda convivencia.

No hay nada que nazca, crezca y se reproduzca fuera de la infinita y compleja red de inter-dependencia en donde todo está inter-conectacto. Desde esta visión no dualista ni dicotómica de la realidad, las personas dependen primordialmente de la la red de fuerzas sagradas como el agua, la tierra, el sol y de todo lo inter-tejido. Es esa red de fuerzas cósmicas la que nuestros ancestros, abuelas y abuelos en algunas comunidades siguen consagrando a la vida. La red es lo común, la unidad esencial de donde proviene todo lo existente. El individuo aislado nunca tomó un papel esencial. “Con toda firmeza, afirmamos que el ser individual ha sido una construcción mental derivada del poder, fincada en la separación del humano del mundo” (Martínez Luna, 2021, p. 45).

Es el final del régimen conceptual centrado en el individuo y el capital y ahora lo que viene es el profundo reconocimiento de la vida comunitaria de los ecosistemas de las cuales depende la vida toda. Por eso, consideramos que la red interconectada en forma de espiral en movimiento es una de las mejores formas para comprender el ciclo de la vida y la historia. Esta visión lineal, causal y acumulativa de la historia no tiene ya sentido desde un saber habitar la tierra donde todo está interconectado con todo. “En una visión ecológica, todo lo que existe coexiste. Todo lo que coexiste preexiste. Y todo lo que coexiste subsiste a través de una tela infinita de relaciones omnicomprensivas. Nada existe fuera de la relación. Todo se relaciona con el todo en todos los puntos” (Boff, 2000, p. 19).

El futuro es comunal, anuncia a nuestro juicio que la Nueva Edad del Mundo que viene tendrá que ser colectiva, comunitaria, espiritual y ancestral, cuando por ancestral entendemos el reconocimiento

milenario de la red interconectada de todo con el todo, desde el último insecto hasta el elefante o ballena más grande que tiene que ser cuidado y respecto en su absoluta dignidad de vivir. Si la red de redes que teja la naturaleza está bien, entonces la vida comunitaria también lo estará. Cuidar la red esencial de vida del todo con el todo es cuidar nuestra vida.

Es la comunidad la que permite la red de vida que teje la Madre Naturaleza por todos lados, arriba, abajo, en medio, a los lados, en todas sus manifestaciones de vida; lo comunitario es lo primero. Lo comunal es la red que permanentemente se está tejiendo arriba, abajo, en medio, a los lados y en todas direcciones, en las células, en las raíces, en las semillas, en el ADN, en las venas, en el cuerpo, en el agua, la tierra, en las estrellas, en el cosmos, en el universo entero. La red de redes es la unidad común que teje y sostiene en todas las direcciones y sentidos al universo vivo, consciente. Lo unido en red permanecerá. De ahí que en la sobrevivencia de los grupos humanos no será de forma individual, autónoma, soberana o independiente, sino que será por una mutua co-dependencia en red y aquí las abuelas semillas, las mujeres agua, las mujeres tierra, jugarán un papel trascendental para la reproducción y sobrevivencia de pequeñas comunidades antes las condiciones climatológicas extremas.

Es el final de una forma de vida basada en la ganancia, en el individuo, el capital, el mercado, los lujos, en los excesos, el consumo desmedido y la depredación de la biodiversidad. "El fin del mundo, tal vez, sea una breve interrupción de un estado de placer extasiante que no queremos perder" (Krenak, 2021, p. 32), por la forma de vida, las comodidades y lujos materiales del capitalismo. "Precisando la cuestión podemos decir que más que el fin del mundo, estamos presenciando el fin de un tipo de mundo" (Boff, 2002, p. 17), de un tipo de civilización en particular. No se trata el final del planeta, sino el fin de la forma de vida capitalista y occidental.

La lección de la Madre Tierra va ser esa, la de manifestar que la fuerza primordial del cual depende todo, viene de ella, por lo tanto es ella, la que estará nuevamente en el centro, como siempre lo estuvo desde hace miles de años para los pueblos ancestrales quienes sabían a la perfección que la vida depende del cuidado y la limpieza de las aguas primordiales y de la tierra que la sostiene para ser fecundada por la luz. Sólo en esas condiciones la semilla brota, crece y se reproduce. El olvido de la primacía sagrada de la Madre Naturaleza, de las aguas primigenias, el aire y el fuego para la creación y sostenimiento de la vida fue gracias a la experiencia occidental. En su lugar, como lo dijimos al principio, la metafísica griega, medieval y moderno-posmoderna puso el ser, la identidad, la razón, la idea, lo absoluto, el pensamiento, la técnica y el capital, como conceptos que merecían la dignidad de ser elevadas a rango de categorías para la filosofía.

Los ideales monoculturales de la modernidad (libertad, igualdad, autosuficiencia, soberanía, homogeneidad, universalidad, entre otras) y la posmodernidad multicultural (diferencia, singularidad, heterogeneidad, particularidad, etcétera) que fundamentaron culturalmente el capitalismo biocida, se han derrumbado, y han colapsado no por la debilidad de sus conceptos, sino porque la Madre Naturaleza ha anunciado el desequilibrio, el colapso de la biotermodinámica que mantenía con vida los ecosistemas. El escenario que se abre es apocalíptico, aunque se nos juzgue de fatalista, en el fondo se abre un horizonte de esperanza. Es como al Pachakutik andino, que para que un nuevo orden de vida se instale, viene el desequilibrio, el caos, la interrupción y el descanso para un nacer de nuevo bajo otras condiciones, otro orden vital.

La filósofa aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2018) explica que el Pachakutik representa un momento de transformación profunda, no como un cambio repentino, sino como el resultado de un largo proceso acumulativo de energía y fuerza. Esta nueva conciencia y forma de vida no ocurre de forma lineal ni sencilla, implica retrocesos, dolor y lentitud. En este sentido, el Pachakutik encierra

simultáneamente la posibilidad de una crisis, así como la de una renovación, ambas entrelazadas en el mismo instante histórico, el colapso y la apertura de nuevo horizonte.

Hoy estamos siendo testigos del cambio de era, el Sexto Sol de los pueblos originarios, cuya expresión profética vino del último emperador azteca momentos antes de que llegaran los españoles. Hace más de 500 años, nuestro Tlahtoani Cuauhtémoc, el último emperador azteca, pronunció de manera profética unas palabras al anticipar que la llegada de los españoles traería consigo un cambio civilizatorio profundo y el casi exterminio de la sabiduría y la forma de vida de los pueblos originarios. Este gran portador de la palabra, según las diversas versiones que se han conservado, nos dejó un mensaje esperanzador para los tiempos críticos que hoy atravesamos: "Guarden bien nuestro tesoro. Pásenlo de madres a hijas, de padres a hijos, de maestros a alumnos. Consérvenlo a buen recaudo, porque será necesario con el advenimiento del Sexto Sol" (Magaña, 2021).

El Sexto Sol representa el renacer del espíritu y del conocimiento ancestral de los pueblos milenarios que fueron subyugados por el proyecto colonial, occidental, patriarcal y capitalista. Cuauhtémoc no fue derrotado; se entregó por amor a su pueblo y obedeció el consejo de los ancianos, quienes, al igual que él, comprendían que la llegada de los españoles era inevitable, así como la imposición de sus dioses, su religión, su lengua y su forma de vida, lo que conduciría a un largo periodo de olvido de los saberes y la espiritualidad de los pueblos originarios.

El presagio del olvido y el resurgimiento de la sabiduría de nuestras culturas milenarias está contenido en el significado mismo de su nombre: Cuauhtémoc, "el águila que desciende". Proféticamente, Cuauhtémoc es el águila que desciende del cosmos no para desaparecer, sino para volver a surgir, quinientos años después, de este largo sueño al que fuimos inducidos por la cosmovisión occidental. Ese presagio está cumpliéndose, y las y los chamanes del pasado y del presente lo saben.

No tenemos certeza ni claridad sobre cuánto tiempo persistirá el desequilibrio y el caos desencadenados por la madre naturaleza, ni cuánto tiempo y energía le tomará a la Tierra recuperar su homeostasis y restablecer las condiciones biotermodinámicas que constituyen a los sistemas biológicos complejos, indispensables para que la vida pueda reproducirse nuevamente en condiciones que considerábamos normales. Lo que sí sabemos es que estamos ya inmersos en un proceso de desestabilización climática, energética y ecosistémica sin precedentes, cuyas consecuencias escapan a las predicciones científicas que tenemos hasta el momento.

Bajo estas condiciones de incertidumbre sobre los destinos de la vida en el planeta, descolonizar la educación ya no es suficiente. Hoy es urgente salir de nuestros escritorios y empezar a trabajar con las comunidades, en el diálogo de vivires codo a codo con ellas, en la construcción colectiva de soluciones vitales para más o menos sobrevivir al cataclismo ecológico-planetario. Descolonizar es saber habitar la tierra desde los modos y espiritualidades ancestrales en diálogo con otros saberes y vivires para construir redes de apoyo y soluciones vitales relacionados al agua, el alimento, la salud y la energía como condiciones esenciales para intentar garantizar la vida comunitaria. Descolonizar también es reconstruir nuestras raíces y conservar ese vital saber para el Sexto Sol que inicia.

El futuro es ancestral, sentenció Ailton Krenak, la cual es una poderosa invitación a reimaginar nuestro porvenir no como una ruptura con el pasado, sino como un regreso amoroso a las raíces que nos sostienen. En un mundo acelerado por el consumo y el capitalismo, la sabiduría ancestral —de los pueblos originarios, de la tierra, de los ciclos naturales— se presenta no como algo obsoleto, sino como la brújula necesaria para orientar los pasos hacia el Ecoceno.

Recuperar el vínculo con lo ancestral no significa idealizar el pasado, sino reconocer que en él habitan claves éticas, espirituales y comunitarias capaces de regenerar lo humano y lo viviente. Una

nueva forma de habitar la tierra se irá tejiendo en condiciones climatológicas extremas. La ciencia y la tecnología que sobreviva al cataclismo tendrá que estar subsumida bajo criterios éticos-ecológicos ancestrales de los pueblos de la Tierra abierto a dimensiones espirituales, chamánicas y energías consideradas por la ciencia occidental como charlatanería y supersticiones. Una nueva ciencia y técnica estará al servicio absoluto de la naturaleza.

Un nuevo horizonte se acerca, es el tiempo de los pueblos ancestrales de la Tierra y de los mares, que por más de 5 siglos fueron considerados como atrasados, sin alma, sin ley, sin capital, sin alfabeto, etcétera. Es la Edad del Mundo de la Madre Tierra, del reconocimiento sagrado de sus ciclos vitales, de la luna, el sol, el poder de las aguas primordiales. Es la naturaleza y el cosmos puestos en el centro que separa, une y teje la gran red de la vida, la danza cósmica del universo vivo, consciente en todo lo creado; es el tiempo de los pueblos de la Tierra y del mar en el Ecoceno. Es el retorno de la vida en las condiciones de la vida.

Conclusiones

La vida tal como la conocíamos está en peligro, quizás sólo una transformación profunda de nuestras formas de habitar, conocer y educar pueda abrir una posibilidad real de regeneración. Aunque sinceramente creemos que el tiempo que nos queda para actuar local y globalmente es muy poco. Esto es una de las grandes contradicciones que tenemos, pues el tiempo que resta es ya escaso y parece ser que la gran mayoría ni siquiera sabe del advenimiento de una cataclismo ecológico-planetario. La mayoría seguimos haciendo la vida normal en las condiciones de consumo de energía, alimento y combustible. No sabemos hasta qué punto todavía las escuelas con pretensión de descolonizar puedan incidir local o regionalmente ante la magnitud del problema. Descolonizar la educación no es suficiente y lo que nos preocupa ahora es cómo trabajar con las comunidades para la sobrevivencia.

Por nuestra parte, estamos colaborando con diversas comunidades en Oaxaca a través de reuniones de pueblo y asambleas, con el objetivo de "sembrar agua" desde una comprensión profunda del colapso ecológico y civilizatorio que enfrentamos. Como bien dice mi amigo José Luis Grosso, estamos adelantando la sobrevivencia: no se trata de evitar el cataclismo —porque el impacto es inevitable—, sino de prepararnos colectivamente para enfrentarlo en mejores condiciones. No es lo mismo chocar a 140 kilómetros por hora que a 80; aunque el impacto es inevitable, la diferencia puede ser vital. En este esfuerzo, el trabajo con comunidades se vuelve clave, y la crisis del agua ha sido una prioridad fundamental en nuestra agenda comunitaria, educativa e investigativa.

En este contexto de crisis planetaria, debemos reconocer con honestidad que "gran parte de las ciencias sociales y humanas —incluidas las ciencias de la educación— se han vuelto, en muchos aspectos, insuficientes o incluso inservibles" (Sánchez-Antonio, 2025b). Los marcos categoriales del pensamiento occidental fueron construidos desde una lógica que, históricamente, se separaron de la Madre Naturaleza, ignorando la centralidad de la vida. Estas disciplinas antropocéntricas y dicotómicas cartesianas fueron diseñadas para analizar, separar, aislar y fragmentar los problemas sociales bajo condiciones climáticas normales, propios de un equilibrio biotermodinámico que ya no existe. Hoy, frente al colapso ecológico y la alteración profunda de los ciclos de la naturaleza, se hace urgente repensarlas desde una nueva matriz, con la Madre Tierra y en diálogo con las cosmovisiones que nunca dejaron de reconocer su primacía e importancia.

Descolonizar epistémicamente la educación, la pedagogía, la filosofía, la religión, el arte y las ciencias no es suficiente. Nuestra agenda se ha movido y ahora es urgente empezar a trabajar con

comunidades que ya están organizadas o en proceso de organización para fortalecer las asambleas y tomar decisiones vitales como la siembra de agua, producción de alimentos, reforestación, limpieza de ríos, etcétera, y todas aquellas acciones que sean esenciales para sobrevivir al cataclismo.

La descolonización académica tiene que ir más allá de sus propios límites cercados en el escritorio, descolonizar implica, sobre todo, acompañar a las comunidades en su organización para más o menos sobrevivir al colapso ecológico-civilizatorio. No podemos quedarnos encerrados en las aulas y en el escritorio. Es necesario apoyar en la reconstrucción y protección de la sabiduría y espiritualidad de los pueblos ancestrales. La reserva espiritual de los saberes y vivires ancestrales son fundamentales en la construcción del Sexto Sol. Descolonizar para nosotros es trabajar codo a codo con las comunidades desde sus asambleas para tomar decisiones sobre problemas vitales, como el agua, el alimento, la salud y el cuidado de los bienes sagrados de la Madre Tierra. Descolonizar es recuperar y afianzar los saberes y vivires ancestrales para fortalecer el cuidado de la vida toda.

Dejar de ver el mundo desde los ojos occidentales es reconocer la urgente necesidad de superar la visión dicotómica del mundo para reconocer los saberes y vivires ancestrales que nos pueden ayudar a sobrevivir al colapso ecológico-planetario. Superar la visión dualista y de oposición que ha dominado el pensamiento moderno —naturaleza/cultura, cuerpo/mente, humano/no humano— es un paso indispensable para reconocer y valorar los saberes y vivires ancestrales. Estos conocimientos, forjados en relación profunda con la Madre Naturaleza, no sólo nos ofrecen claves para comprender el presente, sino también herramientas vitales para enfrentar y sobrevivir al colapso ecológico-global que ya está en marcha.

La destrucción de esta civilización occidental, patriarcal, colonial, sexista y capitalista, sustentada en la explotación ilimitada de la tierra, abrirá paso a una Nueva Edad del Mundo: el Ecoceno. En esta nueva Era Geológica, el eje rector ya no será el crecimiento económico infinito ni el dominio humano ilimitado sobre la naturaleza, sino el cuidado profundo de la vida en todas sus formas. La regeneración y la reproducción de los sistemas biológicos complejos —bosques, ríos, suelos, climas, comunidades humanas y no humanas— se convertirán en la prioridad ética, política y espiritual de todos. Será un tiempo nuevo para reconfigurar el Sexto Sol de los pueblos ancestrales desde el reconocimiento de la interdependencia y la reciprocidad con la Madre Tierra en las condiciones de la vida.

Referencias

Alroy, J. (2001). A multispecies overkill simulation of the end-Pleistocene megafaunal mass extinction. *Science, 292*(5523), 1893–1896.

Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal.

Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización y espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Trotta.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra*. Trotta.

Boulter, M. (2002). *Extinction: Evolution and the end of man*. HarperCollins Publishers.

Cacopardo, A. (2018). *"Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible"*. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. Andamios, 15(37), 179–193.

Ceballos, G., Ehrlich, P. R., Barnosky, A. D., García, A., Pringle, R. M., & Palmer, T. M. (2010). The Sixth Extinction Crisis: Loss of animal population and species. *Journal of Cosmology, 8*, 1821–1831.

Ceballos, G. (2022, 29 de septiembre). *El colapso de la civilización ya está ocurriendo y hay evidencias*. UNAM Global. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/el-colapso-de-la-civilizacion-ya-esta-ocurriendo-y-hay-evidencias/

Dussel, E. (2024). *Hacia una teoría de la Modernidad/Colonialidad. La descolonización epistemológica*. Akal.

Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. Pléyade. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 21*, 29–47.

Heidegger, M. (2017). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).

Krenak, A. (2021). *Ideas para postergar el fin del mundo*. Prometeo.

Leakey, R., & Lewin, R. (1995). *The sixth extinction. Patterns of life and the future of humankind*. Doubleday.

Leff, E. (2018). *El fuego de la vida. Heidegger ante la cuestión ambiental*. Siglo XXI.

Leff, E. (2020). *El conflicto de la vida*. Siglo XXI.

Leff, E. (2024). *Discursos sustentables. De cómo la crisis ambiental se transformó en crisis civilizatoria*. Siglo XXI.

Lieven, A. (2023, 10 de diciembre). *Pesimismo y fracaso de la COP28*. Sin Permiso. https://www.sinpermiso.info/textos/pesimismo-y-fracaso-de-la-cop28-dossier

Lister, A., & Sher, A. (1995). Ice cores and mammoth extinction. *Nature, 378*, 23–24.

Lyons, S. K., Smith, F. A., & Brown, J. H. (2004). Of mice, mastodons and men: Human-mediated extinctions on four continents. *Evolutionary Ecology Research, 6*, 339–358.

Magaña, S. (2021). *El secreto Tolteca. Prácticas ancestrales para comprender el poder de los sueños*. Ediciones Urano.

Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú.

Molina, E. (2008). *Etapas y causas de la sexta extinción en masa*. En C. Arcega & J. Lahoz (Coords.), La Vida en el Terciario. Del Impacto del meteorito al origen del hombre (pp. 187–203). IFC.

Sánchez-Antonio, J. C. (2025a, en prensa). *La filosofía de los zapotecas: hacia un diálogo mundial inter-filosófico transmoderno.* Akal.

Sánchez-Antonio, J. C. (2025b). Filosofía zapoteca, diálogo de saberes y transición poscivilizatoria. En E. Leff (Coord.), *Diálogo de saberes. La transición histórica hacia la sustentabilidad de la vida* (pp. 267–322). CLACSO.

Smith, F. A., Elliott Smith, R. E., Lyons, S. K., Payne, J. L., & Villaseñor, A. (2022). Late Pleistocene megafauna extinction leads to missing pieces of ecological space in a North American mammal community. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 119*(39), e2115015119. https://doi.org/10.1073/pnas.2115015119

RESEMANTIZANDO LO EDUCATIVO: *CORAZONAR*-HACIENDO-SIENDO CON PEDAGOGÍAS COMUNALES DE LA TIERRA

Yolanda Jiménez Naranjo[11]
Elsa Alejandra Martínez[12]

Introducción

> *Nos importa desde dónde miramos porque eso es relevante para saber dónde mirar (Vásquez, 2021, p. 38).*

Quisiéramos comenzar este capítulo presentándonos ambas autoras. De alguna forma, como indica la cita, comprendemos que el lugar desde el que hablamos permite comprender mejor qué y dónde miramos.

Mi nombre es Yolanda Jiménez Naranjo, soy profesora-investigadora en la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Durante más de 20 años he trabajado temáticas relativas a educación comunitaria o intercultural. En los últimos años he acompañado y aprendido de procesos educativos comunales, con metodologías cada vez más participativas y dialógicas, que han ido construyéndose con el paso de los años en metodologías más comunales. Estas últimas me han ido acercando progresivamente a acompañar procesos educativos comunales organizados por sus propios actores, con la intención de fortalecer sus formas de vida. Caminar juntos me ha ayudado a mirar e interpretar comunalmente el mundo que habitamos. Asoman con ello, nuevos significados sobre lo educativo, pero también sobre lo metodológico y nuestros horizontes de lo que consideramos conocimiento científico-académico-escolar.

***

Mi nombre es Alejandra Villegas. Mi formación académica ha sido una exploración de terrenos diversos, pues como primera formación, estudié una ingeniería en Diseño que combina lo creativo con las ciencias exactas y más tarde exploré las ciencias sociales a través de un programa de maestría. Durante más de doce años, he trabajado en diversos proyectos dentro de las denominadas Prácticas Colaborativas Artesanía y Diseño (PC A+D), principalmente en los estados de Oaxaca y Chiapas. Estas experiencias me han permitido explorar, reflexionar y reconocer diversas formas de conocer y mirar el mundo, como los saberes artesanales transmitidos de generación en generación, así como el pensar haciendo o thinking through making, que es la manera en la que se genera conocimiento a través del hacer con el cuerpo y las manos. Finalmente, en mi tesis de maestría, creé una metodología visual y creativa para artesanas y diseñadoras, basada en el sentipensar y *corazonar*, para recuperar el conocimiento generado a través de las relaciones sociales, laborales, económicas y creativas generadas en las PC A+D.

***

---

11 Docente investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada.

12 Docente en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Maestra en Acción Social para Contextos Globales.

Ambas queremos en este capítulo, comprender, corazonando, los alcances de una pedagogía comunal con la tierra a partir de nuestra experiencia y participación en el proyecto denominado "Compartencia de haceres con la tierra, educativos y comunales como paradigma 'otro' para la generación y aplicación colaborativa-comunitaria de conocimientos y solución de problemas comunes en las comunidades zapotecas de Candelaria Loxicha, en la Sierra Sur de Oaxaca, México". El objetivo principal del proyecto es "Fortalecer los haceres de cuidado comunal con la tierra, haceres educativos y comunales para comprender las bases epistémicas y ontológicas de conocimientos 'otros', de naturaleza comunal-indígena, y responder a los problemas comunes que se tienen en las comunidades zapotecas de Candelaria Loxicha, Oaxaca, mediante colaboraciones dialógicas y horizontales".

Se trata de un proyecto colaborativo con siete integrantes, quienes son a su vez colaboradores en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) en su Centro Universitario Comunal de Santa María Colotepec. Iniciamos el proyecto a finales del año 2023, y escribimos este capítulo cerrando el año 2024. Por lo tanto, aunque aún es un proyecto en proceso, tenemos en este año y medio elementos para *corazonar* algunos de sus alcances.

En concreto, abordaremos inicialmente lo que queremos expresar con el concepto de *corazonar*, sus orígenes y el por qué lo consideramos un concepto que evoca una realidad metodológica distinta a la producida con metodologías cualitativas, fenomenológicas-hermeneúticas o interpretativas. Y en ese sentido, por qué se trata más de un *corazonar*-haciendo-siendo. En segundo lugar, expondremos lo que hemos aprendido de una pedagogía comunal con la tierra; primero definiendo lo que entendemos por comunalidad y pedagogía comunal y en segundo lugar, resumiendo brevemente lo realizado en el proyecto que hemos citado. En tercer lugar, abordamos lo que consideramos central en la propuesta educativa comunal, que es, la coexistencia en reciprocidad con la tierra, con el territorio que se habita. Finalmente, concluimos con unas reflexiones sobre la importancia de resemantizar el mundo educativo a partir de formas de vida más colectivas, en común y en coexistencia y reciprocidad con la naturaleza.

Lo que queremos expresar con *corazonar*-haciendo-siendo

La tríada colonial del poder-saber-ser ha establecido la razón como la vía principal para explicar la realidad y construir conocimiento. Y ante esta imposición, surgen otras maneras de crear y reconocer el conocimiento desde Latinoamérica que nos parecen relevantes en el marco de este artículo.

Orlando Fals Borda, tomó de los pescadores de la costa norte de Colombia el concepto de sentipensar y lo popularizó en el mundo académico. Uno de los pescadores le dijo que ellos "actúan con el corazón, empleando la cabeza" y eso los hacia ser sentipensantes. De esta forma, sentipensar es una manera de conocer sintiendo, permitiéndonos movernos entres dos ambientes o entornos que parecen antagónicos y pudiéndolos integrar y reconocer la estrecha relación que existe entre la mente-cuerpo-corazón, razón-corazón, saber-sentir (Tamayo, 2020). Más tarde, Saturnino de la Torre define el sentipensar como:

El proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar (2001, p. 1).

La identidad humana es un proceso complejo. Actuamos como un todo, donde convergen pensamiento y sentimientos de manera dinámica y entrelazada, de manera que es complicado identificar cuándo prevalece uno sobre otro o dividirlos. Conocer la realidad es entonces una dinámica

procesual humana que se refleja en las acciones y múltiples diálogos que tenemos con nosotros y nosotras mismas, con la otredad, la cultura y el entorno en donde nos desarrollamos (Moraes y de La Torre, 2002).

La colonialidad legitimó y enalteció la razón, marginando al corazón el terreno animal, inferior, instintivo y femenino. Se silenció al corazón, excluyéndolo de la vida intelectual y de la esfera pública. Las emociones y sensibilidades no son consideradas parte del mundo académico, ni son fuentes de conocimiento. Sentir quedó relegado a los que pertenecen a esferas no racionales como las mujeres, locos, artistas y niños (Guerrero, 2010, p. 85).

Por su parte, Patricio Guerrero Arias acuña el término *corazonar* como una propuesta política insurgente que busca visibilizar la dimensión afectiva del ser y su interrelación con la razón. *Corazonar* resulta una propuesta insurgente desde el pueblo Kitu kara en Ecuador, para responder a las dicotomías excluyentes creadas por la modernidad que separan el sentir y el pensar, el corazón de la razón, buscando "reintegrar la totalidad de la condición humana". El concepto busca recolocar en primer lugar a la afectividad, dándole un espacio que el poder dominante siempre negó y por otro lado, no excluye ni invisibiliza la razón, sino nutre el pensamiento racional de afectividad, descentraliza y enriquece integrando las dicotomías. Es así como el pueblo Kitu Kara hace de la afectividad el centro de su propuesta política en su lucha por la existencia, al decir: "Estamos sintiendo, estamos haciendo, estamos siendo" (Guerrero, 2010, 2020).

El *corazonar* es para Guerrero no sólo una propuesta para la construcción de otra academia y episteme, sino también de lo que él denomina "otros sentidos de la existencia" (2010, p. 80, 84). En palabras nuestras, *corazonar* es entonces una propuesta para resemantizar la vida misma y para reconocer que el conocimiento nace de la intersección, conjunción y relación de distintos espacios, miradas, emociones, ideas, experiencias y percepciones.

Corazonar haciendo-siendo, implica no sólo una afectividad relacionada con la razón, sino una transversalidad de la afectividad que permea en lo que hacemos, en lo que somos y cómo estamos y entendemos el mundo. Nuestro mundo afectivo es nuestro sistema de interrelación con el entorno y el colectivo social, de manera que no sólo permite saber quiénes somos ante los demás, sino comprender el mundo interno que habitamos. *Corazonar* haciendo-siendo es una invitación a habitar y entender el mundo desde la integración e interrelación de los sentidos, intuiciones, sensibilidades, experiencias, saberes y haceres. Es una dimensión más integral de la vida, de lo que somos.

Autores como Edgardo Lander (2000) y Arturo Escobar (2013), exploran cómo la colonialidad ha dominado también la naturaleza, poniendo por delante el capital antes que la vida y con ello, romper los lazos espirituales, sagrados y afectivos con la naturaleza.

Maturana y Varela, ambos biólogos, aportan a estos conceptos la teoría autopoiética, basada en el concepto de autopoiesis, una característica de los sistemas vivos que les permite autoconstruirse y autoorganizarse a partir de la interrelación con el entorno. En su libro Transformar en la convivencia (2002, p. 41), expone su visión sobre la educación como un proceso de transformación conjunta definida por la manera de vivir y el entrelazamiento de emociones y acciones vividas con el contexto en el que se vive y se es educado. La teoría autopoiética constituye una base científica para comprender por qué el proceso de construcción de conocimiento es dinámico y no está separado de la vida misma, resaltando la importancia de la dimensión emocional. Moraes y De la Torre (2002) afirman, partiendo de los textos de Maturana por un lado que, las acciones y pensamientos tienen un fundamento emocional y también que son las circunstancias las que influyen sobre el individuo y viceversa; los individuos influyen en sus entornos con sus acciones y pensamientos. Esto da como

resultado un sistema de interacciones recurrentes y continuas que mantienen las estructuras internas de individuos y entornos en constante transformación, interrelación y movimiento, donde se afectan mutuamente a partir de las partes que interactúan entre sí.

¿Por qué hemos elegido comprender corazonando? Porque nos permite visibilizar y reconocer las maneras de conocer, entender y describir la vida misma desde miradas y posturas mucho más completas, dando espacio al ser, hacer, pensar y sentir de las personas y su relación con los demás y con la naturaleza. *Corazonar* ser-haciendo no privilegia el conocimiento intelectual, sino que lo integra y lo pone al servicio de otras maneras de comprender-sintiendo-estando-haciendo en el mundo.

Lo que aprendemos de una pedagogía comunal con la tierra

Para responder a la inquietud que da inicio a este epígrafe es importante aclarar cómo comprendemos lo comunal. En este sentido, aclaramos que enmarcamos lo comunal en lo que en Oaxaca se ha conocido como comunalidad. Si bien no es el objetivo de este trabajo ahondar en el desarrollo de este concepto y forma de vida, es importante hacer unas aclaraciones para comprender con mayor alcance lo que estamos entendiendo como pedagogía comunal.

Comprendemos comunalidad como una forma de vida presente en muchas comunidades originarias en Oaxaca, que definieron claramente Floriberto Díaz (ayüuk) y Jaime Martínez Luna (zapoteco). Desde entonces comunalidad es tanto una forma de vida (un ser-haciendo-existiendo), como un concepto que da cuenta de ello y base para la explicación y reflexión de diferentes procesos que son importantes y relevantes para la recreación de esa misma vida. Dicho de otro modo, comunalidad como forma de vida y como representación conceptual y teórica, se retroalimentan recursivamente (Morin, 2004). Por la brevedad de este trabajo no podremos extendernos en ello, pero recomendamos para quien quiera ampliar este conocimiento los textos de Martínez Luna (2020), Robles Hernández y Cardoso (2006), Rendón Monzón (2003), Maldonado (2015), Guerrero Osorio (2015), entre otros muchos que han logrado sistematizar y explicitar lo que se entiende por comunalidad y la realidad concreta que evoca. Para los fines que aquí queremos señalar indicaremos brevemente que estos autores señalaron cuatro pilares fundamentales a partir de los cuales se recrean esas formas de vida; el territorio comunal, la organización política basada en la asamblea y en el sistema de cargos no remunerados, el trabajo a través del tequio y gozona y la fiesta comunal.

Por tanto, si abrevamos de esta forma de vida que denominaron comunalidad, ¿a qué nos estamos refiriendo con una pedagogía comunal? En términos generales coincidimos con Ángeles Contreras (2017) que una pedagogía comunal asume la comunalidad como horizonte pedagógico. Resaltamos de ello entonces en primer lugar, la estrecha relación entre el aprendizaje comunal con el territorio, las formas de organización que hemos descrito, una visión nosótrica de la vida que impulsan la idea de sabernos los otros, de reciprocidad, complementariedad y respeto, que se da en un contexto que recrea un tejido social diverso pero parejo (Martínez Luna, 2023; Ángeles Contreras, 2017).

Para algunas personas esto es idealización, pero nosotras entendemos más bien que estos principios están presentes en la vida cotidiana de muchas comunidades, y que a la vez están también siendo lastimados por otras lógicas no comunales. Por eso mismo hay que enunciarlas, para recrearlas, revitalizarlas y reconocerlas como experiencia concreta cotidiana.

Si entendemos que comunalidad implica cuidar y defender el territorio, respetar lo natural, humano y animal; si su centro es más la reciprocidad y lo común que la competencia y lo privado; si es

más un ejercicio integral de intercambio a partir del trabajo sin remuneración que cuida lo que es de todos; si el reconocimiento se obtiene no a partir de los títulos, propiedades o acumulación sino de la experiencia que se ofrece para el sustento de la comunidad; si sus formas de producción y vida no son capitalistas; si la faena es concreta, vivida y colectiva; si la propiedad de la tierra y los cargos son comunitarios y las asambleas su espacio político de decisión; si la experiencia compartida se celebra y festeja; si la sabiduría está en la oralidad y es el habitar el territorio más que el discurso lo que la conforma; si el saber no está definido en espacios disciplinarios sino que es un proceso colectivo que es hacer, participar, compartir, organizar, trabajar, dar, recibir y festejar en respeto con los otros seres, que encubre lo vivo y lo muerto; si es más vida cotidiana que teorización, entonces, el aprendizaje comunal se da a partir de intercambiar, laborar, conversar, ver, hacer, dar y recibir, buscar el bien común más que el personal y en estrecha relación con el territorio y con formas políticas de organización comunal (Jiménez-Naranjo, 2021, p. 7-8).

Martínez Luna (2021) señala además, que "se diseñan las acciones con quienes las necesitan" (p. 33), del tal forma que el aprendizaje comunal se enfocará principalmente en la acción y en lograr el conocimiento que sirve para satisfacer las necesidades que así sean acordadas por el conjunto (p. 36). No está, por tanto, tan interesado en sistematizar, describir, analizar, teorizar de forma externa sobre las diferentes experiencias de vida, sino pensar en la construcción colectiva de lo que es importante para las personas que realizan los procesos.

Vásquez (2021) suma a lo anterior indicando que el aprendizaje comunal no se basa en una investigación tradicional para recopilar o acumular información, sino que su centro es "compartir conocimiento con nuestros propios paisanos, nuestros padres, hermanos y primos, porque somos de la misma comunidad. Estas claves metodológicas nos permiten construir desde adentro, es decir desde la raíz de los sentidos de vida en comunidad (...), un Ser-Estar en comunalidad" (p. 37). Es decir, no se es tanto una persona que investiga como una persona que comparte, que se relaciona con la gente, porque es la relación con los demás donde inicia el "asunto de construir conocimiento en común" (p. 38).

Necesitamos vivir, necesitamos estar en relación con nuestros vecinos, nuestros papás, nuestros hermanos, con quienes estemos y desde ahí inicia el asunto de la investigación o el asunto de construir conocimiento en común. Es decir no es sólo ir a ver al vecino, a la mamá y preguntar qué piensas tú del medio ambiente, sino más bien es hacer la pregunta; ¿qué pensamos juntos del medio ambiente? Y, ¿qué necesidad tenemos de cambiar pues la deforestación? O, ¿qué necesitamos cultivar juntos? (Vásquez, 2021, p. 40).

Sumamos a ello: a) comprender el aprendizaje comunal que fortalece un ser-estar-hacer comunal más que individual, más alejado de las lógicas meritocráticas individuales y competitivas; b) comprendemos que el conocimiento y lo educativo está en todas partes, por lo tanto, no se aprende sólo en la escuela o en el laboratorio, sino que donde hay experiencia comunal hay también aprendizaje comunal; c) el conocimiento está en todos, nadie sabe más que nadie, cada cual participa en la construcción de conocimiento desde donde puede aportar, fortaleciendo un tejido social diverso pero parejo (Jiménez-Naranjo, 2024).

En este sentido, en relación a la pedagogía comunal, como ya lo hicimos en un anterior proyecto podríamos señalar que:

Ha sido el pensamiento comunal lo que nos ha marcado nuestro horizonte de acción, y este se puede resumir en la importancia que tiene aprender de la vida, donde el conocimiento es base de las acciones colectivas en lo cotidiano, que toma el papel más relevante. Porque es aquí donde se plasma la relación que se tiene con el mundo que se habita, que genera experiencia compartida y conocimiento

útil. Este intento de "desempacar" el conocimiento útil que se construye a diario responde a necesidades concretas, no imaginadas, y nos sirve a todos. Reconocemos que la vida cotidiana es aprendizaje y que es importante conocer con quien se habita el suelo que se pisa y con quienes hacemos labor conjunta. Pensar y actuar desde otras metodologías comunales es aprender a escuchar, a sentir lo común y también el silencio. No se trata tanto de recopilar información sino de compartir conocimiento que es común con otros iguales a nosotros o nosotras. Por ello resulta relevante saber desde donde se mira para saber qué mirar y qué hacer. De alguna forma, no ha sido una metodología para acercar a las y los jóvenes a ser investigadores, sino para seguir siendo una persona comunitaria que comparte con los otros. Lo hemos intentado hacer a partir de un proceso de aprendizaje comunal en permanente construcción basado en las experiencias y conocimientos que van adquiriendo como miembros activos de sus propios espacios de vida. Las herramientas de trabajo comunal han partido del reconocimiento de dónde, con quién, cómo y cuándo se da ese aprendizaje desde propuestas de acción desde la colectividad, que reconocemos alejados de las compresiones académicas-escolares (Jiménez-Naranjo, 2021, p. 121-122).

Finalmente, comprendemos la complejidad y amplitud que significa que la comunalidad como forma de vida colectiva, que tiende a la horizontalidad (diversos pero parejos), que incluye formas políticas organizativas colectivas y que presenta una propuesta comunal del territorio, sea a la vez praxis, realidad y horizonte de un proyecto educativo. En general podríamos decir que la Universidad Autónoma Comunal (UACO), quien representa una propuesta reciente y muy diversa, realiza importantes contribuciones a este respecto. Sin poder simplificar su propuesta, que es muy diversa y situada a las realidades de cada Centro Universitario, podríamos decir que es un tipo de educación que parte de: a) el conocimiento está en todos lados; b) nadie sabe más que nadie, todos tienen conocimiento y por tanto, el conocimiento está asociado a la vida, se construye entre todos (Cfr. Jiménez Naranjo 2024 para más información). Sin ser el objetivo en este momento abordar la riqueza pedagógica de su propuesta educativa, la enunciamos para ubicar el debate que aquí sostenemos como un esfuerzo más en la dirección de esta misma propuesta educativa.

En la UACO en general, la vida comunal es epicentro de su propuesta educativa. Y lo es no como contenido a estudiar sino como un hacer-siendo-estando en (su) comunidad que lo hace horizonte pedagógico. Por ello, la vida en general, no se separa del proceso educativo. Es una pedagogía más integral. Y lo que hemos anunciado como comunalidad y los principios básicos que se asocian a ella (reciprocidad, interdependencia y respeto) y sus pilares o partes centrales (la propiedad comunal de la tierra, la asamblea como espacio principal de la toma de decisiones colectivas y su sistema de cargos comunitarios no remunerados, el tequio como el trabajo en reciprocidad y la fiesta) son ejes centrales también de su propuesta educativa.

Los pasos en el aprendizaje comunal

En colaboración con la Unidad de Aprendizaje de Candelaria Loxicha, perteneciente al Centro Universitario Comunal de Santa María Colotepec, de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, comenzamos a participar con un conjunto de 16 jóvenes que estudiaban la licenciatura en Educación Comunal. Con ellos y ellas, quisimos desde el proyecto, fortalecer su vida comunal.

A dos años de trabajo, hemos realizado diferentes actividades, que de forma breve describimos cronológicamente a continuación, para posteriormente reflexionar sobre la vinculación de una pedagogía comunal con el territorio:

- El equipo de colaboradores/as nos reunimos inicialmente para poner en común cómo realizar un trabajo a favor de los principios comunales, evitando en la medida de nuestras posibilidades hacerlo desde una mirada externa. Acordamos que para ello era importante encontrarnos con la realidad concreta de la comunidad desde sus propios conocimientos, vivencias y necesidades. Éramos conscientes que teníamos que sumarnos a las lógicas comunales ya existentes, escucharlas, respetarlas y caminar con ellas. No se trataba por tanto de plantear problemáticas externas o crear nosotros las lógicas comunales, sino reconocerlas para caminar juntos. Pensamos que sumarnos a las lógicas comunales, iba a contrarrestar también las lógicas que de alguna forma las están negando o transformando en otras lógicas más vinculadas a las ideas de desarrollo, de modernidad, de acumulación económica, de explotación del medio ambiente, de escolarización ajena a las lógicas comunales, etcétera.

- Recorrimos el territorio con los y las jóvenes y realizamos diversas actividades de mapeos participativos y con drones. Caminar el territorio permitió a los y las jóvenes reconocer su propio espacio, en otros casos, conocerlo por primera vez. Caminar el territorio, conocer sus veredas, sus ríos, nombrar la fauna, la flora, las problemáticas que se vivían en ellos, provocó en ellos y ellas un profundo valor sobre su comunidad y cómo cuidarla. Lo cual dio lugar a una serie de cartografías comunitarias participativas muy interesantes.

- Paralelamente realizamos varios talleres-compartencias que trataron de forma integral la reflexión-acción o lo teórico-práctico, fortaleciendo la reflexión en las vivencias y compartencias con las problemáticas del territorio y la naturaleza que habita en él, incidiendo y nombrando lo comunal como eje de reflexión también analítica. Llamamos a esto posteriormente una conciencia situacional, como una conciencia situada a las problemáticas que iban emergiendo a la par que caminaban y reconocían el territorio. Con estas actividades concluimos la fase primera del proyecto. Al finalizar esta fase nos preguntamos por los siguientes pasos a dar, y en este ejercicio entendimos que teníamos que poner en el centro al territorio como espacio dinamizador de las siguientes actividades. Pero no como concepto abstracto, sino entendiendo que la cosmovisión y organización comunal son los que le dan un sentido particular a la forma de comprender el territorio y las dinámicas que se querían construir en él. Pensamos en la importancia de sostener una relación integral, corazonando-estando-siendo caminándolo, para vivirlo más que para explicarlo.

- En la segunda fase volvimos a realizar encuentros con las y los jóvenes para que fueran ellas y ellos mismos quienes, de forma sistematizada, definieran las problemáticas que habían visto, preguntando a sus abuelos, padres, familiares, vecinos. Lograron sistematizar lo vivido en diferentes formatos (una línea del tiempo, exposición de cartografías comunitarias participativas y mapas conceptuales de las problemáticas).

- Convocamos una reunión con diferentes autoridades comunales y municipales, vecinos, directores de escuela primaria, en la que los y las jóvenes expusieron los diversos materiales que habían logrado sistematizar. Después de escucharles nos reunimos todos los asistentes, estudiantes y equipo del proyecto para plantear cómo el proyecto podría colaborar en alguna de esas problemáticas. De ese encuentro resultó como preocupación principal: la contamina-

ción de afluentes y varios ríos que pasan por la comunidad, muy especialmente en la zona más urbanizada. Y particularmente señalaron que el proyecto pudiera apoyar en esta fase a crear conciencia sobre esta problemática en las y los jóvenes y otros miembros de la comunidad.

- Para dar continuidad a ello, acordamos que lo importante en esta fase era comprender por qué se había roto la relación de cuidado y respeto que sí existía anteriormente con el río. Diseñamos una serie de actividades que denominamos "Conociendo nuestro Río", que implicó una caminata por el río y una serie de cartografías participativas y "La semana del Río", que implicó un trabajo con niños y niñas de una escuela de primaria. Volvimos a caminar el río, a bañarnos en él, a ver sus zonas aún limpias, sanas, visitar las zonas contaminadas; a preguntar a los abuelos y abuelas y a abrir la reflexión con los más jóvenes.

A partir de ello se ha realizado un video, un fotolibro realizado por los y las jóvenes, mapeos participativos, así como diferente material de dibujos, recetarios y otros materiales de difusión realizado por niños y niñas de la comunidad. En los momentos que escribimos este texto estamos sistematizando estos materiales y reflexionando sobre lo realizado.

Lo comunal en coexistencia recíproca con el territorio

"Comunalidad es un proceso natural de habitar y explicar el mundo, a partir de saberse parte o elemento de la naturaleza" (Martínez Luna, 2023, p. 189).

El territorio es el espacio donde tiene lugar la vida y el lugar por excelencia para materializar plenamente la mayor parte de las cosmovisiones de los pueblos originarios. Nos referimos especialmente a la relación de coexistencia en reciprocidad con la tierra, con la naturaleza. La mayor parte de las cosmovisiones o formas de vida de los pueblos originarios en América Latina muestran una notable diferencia con respecto a las sociedades más atravesadas por las lógicas de la modernidad eurocentrada, que podríamos resumir como saberse una parte más de un mundo en integral interdependencia al que cuidar y al que respetar para recrear la propia vida (y no tanto al que hay que conocer para transformar o explotar). Somos los otros y sin los otros no somos, abre la puerta a una mirada de la vida que pone en cuestión la visión individual y androcéntrica por una visión nosótrica y naturalocéntrica. Por ello, lo comunal insistirá en esta reciprocidad y relacionalidad con la tierra.

Entonces, para una pedagogía comunal, la tierra, el territorio en el que se habita, es fundamental. Esto no quiere decir que esta relación no se haya roto en muchos casos y que también desde una pedagogía comunal sea importante preguntarnos por qué se ha roto e intentar buscar soluciones a ello. Pero pensamos que es importante no buscar soluciones en la lógica que justamente ha creado esos problemas. Consideramos que las propias pedagogías convencionales han ocasionado parte de estos problemas, al desvincular a los y las estudiantes del entorno en el que habitan, de no comprender y alimentar las lógicas comunales de existencia y de construcción de conocimiento. Y finalmente, al privilegiar lógicas individuales y logocéntricas que no permiten comprender otras dimensiones de la vida y del conocimiento más integrales (entre el *corazonar*-estando-siendo y también entre la vida humana y la naturaleza en su conjunto).

Las lógicas comunales nos indican que la experiencia crea conocimiento. Cuando Martínez Luna (2020) contrapone en su artículo "Existir o investigar la existencia", plantea dos formas de comprender el conocimiento, poniendo el acento en la experiencia compartida como foco de la

creación de conocimiento. Por ello, la experiencia que tienen los abuelos y las abuelas que han caminado y habitado el territorio es fundamental dentro de las lógicas comunales, porque representan en muchos sentidos la integralidad que señalamos. Fue por esta razón que nos hicimos la pregunta en el proyecto, en relación al cuidado del río y desde una perspectiva o visión comunal, por qué se ha roto la relación de cuidado, respeto y reciprocidad con el río.

Conclusiones: resemantizando lo educativo a partir de una pedagogía comunal

Si se nos impone un discurso, se nos impone también su consumo. Y al paso de los días, vivimos la vida en función de conceptos que no surgen de nosotros, sino de otros (...). En español razonamos desde el individuo, y en nuestra lengua razonamos como un todo. Esto, que es o puede ser un problema real, sólo lo iremos identificando en lo cotidiano (Martínez Luna, 2022, p. 25 y 28).

Coincidimos con Martínez Luna cuando señala la importancia de revisar conceptos que han surgido de razonamientos y sociedades que, como la suya, no han pasado de forma tan profunda por el tamiz de la modernidad eurocentrada (y sus ideas de individuo, escolarización, competencia, etcétera). De alguna forma señala que los conceptos responden a lenguajes que expresan una cosmovisión o un razonamiento. Por ello, resemantizar lo educativo desde otras visiones parece una tarea urgente para las sociedades, como los pueblos originarios en México, que han nombrado la necesidad de continuar con sus formas de vida y conocimientos; para quienes no somos de esas sociedades pero acompañamos procesos educativos comunales, se torna importante también repensarlo.

Coincidimos con Walsh (2007), cuando menciona la emergencia de un conocimiento o de unas ciencias sociales "Otras", o con Arévalo (2013) cuando señala la "El paradigma emergente de investigación indígena", a ese conjunto de conocimientos plurales que de muchas formas, están cuestionando las relaciones de poder coloniales presentes hoy en día en relación a la producción de conocimiento y apostando por una revalorización e implementación de los saberes de estos pueblos, desde y por investigadores/as que provienen de ellos.

En ese escenario es que reconocemos lo que en Oaxaca se ha nombrado como comunalidad por algunos pensadores y sus perspectivas para resemantizar lo educativo como una apuesta que sea relevante para revisar las herencias coloniales en el campo educativo. Comprendemos que la vida adquiere otro significado cuando se observa desde la mirada comunal y la conexión con la tierra. Se amplía el espectro de posibilidades de ser-estar-hacer de forma más integral y se está y se comprende que el trabajo colaborativo no es sólo entre seres humanos sino gracias a la sinergia con el territorio, la cultura del mismo, las tradiciones y la cosmogonía de los habitantes.

Resemantizar es posible cuando damos oportunidad a que lo que es, emerja y se haga visible más allá de lo que debe ser; que los significados surjan cuando resultan cercanos, útiles, prácticos y nos llevan a espacios y comprensiones más amplias de quienes somos y cómo habitamos y nos habitamos.

Referencias

Ángeles Contreras, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu. Oaxaca.* Escuela Normal Experimental "Presidente Venustiano Carranza", de Cacahuatepec, Oaxaca.

Arévalo, G. (2013). Reportando desde un frente decolonial: La emergencia del paradigma indígena de investigación. En G. Arévalo y I. Zabaleta Chaustre (Eds.), *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y la multiplicidad* (pp. 51-78). Bogotá, Colombia. Asociación Intercultural Mundu Berriak.

Escobar, A. (2013). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana UNA.

Guerrero, A. P. (2010). *Corazonar* el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (Primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 4*(5), 80-94.

Guerrero Osorio, A. (2015). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. *Bajo el Volcán, 15*(23), 113-129.

Jiménez Naranjo, Y. (2021) (coord.). *Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes*. Oaxaca: Casa de las Preguntas.

Jiménez Naranjo, Y. (2024). "Other" sciences, knowledge and education: The contributions of the Indigenous peoples of Oaxaca, in Mexico, and their vision of communality. In V. Tavares (Ed.), *Researching interculturality in post-colonial contexts: Indigenous perspectives and beyond*. New York: Routledge.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander (edit.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas (pp. 4-23). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Maldonado, B. (2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán, 15* (23), 151-169.

Martínez Luna, J. (2020). Colofón. Existir o investigar la experiencia. En P. Medina Melgarejo (coord.), *Pedogías del Sur en Movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 28-52, 333-336). Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa-Universidad Veracruzana.

Martínez Luna, J. (2021). El pensamiento comunal como horizonte de acción; aprender de la vida. En Y. Jiménez Naranjo (coord.), *Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes* (pp. 25-36). Oaxaca: Casa de las Preguntas

Martínez Luna, J. (2023) *Existimos,… luego pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017 – 2021. México:* Consejo Editorial de la Cámara de Diputados. https://archive.org/details/existimosluego_202402/page/n3/mode/2up

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Chile: Ed. Dolmen.

Moraes, M. C., De la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, (2), 41-56. http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2019/10/revista-CS-2.pdf

Morín, E.(2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología, (20), 1-13.

Rendón Monzón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

Robles Hernández, S. y Cardoso Jiménez, R. (2006). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM

Tamayo, L. N. (2020). *¿Por qué sentipensar? Corporación de Estudios Jurídicos y Sociales Sentipensar*. https://sentipensar.org/por-que-sentipensar/

Vásquez, R. (2021). Pensar y actuar desde otras metodologías comunales. En Y. Jiménez Naranjo (coord.), *Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes* (pp. 37-42). Oaxaca: Casa de las Preguntas

Villegas Martínez, E. (2024). *Narrativas visuales en torno a las Prácticas Colaborativas Artesanía y Diseño en Oaxaca y Chiapas*. Tesis de maestría. Oaxaca: UABJO.

Walsh, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Nómadas, (26), 102-113.

METODOLOGÍAS COMPRENSIVAS PARA EL RETORNO A LA MADRE TIERRA.

CAMINANDO CON LAS COMUNIDADES AFRO E INDÍGENAS EN CALI, COLOMBIA

Germán Feijoo Martínez[13]
Jhon James Cardona Ramírez[14]

Introducción: Caminando juntos

Las metodologías empleadas han estado permeadas por motivaciones que trascienden lo académico. El caminar juntos ha cobrado un significado particular, no sólo desde la empatía y solidaridad desarrollada en el tiempo, sino también por la identificación con muchas de las historias que se tejen en el cabildo nasa de Cali y en el consejo Ancestral Afro.

En este punto, es importante retomar lo dicho por Eduardo Restrepo (2018), en cuanto a que, "es imposible hacer etnografía sin confrontarse en el plano personal (...) el principal medio de aprehensión, comprensión y comunicación que media la etnografía es el etnógrafo y sus sensibilidades, habilidades y limitaciones" (2018:19). En esa medida, aunque nuestra experiencia personal no implica un conocimiento total del fenómeno, sí nos acerca a él de manera significativa, y a través del afecto. Además, el papel trascendental que jugaron las mujeres que han ayudado a la investigación, hace que tenga un valor más allá del académico, y un compromiso ético y emocional al querer resaltar la labor de actoras políticas que han sido ignoradas e invisibilizadas en el campo social y político. Milagros Rodríguez (2020), apoyándose también en de Sousa Santos, nos brinda un elemento importante con respecto a las implicaciones que tiene esto como investigadores, ya que como se menciona:

> Va más allá de una mera interpretación de tales acciones humanas y centra su atención en una dialéctica de sentidos, en la cual tanto investigadores como comunidad son miembros de un mismo fenómeno social y en el proceso de investigación descubren, negocian y construyen unos significantes que permiten desde sus concepciones y prácticas, con de Sousa Santos (2010): "la inteligibilidad recíproca entre las experiencias de mundo, tanto las disponibles como las posibles" (2020: 9).

En esa medida, como hombres externos a las comunidades nos sitúa en una posición o lugar de enunciación que posibilita la comprensión y el diálogo de muchas situaciones y sentires que se expresan en el cabildo y el asentamiento, así como la posibilidad de ayudar a construir y contribuir a las apuestas políticas de la organización de los dos grupos. De este modo, en cada mujer indígena o afro vemos a madres y hermanas que luchan por el reconocimiento y reivindicación propios, el de sus familias, al igual que de sus comunidades.

Es de confirmar, que somos pueblos que urgentemente requerimos de espacio y tiempo para realizar los duelos, que una seguidilla de tragedias no deja hacer. Somos pueblos que urgimos de tiempo y

---

13 Docente e investigador del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Doctor en estudios afrolatinoamericanos de la Universidad del Valle, Colombia.

14 Docente de la Universidad del Valle, Colombia. Doctorante en Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.

espacio para enterrar nuestros muertos, de pedir castigo, requerimos de juzgar en nuestros tribunales, incluso en los del derecho positivo, a los criminales. Hace de falta la historia de la gente silenciada, de los ofendidos y ofendidas, de la gente honesta, de quienes no traicionaron la vida. Más allá de preguntar si el otro o la otra habla, se trata de escuchar lo que dice, y desde dónde lo dice, porque la impunidad campea, el delito persigue, el dolor inunda. Aunque, las redes horizontales de solidaridad afloran, donde alguien escuche para transmitir que la vida es posible con garantías sociales, políticas y económicas. Lo que es una urgencia es escuchar al otro y actuar en consecuencia por la construcción de una vida en el que el fin del sistema histórico capitalista sea posible, como se insinúa en estos tiempos.

Estrategias metodológicas: Hermenéuticas comprensivas

El posicionamiento político de los pueblos afro e indígenas, y la preparación académica de varios de sus líderes y lideresas, les ha dado fuerza para resistir a prácticas extractivistas, y la capacidad de negociar con los investigadores. Así, ven a las y los investigadores como colaboradores, no como poseedores de un conocimiento, sino como agentes que pueden aportar a un proceso ya emprendido. En palabras de la consejera mayor indígena nasa Adriana Menza:

> Sí, yo sé que nadie tiene que hablar por nosotros, lo hacemos nosotros mismos; pero a veces sí necesitamos la mirada externa de ustedes los investigadores, que no tienen una mirada tan subjetiva y pueden ver otras cosas. Entre otras cosas, lo que nosotros queremos con las investigaciones que se hagan es que contribuyan a dinamizar el plan de vida.[15]

En esa medida, dadas las características particulares y complejidades de las parcialidades indígenas nasa y la población afrodescendiente asentadas en Cali, el trabajo de Milagros Rodríguez (2020) brinda las bases para otra de las estrategias metodológicas contempladas para la investigación. Aunque la autora plantea elementos desde el ideal de una investigación y, en ocasiones suenan poco realizables, la actitud de la comunidad nasa del cabildo frente a los investigadores sí hace un llamado a pensar en metodologías diferentes, a mantener una actitud crítica y flexible ante las propuestas o versiones de diferentes autores.

En el caso de la comunidad afro de la Playa Renaciente que habita al lado de un río tutelar en Cali, del río Cauca, y que en época de inundaciones llaman "río amigo", en entrevista realizada a la lideresa Marina Teresa Sánchez, nos respondió al preguntarle qué es lo innegociable desde las comunidades a la hora de recibir a la gente de afuera, representada por gobernantes, investigadores, políticos, y otros:

> Lo negociable es la ubicación: ¿Cómo debe de ser esa ubicación?, una zona cerca ahí del río, rural, una casa de sesenta metros cuadrados y cuatro hectáreas de tierra por familia para

15 Reunión con Adriana Menza, lideresa nasa, el 8 de febrero de 2024. Para la comunidad nasa, desde los territorios originarios, los Planes de Vida trazan el camino de cada comunidad indígena de acuerdo con su cosmovisión, práctica cultural, usos y costumbres, dinámica político-organizativa. Entrevista realizada por Jhon James Cardona. Archivo privado.

> que la gente pueda cultivar y seguir sus formas de producción, ¿qué es lo innegociable?, desmembrar la comunidad, desarticular todo lo que es la cultura, el único reducto de cultura afro raizal caleña que queda que se vuelva trizas, eso es lo innegociable, la autonomía del consejo no es negociable, nosotros podemos ceder y de hecho estamos cediendo porque no queremos ser piedra de tropiezo para nada ni que nos cojan de excusa por sus atrasos y sus malos manejos, ¡Ah, no!, la excusa fue el consejo, no, pero también la cultura no es negociable, tanto esfuerzo para que una comunidad se empodere para que ahora vengan a destruirnos, eso no es negociable.[16]

A estas alturas nos debemos preguntar por cuáles son las reglas de la producción de las prácticas discursivas, cuál es el conjunto de relaciones que puede unir nuestra época, cuáles son las herramientas conceptuales, las categorías que pueden utilizarse para sabernos, sentirnos y olernos en sociedad, actos que no le gustan al proyecto modernizador porque desconfía profundamente de las pasiones, que no caben en los proyectos hegemónicos del capitalismo. La investigación cualitativa, y las metodologías comprensivas como la historia oral, las cartografías sociales, entre otras, impone límites al oficio que realizamos y nos impone como tarea la reconstrucción de las memorias de las luchas en todos los sentidos y ámbitos de las personas con quienes nos relacionamos; en eso consiste el potencial epistemológico de las metodologías comprensivas: obliga a quienes las practican a estar junto, a sentirse parte, a oler o heder, y a pensarse unido a los otros. Las otras para responder por las formas de vivir juntos en el profundo respeto por la vida de quienes realizan el enorme esfuerzo de transmitir, enseñar y aprender la cultura. En palabras de Alessandro Portelli se manifiesta la presencia del otro y la del investigador de la siguiente manera:

> El problema de estos investigadores era precisamente aquel de que hablaba Bosio: ¿cómo se puede hacer una entrevista —un diálogo, una conversación— entre personas iguales, un intercambio en el que aparezca la muerte, el más allá, la reciprocidad comunitaria, cuando existe de por medio una relación jerárquica y de poder, que excluye preguntas que no sean propias a la cultura dominante? Si bien la conversación debe darse entre dos personas iguales, ¿somos acaso iguales? ¿Cómo podemos llegar a serlo? Es por eso que hemos buscado transformar el trabajo de campo en un momento en el que la igualdad no es proclamada o simulada, sino construida, que a su vez es un trabajo de transformación de ambas personas involucradas y de la relación entre ellas.[17]

Es necesario asombrarse, asumirse y actuar desde la memoria para trascender, por medio de la cual se mide el impacto, los efectos, las causas y las consecuencias en el universo social e individual en el pasado y en el presente de lo recordado por las personas de la diáspora y del cabildo nasa

---

16 Entrevistada: Marina Teresa Sánchez, entrevistadores, Germán Feijoo y Juan Fernando Reyes. Entrevista ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, departamento de Historia. La lideresa Marina Teresa está asilada en EE.UU. debido a amenazas contra su vida por los grupos paramilitares urbanos.

17 Portelli, Alessandro, (1993), "Elogio de la Grabadora: Gianni Bosio y los orígenes de la historia oral", en Revista Historias, No. 30, México: INAH, p. 3.

entrevistadas. Si la memoria opera desde el presente, ¿cómo es la calidad del recuerdo de la gente indígena y afro? Para responder, cualquier persona puede acudir a los indicadores sociodemográficos y socioeconómicos generados desde el mismo Estado, que confirman la discriminación en salud y en educación, condiciones que se suman a la discriminación múltiple. Las respuestas, por ejemplo, de las mujeres afro respecto a los temas de salud y educación, denuncian las severas dificultades que padecen a la hora de acceder a sus derechos constitucionales por la salud y la educación.

Para la propuesta de las hermenéuticas comprensivas, Rodríguez[18] retoma el traslado que Deleuze y Guattari hacen de la biología a las humanidades de la noción de rizoma para hablar de anti-genealogías que no responden ante ningún modelo estructural y que rompen con estructuras estáticas y divisorias. Un sistema acentrado, no jerárquico y no significante. Según ella, el rizoma rompe con la estructura vertical de la raíz y se convierte en una red acéfala y asimétrica (2020:2). Asimismo, la autora alude al abordaje de un conocimiento que es multidimensional, no parcializado ni reduccionista o simplificador, reconociendo lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Ibid. 3).

> El término rizoma procede de la botánica, donde se refiere a un tipo de tallo que crece horizontalmente y que puede producir la planta entera a partir de cualquiera de sus partes. El rizoma, según Deleuze y Guattari, es un modelo o imagen de pensamiento que se opone a las estructuras jerárquicas y arborescentes que han dominado en gran medida el pensamiento occidental. En lugar de un árbol con un tronco único que produce ramas y hojas en relación de "uno a muchos", el rizoma funciona en una relación de "muchos a muchos". Esto implica que cualquier punto de un rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe ser entendido en relación con su multiplicidad.[19]

Esta metodología planteada por Rodríguez es un llamado a una escucha constante a la comunidad donde no hay jerarquías, y a un desaprender para volver a aprender;[20] entender las experiencias socio-políticas de las mujeres nasa de Cali es entender su relación con el todo, con la naturaleza, con la sociedad, con la ética, con la espiritualidad. Es guardar silencio ante sus ideas y consignas, así como ellas y ellos lo hacen al escuchar a los otros. Es entender sus tiempos, su forma de relacionarse con las personas externas a la comunidad; la intensidad con la que actúan frente a determinados procesos, en contraste con la quietud o paciencia con la que abordan o esperan otros.

Desde la propuesta de Rodríguez, las hermenéuticas comprensivas llaman a un diálogo de saberes mediante procesos descolonizados en los que nadie puede ser, desde la posición nuestra, sin el reconocimiento del otro; ir más allá de la distancia temporal y de los lugares comunes teóricos; superar la distancia que hay entre los "lugares" de comprensión y autocomprensión, poner en contacto universos de sentido diferentes para crear nuevos horizontes sin que pertenezcan de manera exclusiva a una cultura (2020: 7-9).

---

18 Ídem. Rodríguez, (2020).

19 Tomado de: https://filosofiaenlared.com/consulta/diccionario/r/rizoma/ (consultado el 18 de mayo de 2024).

20 Consigna constante en cada conversación o reunión con la Mayora Catalina Achipiz (Q.E.P.D.). Entrevista realizada por Jhon James Cardona. Archivo privado.

Con lo anterior, no sólo se hace alusión al contacto directo que hemos tenido con las comunidades en reuniones constantes de investigación y colaboración, sino también a la importancia que, desde nuestro trabajo, se le ha dado a la producción del conocimiento por parte de mujeres indígenas nasa, y las mujeres afro, y de sus hombres también, quienes han construido y contribuido a unas epistemologías propias. De lo dicho por la autora también se comprende la importancia que la comunidad del cabildo nasa de Cali da a la contribución que las y los investigadores ofrecen como colaboradores. Del mismo modo, el diálogo que mujeres indígenas han emprendido con académicas no indígenas en varias regiones de Latinoamérica que, desde la comprensión de esos conocimientos otros, han contribuido para visibilizar los procesos y a, como dice Rodríguez, citando a de Sousa Santos, "elevar la conciencia de incompletud a su máximo posible participando en el diálogo" (Ibíd. 9).

Según la autora, las hermenéuticas comprensivas le permiten al investigador interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente al conocimiento y los modos de interrogar la realidad (Ibíd. 8). Esto, aunque como se dijo anteriormente, suena ideal y hasta ilusorio, sí plantea la necesidad de pensar a estas comunidades afro e indígena desde unas categorías analíticas en construcción, así como a una realidad inacabada y dinámica.

Finalmente, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos[21],dice que este no es sólo un "tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación" (1998: 14). Hasta aquí, pensamos que nuevamente en el valor de caminar juntos, escuchar y aprender durante las conversas en las mingas de pensamiento, y también mientras se comparten risas al ir por leña y agua, y estar en los territorios nos ayuda a construir la horizontalidad metodológica.

Es pertinente ahora, abrir la ventana de la conciencia entendida por la forma como resemantizan las personas entrevistadas sus vivencias; como asumen y comparten la *Historia de los procesos colectivos*. Las personas maduran sus recuerdos desde su presente y realizan evocaciones reflexivas que adecuan a su tiempo presente modificando su relato sobre el pasado. Si aceptamos que la memoria se está transformando, entonces: ¿Cómo se puede construir un nuevo mundo a partir del actual? ¿Por qué el poder, la inercia y la apatía se vuelven a levantar como obstáculos contra un mundo justo y sin guerra? Para responder a los interrogantes se debe denunciar primero, que no podemos permitir que un capitalismo de casino, mafioso y corrupto sea el juez de los problemas de narcotráfico, corrupción y violencia que asolan a Latinoamérica, como tampoco se puede permitir, que los enfoques interpretativos de nuestras problemáticas nos lleguen desde el norte, bajo metodologías de análisis social que se comportan como industrias culturales patrocinadas por grandes multinacionales y por las Universidades gringas, que congelan la protesta social y la emergencia social en lucha por consolidar de un mundo incluyente, y de paso, remozan el capitalismo, controlando las imágenes y las representaciones que no permiten la reproducción del capital. Nuestro énfasis está manifiesto en la urgencia de nuestros pueblos por redefinir la relación capital-trabajo-salarios dignos.

Sabemos a ciencia cierta que la administración pública tiene serios vacíos de información sobre la situación de discriminación múltiple contra la población afro e indígena; a pesar que en sus bases de

21 De Sousa Santos, Boaventura. (1998). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. Revista: Análisis Político N° 31. Universidad Nacional de Colombia.

datos figuran muchas cifras de diferentes estudios sobre la diáspora y el desplazamiento por violencia, tienen el grave inconveniente que nunca se ha diseñado una línea de base que proponga evitar la repetida experiencia consuetudinaria de la administración pública municipal de no tener en cuenta a las personas afro e indígena, a la hora de elaborar y ejecutar los planes de desarrollo, en los que no se contemplan las necesidades de la población base y mucho menos en particular de las mujeres. Las sucesivas alcaldías de la ciudad sólo aplican paliativos asistencialistas, que dejan sin soluciones los problemas estructurales de las mismas. Asimismo, se pone en evidencia la inexistencia de políticas públicas que ayuden a las comunidades afrodescendientes e indígenas realmente.

Al preguntarnos por los motivos de la diáspora pacífica e indígena, una parte del grupo entrevistado manifestó haber migrado porque en sus lugares de origen, regularmente pueblos, no tenían mayor abanico de posibilidades, tanto de empleo como de estudio, entonces migraron hacia la ciudad de Cali buscando un mejor empleo o buscando un lugar donde poder seguir estudiando. Buscar un lugar donde estudiar no sólo aplica a nivel de universidad, sino también a nivel de bachillerato, pues en sus lugares de origen todavía sólo hay instituciones educativas que enseñan hasta quinto de primaria.

En todos los casos son personas que llegaron a Cali y no tenían mayores posibilidades y se armaron una vida, algunos y algunas han escalado socialmente con esfuerzo y dando lo mejor de sí. En todos hay unas metas claras de por qué migraron, y qué es lo que buscan en Cali.

En la mayoría de los casos cuando llegan a Cali, ya hay alguien aquí dispuestos a ayudarlos, en algunos casos ya existen algún familiar en la ciudad, lo que nos hace pensar que la migración de personas afro e indígenas a Cali lleva muchísimo tiempo, apoyadas en redes horizontales familiares de solidaridad. Regularmente los oficios desarrollados por estas personas tienen que ver con sus manos, con lo que aprendieron hacer en sus lugares de origen, y que se transforman en sus capitales culturales.

Investigación colaborativa

El trabajo con las comunidades, y en especial con las mujeres nasa del cabildo urbano, y del Asentamiento Playa Renaciente de Cali, trasciende la motivación meramente académica. En el transcurso de estos años, se ha despertado no sólo el deseo de conocer la comunidad y sus dinámicas, sino también de contribuir en algo a sus luchas y reivindicaciones. La oportunidad de apoyar en la redacción y elaboración de propuestas, así como asistir a reuniones y formar parte de grupos de trabajo del cabildo y del asentamiento, han hecho parte de nuestras investigaciones. En este ejercicio constante se han conjugado aspectos que logramos fundamentar y clarificar con las experiencias expuestas en los trabajos de Joanne Rappaport (2007, 2008, 2015) y Xóchitl Leyva y Shanon Speed (2015). La estrategia metodológica de la colaboración o la co-labor, busca producir un conocimiento que contribuya a transformar las condiciones de opresión, marginación y exclusión de las comunidades, en contraste con las investigaciones que extraen información que beneficia a los autores sin retribuir en nada a la comunidad (Leyva y Speed, 2015: 452-453). Por su parte, Rappaport habla de una colaboración comprometida políticamente; la responsabilidad como académicos y ciudadanos de contribuir con las comunidades más allá de la academia (2007: 199).

La comunidad nasa de Cali, liderada en su mayoría por mujeres, como de igual manera ha sucedido con la comunidad afro de Playa Renaciente, tienen claro quiénes pertenecen o no al cabildo o al consejo ancestral; sin embargo, han abierto un espacio de participación importante para quienes llevamos varios años acompañando el proceso en la ciudad, al tiempo que les han cerrado las puertas

a otras personas que perciben como utilitaristas. “Nosotros no necesitamos que nadie venga a estudiarnos. Ya tenemos gente en el cabildo que está estudiando con nosotros”, fue la respuesta de la gobernadora nasa a una joven historiadora que se acercó con el ánimo de, al parecer, “estudiarlos”. En esa medida, según Leyva y Speed, “la investigación colaborativa busca construir relaciones de equidad que modifiquen jerarquías y desconfianzas históricas reproducidas por las relaciones dadas entre la investigación científica académica y los pueblos indígenas” (2015: 460). En el caso de las mujeres afro en el consejo han tenido una dura pelea por la penetración que han hecho los paramilitares en el territorio, lo que ha provocado que mucho del trabajo organizativo se tenga que hacer en muy duras condiciones, y ha provocado la huida y asilo de algunas de las lideresas.

Aunque hasta el momento nuestras participaciones se han basado en la escucha, en la elaboración de estrategias metodológicas comprensivas, en ocasiones las autoridades y lideres han demandado un participación más contundente, como la de revisar la Ley 4633 de 2011 sobre el desplazamiento forzado, que habla sobre el tratamiento diferencial que se le debe dar a las personas indígenas desplazadas, o sobre la Ley 70[22] de comunidades afro, y sobre la que nos pidieron identificara obstáculos y generara propuestas para que la comunidad las presentara ante las demás organizaciones indígenas del país en una Mesa de Concertación Nacional. Ese trabajo se hizo junto con otras personas, también externas, a la comunidad y lo presentamos ante la junta directiva del cabildo el 17 de febrero de 2024.

Además de generar unas propuestas, lo que se hizo fue analizar cómo esa Ley deja por fuera a las comunidades indígenas de la ciudad, y con base en lo que se conoce del proceso en la ciudad, se plantearon las necesidades que hemos percibido y que ellas y ellos nos han expuesto, manteniendo nuestro lugar de colaboradores; ante la lectura del documento, el gesto de la mesa directiva fue de aprobación y gratitud. Esta estrategia de apoyarse en los colaboradores para escribir, la compartió la consejera mayor Adriana Menza en la reunión que sostuvo con uno de los autores de este artículo, sólo con ella el 8 de febrero de 2024, cuando habló de manera general de las actividades que tendría el cabildo durante el año, pero con la dificultad que tenían para dejarlas de manera escrita. “Tenemos gente que está dispuesta a estar pendiente de las actividades, pero me dicen: yo estoy y yo hago, pero no me pidan que escriba porque no”.

Esta estrategia metodológica de la participación colaborativa en los grupos señalados ha permitido estar más cerca de las comunidades, comprenderlas mejor, confirmando lo dicho por Rappaport, en cuanto a que el investigador aprende a través de la colaboración, y que este es un espacio para la producción de teoría, un lugar crucial donde el conocimiento es creado en colaboración (2015: 324-325).

La conjugación de la participación colaborativa con las hermenéuticas comprensivas han sido estrategias para generar la confianza necesaria de las comunidades en contraste con las miradas suspicaces de las otras comunidades indígenas presentes en la ciudad, ya que, “el posicionamiento de un colaborador adentro al servicio de una organización indígena siempre es polémico, por el hecho de que el movimiento habla de la comunidad nativa” (Ibíd. 340). Lo anterior se experimentó el 11 de febrero de 2024, cuando, ante las autoridades de los nueve cabildos indígenas de Cali, la gobernadora del cabildo nasa pidió que expusiera lo que se estaba haciendo como cabildo nasa para

---

22 Ley 70 de agosto 27 de 1993, de comunidades negras que reconoce el ocupamiento de tierras de los pueblos de las sociedades del agua, como las llama Arturo Escobar, a tener la propiedad colectiva, zanjando una deuda histórica que tenía el Estado colombiano con los pueblos afro.

el Plan Distrital de Desarrollo.[23] Ante la mirada suspicaz de varias autoridades, sobre todo de los pocos hombres presentes, al darse cuenta de que uno de nosotros no era nasa, ella fue clara al decir que era un colaborador y que podía acompañar las reuniones, pero que no tenía voz ni voto en las decisiones que se tomaran; posteriormente, entre risas explicó que lo había hecho así porque los demás cabildos luego podrían alegar que no era del cabildo e invalidar la posición de ellos como nasas.

Pese a lo anterior, aunque la presencia de un colaborador externo puede generar suspicacias en las otras comunidades, las relaciones que se han establecido con las y los miembros del cabildo nasa de Cali han sido de cordialidad y solidaridad, de igual manera ha sucedido con las personas del consejo ancestral afro, incluso, como lo afirma Rappaport, de complicidad, donde el investigador queda al borde del activismo y de negociar un involucramiento más allá del papel distanciado. De este modo, el activismo entra en diálogo con el proyecto de investigación individual, para lograr ser analista externo y actor interno (Ibíd. 330, 333). De este modo, aunque nuestras colaboraciones en ambas comunidades no estuvieron directamente relacionadas con el desarrollo de los objetivos de investigación, estas han permitido estar en diferentes espacios, aprender de la comunidad como organización y entendiendo las experiencias socio-políticas de las mujeres nasa y afro. Del mismo modo, la actitud de las y los nasa y afro frente al colaborador también es la búsqueda de escucha y retroalimentación; como lo dice la misma Rappaport en otro de sus trabajos, citando a un hombre líder nasa: "el investigador serio es como un espejo que le permite verse a uno mismo (...) cada quien, desde su sabiduría, no puso a relucir su sabiduría, sino que estaba en la búsqueda de un conocimiento" (2007: 214).

Además, como también lo afirma esta autora, la colaboración acerca a aspectos de la discusión interna a los que normalmente un etnógrafo no tendría acceso; una confianza que se alcanza solamente después de años de trabajo en el mismo lugar (Ibíd. 345-346). Mientras que, por su parte, Leyva y Speed, citando a Hale, afirman que las personas y grupos tienden a proveer más y mejor información cuando tienen algo en juego en los resultados (2015: 457). Lo anterior, aunque no es nuestra intención ni objetivo descubrir secretos, o aspectos ocultos de las organizaciones, tener acceso a información que no se habla en cualquier espacio, hacer parte de largas reuniones en las que se exponen preocupaciones, problemas, rivalidades y percibir muchas veces los gestos de frustración e impotencia de las directivas del cabildo, han hecho que, más allá de centrar nuestra atención en esas situaciones, reflexionemos acerca de ellos como organización. Es decir, entenderlos como comunidades que resiste, que se confrontan y dialogan, que muestran sus diferencias; y aunque mucha de esa información, como lo dice Rappaport, no quede plasmada en un documento, todo eso hace parte de las hermenéuticas comprensivas señaladas anteriormente.

Del mismo modo, de las nociones del "adentro" y "afuera" que plantea Rappaport (2008), se toman elementos de las experiencias de miembros de la comunidad, como el conocimiento propio, la sabiduría ancestral, la cultura y las costumbres, y se ponen en diálogo con los capitales sociales, culturales y políticos de personas externas a las comunidades, identificando puntos de encuentro y divergencias a partir de los cuales poder conversar y encontrar estrategias para su beneficio.

---

23 A inicios del 2024, la alcaldía municipal de Cali les propuso a las siete comunidades indígenas de Cali que presentaran una propuesta para incluirlas en el Plan Distrital de Desarrollo. Las reuniones de los cabildos derivaron en la escritura de un capítulo indígena en dicho Plan en el que uno de nosotros participó como colaborador. A inicios de mayo de 2024, y hasta noviembre, estas siete comunidades exigen el cumplimiento del acuerdo, ya que el gobierno municipal no cumplió.

Esto nos brinda los elementos acerca de la importancia de las diferentes perspectivas a la hora de analizar los procesos.

> Más bien, el "adentro" y el "afuera" son metáforas a través de las cuales se imaginan los valores culturales que el movimiento trata de construir e instrumentalizar. Es decir, esta dicotomía no delimita unas constelaciones fijas o cerradas de cultura, sino que proporciona indicadores para conceptualizar nociones politizadas de cultura que están en proceso de creación (2008: 6).

Así, la riqueza de estos diálogos se encuentra en la diversidad, divergencias, heterogeneidad, pero también en las similitudes de los procesos y los discursos, los cuales abordan para afrontar unas dificultades específicas, aunque también para crear propuestas a partir de las habilidades que les ha proporcionado la experiencia.

> Forjar una conversación entre el adentro y el afuera que dé cuenta de nuestras diferencias y similitudes (...) explorar la viabilidad de construir tal diálogo (...) examinar las contradicciones que surgen entre nosotros y nuestros universos de conversación, en la medida en que buscamos alterar los términos sobre los que se basa la investigación (Ibíd. 19).

La conjugación de todos los elementos mencionados hasta el momento se ha desarrollado en medio de la observación etnográfica y participante, en la medida en que hemos podido separar, al tiempo que complementar, nuestra función de colaboradores del oficio como investigadores académicos.

El papel de la memoria: ¿Desde qué lugar habla la gente indígena y afro? Desde sus prácticas culturales, sus saberes comunitarios ancestrales, su fuerza de trabajo y su memoria

Estamos ante formas de la memoria de personas edificadas en medio de apartamentos que la rumba pinta de colores; de muchachos y muchachas enamorándose; de quienes nunca van al centro de la ciudad, como le sucede a mucha gente de la clase media; vivimos sin abuelos y abuelas, porque viven lejos o molestan mucho y hablan siempre del pasado, de lo mismo: sus historias de vida. Lo curioso es que entre la gente afro e indígena en la ciudad sobrevive la familia extensa en sus redes de apoyo y hay una transmisión vital de sus memorias.

Con respecto a la ubicación de nuestro discurso advertimos que creemos que no existe una unidad central de explicación, aunque así lo pretendan hacer creer algunas academias o religiones, como tampoco existe un modo simbólico centralizado de interpretación, aunque el mundo haya sido leído en clave simbólica. El imperativo hoy es el que se deben reconstruir las dimensiones simbólicas de interpretación del mundo haciendo entrar en crisis nuestras propias interpretaciones de los mundos porque pertenecemos con nuestros saberes a comunidades de interpretación que nutren nuestras ideas. Al respecto escribió Zemelman:

> Esta argumentación puede interpretarse como la búsqueda de rutas, y desde estas rutas, direcciones varias, para caminar el camino en una perspectiva de horizontes, sin perder

> la visión de los paisajes. Lógica itinerante más sensible al asombro de la vastedad que nos rodea que a la letra de las guías del buen caminante.[24]

La gente que lucha por ganarle la batalla cotidiana al racismo que mata, a la terrible exclusión social, económica, psicológica, humana que extermina a los pueblos, el capítulo del asombro y la admiración por la gente indígena y afro que enfrenta las hostilidades y responde con dignidad por su vida, este es el lugar de quienes tienen voz y espíritu de lucha. Asimismo, se asume que la memoria ha sido seleccionada, decantada, y hacerlo constituye una primera interpretación de autor modelada, aproximada y parcial a la realidad. Se medita sobre el silencio de lo que no se dice por parte de las personas, y por lo que no se escribió, por lo que se omitió, y por los sesgos políticos con los que se escribió, porque la idea es hacer una historia con proyecto político que amplifique la voz sabia de las personas que con su narrativa transforman día a día sus comunidades, sus territorios y grupos sociales.

Los apartes de las entrevistas ayudaron a generar las interpretaciones en todo el trabajo, ahora se señala que temas como el racismo, el desempleo, la humillación de la gente asentada en la ciudad contra los inmigrantes, la falta de recursos, de vivienda, de salud y educación se enuncian constantemente en sus voces. También, se recupera en esas voces logradas, estrategias de intervención para enfrentar las diversas problemáticas a través de las redes horizontales de solidaridad, sobre todo entre mujeres, su fuerza de trabajo y disposición absoluta para lograr recursos económicos, de igual forma, se destaca la constante mención a sus parientes, a sus lugares de habitación en todo el recorrido, especialmente en personas mayores.

Alguna gente joven entrevistada refleja hasta despreocupación frente a la situación general de sus comunidades, otras personas, muestran la interiorización de estereotipos y el arrastre de las lacras del racismo, convertidas en baja autoestima. La mayoría de las personas está en disposición de hacer lo necesario para mantener a sus familias en bienestar y humanidad.

La idea fundamental es mostrar la heteroglosia de voces que coinciden en señalar las dificultades por la falta de educación, salud, trabajo, por la alta inseguridad y el miedo tan amplio a muchas problemáticas que deben enfrentar, o en otros casos, la alta formación académica ha generado que se puedan abrir ventanas de alivio a la situación social de los grupos afro e indígenas en Cali.

De igual forma, encontramos una variedad de razones que provocan la inmigración, que van desde amenazas de muerte, asesinatos de familiares, desplazamiento y por opciones económicas y en búsqueda de mejores posibilidades laborales. Otro punto clave está representado en los saberes tradicionales que van desde la agricultura, los saberes medicinales, religiosos y educativos, porque algunos consideran, por ejemplo, que la finca o la parcela, la tierra son un espacio de geopedagogía o formación educativa en el campo, y que su desaparición ha provocado la expulsión de la gente de sus territorios. Asimismo, aparecen las formas rituales, lúdicas, la rumba, la política y los trabajos, las artes y los oficios complementando el acervo cultural afrodescendiente e indígena en la ciudad de Cali.

Se debe resaltar la profunda religiosidad ancestral que se nota en las personas de las comunidades, constantemente hay alusiones a la forma religiosa en prácticamente todas las personas entrevistadas. Actitud que los grupos protestantes han aprovechado para fundar iglesias de garaje por doquier, sobre

---

24 Zemelman, Hugo, (2012), Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico, México, Chiapas, México, Siglo xxi, p. 51.

todo en el Distrito de Aguablanca, en las que hay una gran cantidad de gente afro e indígena, que han renunciado a sus prácticas culturales en nombre de Dios.

¿De dónde venimos? ¿Para dónde vamos? Las rutas narrativas de la memoria y la voz indígena y afrodiaspórica en Cali

Es evidente el gran papel que han tenido en diferentes luchas sociales, desde la formación de los barrios a donde llegaron, como el papel en el sindicalismo en la ciudad, en las luchas por mejores condiciones para los trabajadores y trabajadoras. Si pensamos en lo que la prensa tiene en sus noticias sobre los afros e indígenas, debemos señalar que no aparece el papel protagónico de estas personas en estas diferentes luchas, por el contrario, la prensa sólo ha destacado temas de violencia en lo referente a los pueblos diaspóricos.

En otro orden de ideas, entender cómo las personas inmigrantes han estructurado y consolidado sus memorias e historias, y las diversas formas de recuperación de su pasado en función de sus condiciones y experiencias actuales, demuestra que son sociedades que podemos denominar como culturas de contraste que se pueden comprender a través de las metodologías comprensivas como la historia oral.

Es cierto que seleccionamos nuestros recuerdos, que la memoria es selectiva, modificable, transmisible, acumulable, maleable y distorsionable. De igual manera, debemos recordar que, a pesar de nuestras intencionalidades y acciones, debajo de nuestras idealizaciones y deseos se descubre aquello que escondemos. A pesar de que la selección de la memoria se produce para esconder el dolor, la vergüenza, la rabia, o el deseo, en los humanos nada permanece oculto y lo que negamos emerge implacable, obligándonos a darle un lugar. Por eso la pregunta política y moral de este artículo fue: ¿cuál es el lugar económico, cultural y político de las diásporas indígenas y afrodescendientes en la ciudad de Cali? Aunque la pregunta por quién habla en nombre de la gente afro fue tenida en cuenta, básicamente nuestra pregunta clave fue: ¿desde dónde habla la gente de la diáspora?

Ante las objeciones por los dispositivos que maneja la memoria como la distorsión, la manipulación y la dificultad de construir objetividad, se debe señalar que, es tarea del investigador resaltar las características peculiares de las entrevistas y colocarlas en evidencia. Asimismo, se debe señalar dónde se presenta cada uno de los dispositivos de memoria que se han ido describiendo acá. Tarde que temprano lo que se quiere ocultar aparece a la luz de buenas lecturas realizadas en confrontación con otras fuentes como las bibliográficas o la prensa.

Observación participante

Retomando a Restrepo (2018), la etnografía y la observación participante como parte de esta, son fundamentales en el trabajo con las comunidades indicadas, se buscó describir contextualmente las relaciones entre las prácticas y los significados. Comprender situaciones, formas de habitar e imaginar, de hacer y significar el mundo (2018: 25-26). Lograr lo anterior:

> implica involucrarse durante un lapso de tiempo en todas las actividades de las personas y grupos estudiados, vincularse en el propio lugar (o lugares) en donde se despliegan las relaciones sociales, y así lograr captar las lógicas y estrategias de los propios actores sociales. El trabajo de campo, por tanto, es una experiencia flexible indispensable en la formación del

> antropólogo/a, pues nos permite acceder a una sensibilidad cultural diferente y a la construcción de un conocimiento teórico y pragmático de la sociedad estudiada (Ibíd. 12).

En conjunto con lo anterior, Aldo Almageiras[25] habla de que los desafíos del investigador pasan por una tarea de aprendizajes, de relaciones y observaciones sobre la base participativa, posibilitando una tarea conjunta de producción de conocimiento (2006: 127). En concordancia, Restrepo alude a un "saber estar", cuando habla de la flexibilidad corporal y mental, adecuándose a los nuevos requerimientos (Op. Cit. 30). Para el caso de la comunidad nasa de Cali, y del consejo Playa Renaciente, lo anterior no es opcional, ya que ven la participación del investigador en los diferentes espacios como algo implícito. De este modo, participar correctamente de las ritualidades, ayudar en la logística de un evento, compartir los alimentos, e incluso, aprender a bordar, son actividades que posibilitan la interacción con miembros de la comunidad, y así mismo, el aprendizaje. De esta manera, la observación participante tiene como objetivo comprender de primera mano las dimensiones fundamentales de lo que le interesa al investigador, en la medida en que aquello que se comprende, es contextualizado en las situaciones atestiguadas (Ibíd. 57-58).

A su vez, la observación participante permite llevar a cabo la triangulación; otro aspecto mencionado por Restrepo que consta de la combinación de diferentes técnicas para corroborar un dato obtenido en el campo (Ibíd. 53). En este caso, se ha recurrido a las fuentes bibliográficas hasta ahora consultadas, y las que están en revisión, para constatar y contrastar la información obtenida en la observación, así como en las entrevistas; técnica que describimos a continuación.

Con lo que respecta a la observación participante, otro de los aprendizajes que deja esta estrategia metodológica, y que de manera particular es clara en las comunidades descritas de Cali, lo plantea Rosana Guber[26] al decir que "el tiempo del investigador no es el tiempo de los informantes, estos no son máquinas para vomitar el material según los plazos que debe cumplir el investigador" (2005: 241). Aprender a esperar; saber que no todo tiempo es propicio para acompañar o preguntar; entender que, aunque hay una apertura hacia los investigadores, hay momentos en que quieren estar como comunidad en pleno: comprender que, ante las coyunturas algunos procesos se aceleran, en contraste con aquellos ante los que se toman su tiempo; entender que para ellas y ellos demorarse también es resistir; son aspectos que en un primer momento, bajo el lente del investigador, pueden leerse como obstáculos, pero que en realidad también hacen parte de conocer y comprender a la comunidad.

La Historia oral

La historia oral es una herramienta metodológica que puede proporcionar los elementos para entender las experiencias socio-políticas de las mujeres y miembros de las comunidades de Cali. A través de las entrevistas a diferentes mujeres e integrantes de las comunidades salen a relucir diversos aspectos de la memoria colectiva que no son evidentes en la observación, logrando así generar reflexiones desde las memorias ancestrales sobre el papel de los integrantes del cabildo en la ciudad, de sus

---

25 Almegeiras, Aldo (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En: Vasilachis de Gialdino (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Biblioteca de Educación. Editorial Gedisa. España. XXI, p. 51.

26 Guber, Rosana. (2005) La Etnografía. Método, campo y reflexividad. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

historias de desplazamiento, adaptación a la ciudad y de las experiencias sociopolíticas.

Según Lara, Macías y Camarena[27] (2010), lo particular de esta manera de hacer historia, es que la fuente principal es la memoria. El conjunto de recuerdos y olvidos que conforman las experiencias que las personas reconstruyen y comunican de manera oral, para ser recuperadas y registradas por el investigador a través de las entrevistas, posteriormente, transcribirlas y luego interpretarlas. (2010: 7). La selección de las personas entrevistadas y por entrevistar hizo parte de la observación participante. En cada evento o reunión, debía observar a las personas, hombres y mujeres cuya presencia fuera recurrente, y que no fueran necesariamente líderes o lideresas.

Partiendo del hecho de que estamos hablando de unas comunidades de más de 15 mil personas, y que no todas participan de las actividades de la organización, seleccionar a las personas adecuadas es fundamental para que la técnica funcione. Además, tal y como lo afirman las y los autores abordados, la confianza generada a partir de la observación participante y el compartir en diversos espacios ya mencionados, permitió no sólo el acercamiento, sino la posibilidad de socializar con días de antelación las preguntas que se harían, con el fin de que se familiarizaran y confiaran en que la información que se les iba a solicitar no requería conocer más que sus propias vidas, además de no ser preguntas comprometedoras.

Según Restrepo, las historias de vida en el marco de la historia oral nos permiten ilustrar a través de la trayectoria de una persona, los significados y las prácticas culturales en las que se encuentra inserta (Op. Cit. 87). Asimismo, las preguntas fueron elaboradas con el fin de abordar varios de los objetivos propuestos en la investigación: conocer las experiencias socio-políticas de las mujeres, su relación con el cabildo y el consejo, también su relación con los hombres; y en el caso de los hombres, además conocer acerca de la percepción que tienen del liderazgo femenino.

La historia oral como técnica académica y participativa permite a quienes la practicamos establecer relaciones dinámicas y de intervención social porque ayuda a establecer contactos con el entorno social a la institución, comunidad, o grupo social con el que se trabaja para crear en conjunto conocimiento histórico, que sea capaz de enfrentar e interpretar las necesidades y conflictos que presenta la realidad. Según Aceves Lozano[28]:

> Se vincula con las propuestas desde la historiografía, la etnografía, el análisis del discurso y la investigación participativa; aunque puede desarrollar ciertas propuestas y técnicas de investigación provenientes de la etnometodología, el análisis de contenido, los grupos de discusión y aún de la heurística y la encuesta. (1998: 206).

Además, la historia oral brinda la posibilidad de expandir los intersticios que permiten la práctica del oficio del investigador, representados en los roles que impone la práctica misma, a saber: la guardianía de la memoria, la resemantización de los sentidos y la interpretación, como los momentos que definen la práctica. A través de la entrevista, el entrevistado puede incluso proporcionar datos

---

27 Lara, Ada; Macías, Felipe; Camarena, Mario (coords.) (2010) Los oficios del historiador: Taller y prácticas de la historia oral. Universidad de Guanajuato. México.

28 Aceves, Jorge. (1998) "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación". En: Galindo, Luis. Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. México. Pearson Educación Latinoamericana.

que ni él mismo tenía presentes. Un olor, un lugar, una emoción, puede ser la clave en el hallazgo de aspectos que ayuden a entender un poco más su cultura, sus prácticas y costumbres, y por supuesto sus conflictos. "Se presenta como una orientación, un apoyo para recorrer el camino propuesto no es un recetario en el sentido estricto sino un esfuerzo metodológico para acompañar la experiencia de investigación en torno a la historia oral e historias de vida" (Ibíd. 206).

Efectivamente, el hecho de que la técnica de la historia oral no sea una receta, hace parte de su riqueza, pues, cada experiencia relatada en las entrevistas tiene sus particularidades; además se les da cuenta de la relevancia que tiene su historia de vida para el cabildo como organización política, ya que, como dicen Patricia Schettini e Inés Cortazzo[29] (2016), la técnica de la historia oral "permite la revalorización del rescate de historias personales de las clases subalternas" (2016: 70).

Por último, según Fortunato Millamaci y Verónica Giménez[30] (2006), hablar de la vida de una persona, es hablar del resultado acumulado de las redes de relaciones que los grupos humanos atraviesan y a las que se vinculan por diversas necesidades; es la importancia de la perspectiva individual como punto de observación de la sociedad en general. Así, se busca expresar a través de una vida, las problemáticas y temas de la sociedad o de un sector de esta (2006: 177).

> Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada, y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto (Ibíd. 177).

En esa medida, aunque la técnica tiene las limitaciones evidentes al no poder conocer cada historia de vida en particular, sí da cuenta de unas experiencias importantes y que, de algún modo, nos acerca a una realidad por la que muchas mujeres y hombres de las comunidades nasa y afro han atravesado para llegar a una ciudad como Cali.

Los testimonios, con su componente político como una de sus características más sobresalientes, narran los ciclos vitales de vida de la gente de las diásporas; así como de sucesos y épocas en la ciudad. La Historia oral como método ayuda a realizar la historia de los grupos sociales, y provoca que quienes quieren comprender la vida cotidiana de las personas entrevistadas, no dependa sólo de los textos y los documentos para rescatar la memoria. Acudir a entrevistas de historia oral y otros medios para sistematizar, intensificar y completar la información que sobre el tema se requiera es de vital importancia. Al realizar la investigación nos encontramos que el proceso de invisibilización de la acción social de la cultura popular negra e indígena, la brutal represión y la pauperización económica ha provocado descuido de las autoridades en las fuentes documentales, algunas veces por seguridad de los miembros de los grupos afro e indígenas, o porque desestiman los aportes de esos grupos, lo que impone retos y obstáculos para reconstruir la historia social de la protesta social afro e indígena en Cali.

---

29 Schettini, Patricia; Cortazzo, Inés (2016) La Historia oral. En: Schettini y Cortazzo (Coords.) Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

30 Machimaci, Fortunato; Giménez, Verónica (2006) Historia de vida y métodos biográficos. En: Vasilachis de Gialdino (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Biblioteca de Educación. Editorial Gedisa. España.

La relación con la madre tierra

Es muy diciente que en nuestras ciudades el patio, el solar, han quedado en el pasado, ya no se siembran plantas, ni mucho menos árboles en ellos, porque no existen. Con el patio se ha ido el espacio que reunía, que convocaba a la charla, a la comida, a la familia. La arquitectura comercial ha destruido el solar y el antejardín por asegurar a los nacionales la seguridad democrática del miedo, de los candados y las rejas. El vínculo social se ha modificado a favor de medios como la televisión, las redes sociales, que a su vez han golpeado las formas tradicionales de la transmisión oral de la memoria, lo que ha hecho emerger formas de la memoria más virtuales, con mucho menos experiencias personales y llenas de relatos que les suceden a otros. Ese otro impersonal con el cual interactuamos por medios virtuales nos ha instalado en vivencias de memoria social masiva, concurrida, saturada de lugares comunes que enseñan y confluyen en exitosos proyectos de vida comerciales que para nada involucran a las personas nasa y afro.

> Porque el territorio donde nosotros estamos ahí lo denominan para parques y para zonas verdes, o sea que nosotros tenemos que desalojar, que es zona de alto riesgo, pero, yo le hago esta pregunta, ¿somos zona de alto riesgo en el evento de que una emergencia, de que quién sabe cuándo el río se salga y nos arrase, y nos acabe, y llevamos más de 213 años y eso nunca ha pasado? Pero, en cambio no es zona de alto riesgo llevarnos a sitios como Valle Verde (el lugar de la masacre de los cinco adolescentes), Potrero Grande[31], que si allá la gente la matan porque sí, la matan porque son focos de alta delincuencia porque la gente tiene todos los derechos vulnerados, eso sí es alto riesgo, y allá si los muchachos se destruyen, se acaban y los viejos también, porque aceptaron reubicación a Potrero Grande ya muchos murieron, mientras los que supuestamente estamos en las zonas que el gobierno ha denominado de alto riesgo estamos vivos, entonces ¿dónde es el riesgo más inminente? a la orilla del río que es la que nos da el trabajo, en el cual nosotros celebramos, el cual es el eje de nuestra cultura, de nuestras formas de producción ancestrales o ir a un sitio donde las bandas criminales, la delincuencia común, todo tipo de grupos al margen de la ley son los dueños y señores patrocinados por un poco de corrompidos, ¿Dónde es más alto riesgo? vamos a hacerle un debate a los señoritos de vivienda en el concejo de Cali (...).[32]

Ahora, se presentan resumidas algunas de las líneas de tiempo realizadas a algunas entrevistas con el fin de destacar en conjunto las voces de las personas entrevistadas, porque al que le dan voz es porque no la tiene. Las personas entrevistadas tienen un lugar, un territorio conquistado en la larga lucha por la tierra, que en la ciudad llaman casa, calle, vecinos, primos, amigos, y por supuesto tienen voz. Ese lugar de enunciación desde donde levantan o silencian sus voces se nota en la lucha por los aspectos básicos que requiere la vida y que las personas tejen mediante estrategias políticas, individuales, grupales como las redes horizontales de solidaridad, para edificar la casa, la cuadra, el barrio, la ciudad.

---

31 Son barrios marginalizados por los gobiernos locales de turno, ubicados en la periferia de Cali, lejos de sus lugares de trabajo.

32 Ídem. Marina Teresa Sánchez.

En esa lucha por el control de los recursos y del territorio se han tejido tácticas de resistencia, posibilidades de acción para resolver los conflictos, y en honor a esas luchas afros hemos colocado en un lugar destacado en este trabajo, la voz de quienes inmigraron a la ciudad buscando construir una vida, llegando a lugares donde no eran bienvenidos, a habitar a los sitios más hiperdegradados de la ciudad, sitios que convirtieron en buenas casas, como lo manifiestan en las entrevistas.

En términos académicos se trata de reconocer que cualquier gesto nuestro a la hora de hablar por los otros es imperial, que debemos preguntarnos por quién habla en nombre de los otros, aunque para este trabajo hemos mantenido como fundamento considerar que más importante que preguntarse por quién habla en nombre de los otros, hay que preguntarse: ¿desde qué lugar habla la gente indígena y afrodescendiente? Se ha demostrado por parte de los pueblos, que tienen su lugar, su territorio, su saber desde donde construyen sus vidas y la ciudad. Para mostrar algunas voces se ha seleccionado y con ello traducido, como lo propone Bourdieu, fragmentos de entrevista que pueden mostrar el pensamiento complejo de la gente.

> Resulta claro, en efecto, que la puesta por escrito más literal (la mera puntuación —por ejemplo, la colocación de una coma— puede afectar todo el sentido de una frase) es ya una verdadera traducción, e incluso una interpretación. Con mayor razón la que se propone aquí: al romper con la ilusión espontaneísta del discurso que "habla de sí mismo", juega deliberadamente con la pragmática de la escritura (en especial, mediante la introducción de títulos y subtítulos construidos con frases tomadas de la entrevista) para orientar la atención del lector hacia los rasgos sociológicos pertinentes que la percepción desarmada o distraída dejaría escapar.[33]

Consideramos que presentar las transcripciones de las entrevistas es una manera elaborada de plantear nuestra propia traducción y asumimos como imperial nuestras miradas sobre los otros. Es de advertir que no estamos en una fantasía de la incorporación objetiva de nuestra interpretación sobre los otros, no caminamos en la verdad del pasado porque allí no la hay, ni se presentan fórmulas de redención para quienes saben a dónde quieren ir y construyen sus caminos. Nuestra intención ha sido aprender de los grupos afro e indígenas porque provenimos de ellos, y acompañar sus luchas por la dignidad humana.

Cartografía social

Por otro lado, está la cartografía social[34] que se representa en la elaboración de mapas de lugar y espacio construidos y recreados por la misma comunidad, por la gente que vive el territorio, que lo recorre día a día y acondiciona para su forma de vivir. Se pretende que estos mapas, que son

33 Pierre Bourdieu, (1999), La miseria del mundo, España, Fondo de cultura económica, pp. 539, 540.

34 La cartografía social es un método participativo de investigación colectiva que parte de una perspectiva integradora, mediante la cual se entiende que la realidad es construida culturalmente por las personas, desde sus experiencias culturales, interpersonales y políticas, las cuales influyen en la representación mental, gráfica, subjetiva y material del contexto socio-cultural. Tomado de: http://innovacion-soci.webs.upv.es/index.php/cartografia-social

elaborados en grupos de personas, guiados por un moderador con base en elementos a identificar, sirvan para aclarar o descubrir aspectos de la visión del entorno. Por consiguiente "entendemos por cartografía social como la 'ciencia' que estudia los procedimientos en obtención de datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística, y los mapas, como uno de los sistemas predominantes de comunicación de ésta" (Guber; Op. Cit. 2005: 57). Es un ejercicio en el que se solicita a la comunidad usualmente tres mapas: uno del pasado, otro del presente y otro de un futuro posible. De este modo, surge una nueva dicotomía que gira en torno a los sentidos y fenómenos internos del grupo social, una resignificación de sus ideales y de sus experiencias.

Juan Amador (2021)[35] argumenta que la cartografía social es una herramienta para producir conocimiento con los otros y no sólo sobre los otros, para comprehender la realidad comunitaria a partir de sus problemáticas y oportunidades. Es producir conocimiento desde un lugar no hegemónico para ofrecer indicios y construir memorias de los hechos que han afectado a la comunidad (2021: 127).

En un ejercicio con las nasas de Cali, se realizó la cartografía social con un grupo de mujeres de la unidad productiva Hilando sueños. Con este grupo que se reúne cada sábado a partir de la una de la tarde a tejer y aprender a tejer como parte del rescate cultural nasa, y un hombre nasa que se encontraba de casualidad realizando labores de mantenimiento en la casa del cabildo, se llevó a cabo con el objetivo de entender cómo perciben el territorio, tanto el ancestral, como el urbano. La representación que tienen de cada uno y las dificultades que se les presentan. Con esta herramienta, como lo dice Amador, se construyen opciones para la organización, planeación y gestión de oportunidades; se produce un conocimiento colectivo y se realizan diagnósticos participativos sobre redes sociales, se introducen debates y se provocan reflexiones colectivas (Ibíd. 128-129). La diversidad de resultados de este ejercicio fue interesante en la medida que permitió ver que hay percepciones diferentes de acuerdo con la posición que se ocupa en el cabildo. Mientras que la gobernadora percibe a Cali como el territorio para la comunidad y se visualiza en él en un futuro, gran parte de las mujeres sueñan con retornar al territorio de origen. Por otro lado, la diversidad de edades de las participantes también fueron un factor que permitió analizar otros elementos. También, en este primer ejercicio se evidenciaron las fallas, la más relevante, el tiempo limitado para la socialización de los resultados.[36]

Según Diego Barragán (2016)[37], a partir de la cartografía social se evidencian identidades compartidas y se conforma un campo de interpretación de la realidad. También, se dan un conjunto de interacciones sociales que pueden captarse discursivamente y determinan lugares de convivencia de los individuos, más allá del orden natural (2016: 253-254). En un segundo ejercicio, con la premisa de contribuir a dinamizar el plan de vida nasa, se busca convocar a más personas, mujeres y hombres de distintas edades. En esta oportunidad, los mapas se enfocarán en las experiencias de vida en la

35 Amador, Juan (2021). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el Sur. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

36 Este trabajo, de manera amplia, fue publicado por Jhon James Cardona Ramírez en abril de 2024 en: Melgarejo y Bermúdez. La otra formación docente. Geopedagogías descolonizadoras. Territorios otros desde la madre tierra. Volumen 2. p.p 219-243.

37 Barragán, Diego (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, N.º 70. Primer semestre de 2016, Bogotá, Colombia.

ciudad, antes y después de pertenecer al cabildo, para así comprender tanto las experiencias sociopolíticas, como las relaciones de género.

De acuerdo con Barragán, esto lleva a las y los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de problemáticas en común; se fortalecen los lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares (Ibíd. 256). Otro propósito es reconocer las representaciones sociales que los y las participantes tienen del territorio sobre el que han asentado, y cómo se han organizado y defendido, puesto que es allí donde sus prácticas culturales se expresan como comunidad y nos enseñan su sentido de pertenencia.

Consciente de que toda fuente debe ser horadada, criticada y ubicada en un contexto histórico, para tal objetivo, quien investiga debe asumir una posición y postura que respondan con rigor a la investigación, se ha identificado y descrito el hecho que estamos investigando y el escenario en el que se desarrolla. De igual manera, se indica las condiciones, los criterios utilizados para reconocer el fenómeno estudiado.

Igualmente, confrontar nuestros temas de investigación con estudios similares para compararlo, cotejar y aprender a marcar diferencias o semejanzas. Asimismo, la palabra de las personas entrevistadas, así como de las personas con las que conversamos de manera amistosa e informal, aunada a la interpretación de los resultados o datos del trabajo de fuentes, se ubica en un contexto nacional o internacional mediante una bibliografía específica local y otra mundial que ayudó a sostener un balance equilibrado entre el trabajo de campo y las posiciones teóricas y conceptuales de quienes han estudiado el tema.

Conclusiones

Es imperativo nutrir los diálogos ancestrales básicos para construir un mundo mejor y posible. La ciudad se ha transformado en un no lugar para la convivencia de las personas afro e indígenas sean emigrantes o raizales, quienes debido a diferentes motivos se ven precisados a buscar en los centros urbanos opciones de vida, que en sus lugares de origen ya no poseen por causas, en las que el largo conflicto político sobresale como principal factor expulsor.

La ciudad como receptora pasiva, indiferente y agresiva para las emigrantes es el espacio vital donde deben consolidar su vida como refugiados económicos, desterrados políticos o aventureros. La ciudad es la esperanza, también la desgracia para quienes a pesar de su pobreza sempiterna y la segregación constante aportan con su riqueza cultural representada en su memoria ancestral, con su gran capital económico y cultural, a pesar de que no controlan los suficientes recursos económicos.

Es necesario dejar en claro en qué consiste nuestra agenda política, porque, aunque muchas evidencias expuestas aquí hablen del dolor, nunca las referencias al dolor se hacen en una resignación llena de pesimismo, por el contrario, el humor florece allí donde estén un hombre y una mujer dispuestos a lucharse la vida y esa lucha se entiende como la conquista de ser quienes somos en todos los aspectos que la cotidianidad impone. Se busca expurgar las huellas del dolor, evidenciando la memoria social para expurgarla a través del duelo al dolor, que permita otros sentidos de interpretación. No se huye del dolor, se le quiere exorcizar para ayudar a los grupos sociales y a sus individuos a pensarse y a producir otras resignificaciones de la vida que serán puestas siempre en entredicho.

Referencias

Aceves, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En L. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 137-172). Pearson Educación.

Almegairas, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Gedisa.

Amador, J. (2021). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el Sur. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Barragán, D. (2016). *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, (70),* 39-63. https://doi.org/10.17227/01203916.70rce39.63

Bourdieu, P. (Ed.). (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Cardona, J. J. (2024). Las mujeres indígenas nasa. Una fuerza bajada de la montaña: geopedagogías y metodologías horizontales en las organizaciones políticas indígenas en Cali, Colombia. En P. Melgarejo y A. Bermúdez (Eds.), *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la madre tierra* (Vol. 2, pp. 45-68). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

De Sousa Santos, B. (1998). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. Análisis Político, (31)*, 3-14.

Elverdín, F. (2016). Cómo hacer una historia oral. Algunas cuestiones metodológicas para tener en cuenta. En P. Schettini e I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 85-104). Universidad Nacional de La Plata.

Guber, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.

Lara, A., Macías, F., y Camarena, M. (Coords.). (2010). *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral. Universidad* de Guanajuato.

Leyva, X., y Speed, S. (2015). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva Solano, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumes, R. Sandoval et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo I, pp. 67-96). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.

Machimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 171-212). Gedisa.

Portelli, A. (1993). *Elogio de la grabadora: Gianni Bosio y los orígenes de la historia oral. Historias*, (30), 111-124.

Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología, *43**, 197-229.

Rappaport, J. (2008). *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Universidad del Rosario.

Rappaport, J. (2015). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En X. Leyva Solano, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumes, R. Sandoval et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo I, pp. 97-126). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rodríguez, M. (2020). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica. Un transmétodo rizomá-

tico en la transmodernidad. *Perspectivas Metodológicas, *19**, 1-23. https://doi.org/10.18294/pm.2020.2704

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). La Historia oral. En P. Schettini e I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 65-84). Universidad Nacional de La Plata.

Entrevistas de historia oral

Reunión con Adriana Menza, lideresa nasa, el 8 de febrero de 2024. Entrevista realizada por Jhon James Cardona. Archivo privado.

Entrevistada: Marina Teresa Sánchez, entrevistadores, Germán Feijoo y Juan Fernando Reyes. Entrevista ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle, departamento de Historia.

Entrevistada: Mayora Catalina Achipiz (q.e.p.d.). Entrevista realizada por Jhon James Cardona. Archivo privado.

APARTADO II. ARTE Y CIENCIA COMO UNA CONSTRUCCIÓN EMERGENTE DE LAS CONCIENCIAS DE LA VIDA Y SU CUIDADO

Introducción
Arte y ciencia como una construcción emergente de las con/ciencias de la vida y su cuidado

Bruno Baronnet: sociólogo y formador. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad de París; Francisco De Parres Gómez doctor en Antropología Social y Rodrigo Zárate Moedano Doctor en Investigación Educativa, los tres autores son docentes investigadores en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), Xalapa, Veracruz, México; nos aportan a través del texto: ***Artes y ciencias rebeldes al rescate de la vida***. El impulso zapatista a las artes y ciencias "para la vida", responde a la urgencia de imaginar y construir otros mundos posibles mediante nuevos paradigmas: construir una pedagogía del "arte de la autonomía", desde un pensamiento enraizado en la Madre Tierra. Se trata de resemantizar el mundo a través de una educación artística y científica de carácter humanista, descolonizador, biocéntrico y profundamente vinculado con los comunes, el cuidado del cuerpo-territorio y las redes de apoyo mutuo.

Gary Gari Muriel, candidato a doctor en Estudios Artísticos en la Facultad de Artes, de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas (UDFJC), Bogotá Colombia. Magister en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura en la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente docente/investigador de la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC; colabora con el capítulo ***Creaciones Telúricas en procesos formativos de la senda cosmogónica***. El texto presenta una síntesis del trabajo que ha venido desarrollando el investigador desde 2009, en el ámbito creador de las artes plásticas y la educación artística, en una orientación que ha denominado "Creaciones Telúricas", una corriente derivada de las Artes de la Madre Tierra, surgida en la UDFJC (Colombia). Esta propuesta integra tradiciones ancestrales de Abya Yala (como las prácticas creadoras en contextos biofísicos de Nazca, Atacama y San Agustín,) con algunas tendencias artísticas occidentales (no extractivistas) promoviendo una conexión cosmogónica con el entorno natural. Luego de señalar las cuatro fases del dispositivo metodológico implementado en el proceso general, se presentan a grandes rasgos los fundamentos teóricos sobre los cuales se ha fundamentado la propuesta, así como algunas reflexiones en torno a los debates críticos que se han establecido como parte de la decantación epistémica adelantada a lo largo del proceso.

ARTES Y CIENCIAS REBELDES AL RESCATE DE LA VIDA

Bruno Baronnet[38]
Francisco De Parres Gómez[39]
Rodrigo Zárate Moedano[40]

Introducción

Desde los territorios en rebeldía del sureste mexicano, el movimiento zapatista de raíz maya ha situado en los últimos años a las artes y las ciencias como pilares de profundos cambios socioculturales. Ha convocado a militantes, intelectuales y artistas a encuentros internacionales para compartir reflexiones, obras y sueños en torno a prácticas artísticas y científicas con conciencia crítica anticapitalista. Frente a múltiples adversidades, los zapatistas renuevan los sentidos de las artes y las ciencias, abriendo horizontes de relaciones intergeneracionales de imaginación radical y de defensa de los comunes. Encuentros como *ConCiencias y CompArte por la Humanidad y (Rebel y Revel) Arte* han generado diálogos interculturales disruptivos en creatividad e intercientíficos. Estos fungen como dispositivos geo/pedagógicos que trascienden los sesgos del individualismo y la fragmentación del conocimiento moderno. Esta praxis emancipadora genuina se articula con un pensamiento estético que dialoga con la ciencia, tal como lo señala T. W. Adorno en su Teoría estética, al destacar que el arte no sólo está mediado por la ciencia y la racionalidad moderna, sino que también la cuestiona y resignifica. Para Adorno, el pensamiento estético se asocia a la explicación conceptual y teórica propia de la ciencia, desde la relación de la realidad artística con la ciencia, considerando que el arte se ha servido de ella y está necesariamente mediado y condicionado por ella (Pérez, 2012).

Para contribuir al horizonte de una pedagogía desde la formación de docentes en el "Buen Vivir", y un giro hacia el pensamiento de la Madre Tierra, para resemantizar el mundo (Medina, Conboni y Janer, 2023) a través de una educación autodeterminada y descolonizadora, se vislumbran perspectivas biocéntricas, incluyendo la valoración del patrimonio biocultural de los pueblos, más allá de las retóricas de los ecologismos institucionales y formas de greenwashing para legitimar devastaciones socioambientales. ¿Cómo los encuentros de "artes y ciencias con conciencia" sirven como espacios colaborativos de formación crítica, integrando saberes y sentires? Por ejemplo, teatro, gráfica, poesía, canto, rap y otras formas expresivas que reivindican la defensa de la vida y los comunes, y reafirman el camino de la autodeterminación, lo mismo que la agroecología, la física y la química con orientación de servicio hacia los pueblos. En palabras de una mujer de la delegación zapatista durante el Viaje por la Vida en Viena, Austria en septiembre de 2021: "Nosotros como zapatistas empezamos

---

38 Doctor en Sociología e investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

39 Doctor en Antropología Social e investigador posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

40 Doctor en Investigación Educativa e investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

este ejercicio desde la creación de nuestros municipios autónomos, y hemos tenido esta experiencia. Y sí soñamos que en todo el mundo se construya la autonomía, esa es la semilla que traemos".

La pedagogía de la semilla zapatista permite comprender las dimensiones educativas, político-éticas y epistémicas interrelacionadas del zapatismo, centrándose al mismo tiempo en el aspecto de una educación mutua que se siembra y se co-construye con un sujeto político colectivo más amplio fuera de sus territorios autónomos (Sáenz, 2024) constituido por los simpatizantes del movimiento a nivel global. En la interfaz entre la vida interna de las comunidades y sus cómplices al exterior, el zapatismo plantea una articulación de conocimientos críticos para construir mejores formas de existir, haciendo énfasis en que "...el factor más importante para salir de la crisis es restablecer la continuidad existente entre las ciencias y las artes" (De Parres Gómez, 2022a, p. 207).

L@s Zapatistas y las *ConCiencias por la Humanidad*. "Las Ciencias frente al muro". CIDECI-Unitierra, Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, 2017.

En la reproducción de la vida frente las formas de colonización de los saberes, de las emociones y de los sentidos, o lo que también podemos entender como geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2003) las prácticas zapatistas proponen giros descolonizadores que son inspiradores desde las aportaciones de las ciencias como epistemes plurales, y las artes como sensibilidades ampliadas, es decir, prácticas pedagógicas insumisas de la rebeldía. Así, artes y ciencias rebeldes se convierten en los lenguajes que evidencian las memorias en movimiento, representando así un arma poderosa para defender la Madre Tierra, para reencantar el mundo y abrir paso a otras formas de (re)existencia (Albán Achinte, 2013; Walsh, 2021).

¿Cómo se abonan los gérmenes de las semillas contenidas en las artes y las ciencias en el marco de un movimiento social como el zapatismo en México hoy? Parte de la respuesta se encuentra en las prácticas y voces de las artistas e intelectuales que componen y alimentan el pensamiento crítico que anima a las comunidades autónomas. Antes de detenerse en algunos elementos discursivos de las bases civiles y los dirigentes político-militares del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cabe reflexionar en torno a los usos políticos y culturales de las artes y las ciencias en la cultura rebelde del sureste mexicano. ¿En qué sentido la lucha por el territorio y la vida se cataliza con la educación en ciencias y artes? Después de definir las características y los contextos histórico-políticos del florecimiento de las culturas científicas y artísticas en los pueblos de raíz maya en lucha, reflexionamos sobre el papel de las artes y las ciencias desde la realidad zapatista, así como sobre el papel de la educación autónoma en su desarrollo en las últimas tres décadas.

1. La lucha por el territorio y la vida en su contexto histórico y geopolítico

El desarrollo de las ciencias y las artes comprometidas con el bien común se encuentra en el corazón de la convergencia de las luchas campesinas, ecologistas, antifascistas, feministas, antirracistas y antiimperialistas, en especial en los movimientos de emancipación social y cultural que supieron acompañarse de comunidades científicas y artísticas que piensan, actúan e innovan. Opuesta a los avances del modelo desarrollista y extractivista que provoca etnocidios, ecocidios y terricidios (Millán, 2024; Escobar, 2015), la "lucha por la vida" del movimiento zapatista de Chiapas no está aislada de los combates encabezados hoy en América Latina por pueblos originarios, comunidades campesinas, afrodescendientes y clases populares urbanas. Como movimiento social agrario eminentemente político, cultural y epistémico, compuesto por familias indígenas organizadas en defensa de la tierra y el territorio, el zapatismo sigue resistiendo con brillo a las amenazas y agresiones en contra de las bases que lo sostienen, gracias a tres décadas de experiencias de autogobierno local, con aprendizajes críticos y apoyos mutuos en redes de solidaridad regional, nacional e internacional.

En este apartado, abordamos cómo los saberes científicos y artísticos se producen y circulan entre los sujetos implicados en un movimiento amplio y duradero como el zapatismo que ha consolidado alianzas locales, al igual que globales desde las montañas y los valles del sureste mexicano. Analizamos después cómo las amenazas a la autonomía zapatista encuentran reacciones internas y también externas por parte de comunidades científicas y artísticas que se movilizan en su defensa, en el marco de la construcción de lo que los pueblos zapatistas llaman en su etapa más reciente el común.

1.1. El papel fundamental de las artes y las ciencias comprometidas con la vida

En la historia de la formación de los movimientos sociales, algunos sectores de las ciencias y las artes, en todas sus diversidades, han sido puestos al servicio de las luchas por la defensa de la humanidad, las libertades y la justicia social y ambiental. Al responder al llamado revolucionario, cierta parte de los sujetos implicados en el activismo de izquierda radical poseen trayectorias de formación científica, humanística, artística, con diversos talentos, conocimientos y habilidades que pueden contribuir a fortalecer los repertorios de acción colectiva y la formación política, cultural e ideológica en clave contrahegemónica; favoreciendo la construcción de una identidad, una memoria colectiva y un proyecto de emancipación también orientado hacia el beneficio social amplio.

A raíz de su institucionalización tanto en la academia como en la sociedad, las disciplinas científicas y las perspectivas interdisciplinarias tienden a estudiar diferentes aspectos del mundo natural y humano mediante la observación, la experimentación y el análisis, con métodos confiables y resultados validados por pares. Las comunidades científicas que promueven el pensamiento crítico emplean métodos de investigación y producen conocimientos no sólo para comprender la complejidad del mundo, sino para cuestionar y transformar las desigualdades e injusticias sociales, al coadyuvar a resolver problemas fundamentales y a formar conciencias individuales y colectivas emancipadas de las formas de opresión y dominación. La creatividad artística que actúa con conciencia crítica también desafía las normas instituidas, sin dejar de cuestionar prejuicios, dogmas y violencias, al buscar provocar reflexión y acción transformadora en el espectador y los participantes. Desde un abordaje crítico de la realidad social, económica, política y cultural, las artes se consideran como formas potentes de expresión creativa y estética para comunicar ideas y emociones que hacen sentido en contextos

y sujetos dados. Como las ciencias modernas, las artes tienden a separarse en disciplinas así como a distinguir las culturas complejas de los grupos sociales desiguales que las suscitan y las sostienen, como en los campos de la música, el canto, la danza, la escultura, la pintura, la literatura, el teatro y el cinema. Como la medicina o las ciencias de la salud, las artes ocupan un papel fundamental en las historias culturales, políticas y militares que ha atravesado la humanidad, al promover la sensibilidad, la creatividad y la reflexión sobre la praxis, tanto en tiempos de paz como de guerra.

A través de los años, las mujeres, las juventudes e infancias indígenas han asumido un papel más protagónico en las voces y los actos de resistencia y rebeldía en defensa de un "proyecto de vida" frente a un "proyecto de muerte" representado por las lógicas de despojo del capitalismo racial global. No sin obstáculos y tropiezos, las autonomías indígenas se han consolidado para contener el despojo neoliberal que se manifiesta por el acaparamiento de tierras y aguas, la contaminación de suelos y ríos por agroquímicos y extracciones mineras, así como el desplazamiento forzado de poblaciones criminalizadas cuya soberanía alimentaria está vulnerada y su supervivencia puesta en riesgo.

Los aprendizajes en términos de técnicas, saberes y reflexiones científicas y artísticas surgieron, en primer lugar, del seno mismo de las comunidades organizadas como bases de apoyo zapatistas, donde la praxis cotidiana del trabajo colectivo, la educación autónoma y la creación artística se convirtieron en ejercicios de pensamiento en acción. En esos espacios de comunalidad —escuelas, talleres, cooperativas, caracoles y centros de formación—, el conocimiento no se fragmenta ni se jerarquiza, sino que se vive como una totalidad orgánica en la que la mano y la mente dialogan en un mismo gesto creador. La experiencia del hacer no es una actividad subordinada a la teoría, sino su condición de posibilidad; del mismo modo, el pensamiento no se concibe como una abstracción desvinculada de la materialidad, sino como una forma de acción corporal, afectiva y situada en los propios territorios. De esta manera, los saberes técnicos, sensibles y espirituales se entretejen con la vida misma, borrando las fronteras impuestas por la modernidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la práctica científica y la intuición estética, entre el cuerpo que labra la tierra y la mente que la comprende (De Parres, 2022b). No obstante, al mismo tiempo, estos aprendizajes se expanden mediante una interacción constante con personas, colectivos y redes solidarias del país y del mundo, que han encontrado en el movimiento zapatista una escuela viva de resistencia y un horizonte ético y político para el pensamiento crítico contemporáneo.

Esta integración entre hacer y pensar, entre cuerpo y palabra, encarna lo que el pensamiento marxista ha denunciado como una de las grandes formas de alienación de la modernidad capitalista: la separación entre el trabajo manual y el intelectual, es decir, entre quienes producen materialmente la vida y quienes monopolizan su interpretación. En el arte zapatista, esta escisión se resuelve en un territorio común donde el conocimiento es inseparable de la práctica y donde la creatividad se entiende como trabajo vivo. Desde la práctica comunitaria, el arte deja de ser un lujo orientado a la satisfacción de los intereses burgueses o una mercancía simbólica, ya que se convierte en un medio para habitar el mundo, para rehacerlo desde la comunidad. La obra no es producto de un genio individual, sino de una red colectiva de relaciones que vinculan el pensamiento, el cuerpo y el territorio. Por ejemplo, pintar un mural, bordar una historia o representar una escena es una forma de conocimiento, una pedagogía que reencanta la praxis colectiva (De Parres y Cozzolino, 2023). En este sentido, la estética zapatista realiza en acto lo que el pensamiento marxista ha vislumbrado como una superación de la división del trabajo: una reapropiación del hacer humano en toda su plenitud, en la cual la creatividad manual es, a la vez, pensamiento emancipado y conciencia reflexiva.

1.2. De la liberación nacional a la solidaridad internacional

El tránsito del zapatismo desde una lucha de liberación nacional hacia una ética y una praxis de la solidaridad internacional no procede de un simple cambio de escala geográfica, sino una transformación epistémica, política y organizativa. Desde los primeros años posteriores al levantamiento de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ha tendido a considerar que el combate por la emancipación no podía limitarse al territorio chiapaneco ni a la nación mexicana, sino que debía inscribirse en una trama planetaria de luchas, dolores y esperanzas compartidas por la humanidad. De ahí se desprende el giro hacia un internacionalismo no centrado en una ideología vanguardista, sino en la vida misma: un internacionalismo de los pueblos, de los movimientos, de los afectos. En palabras del Subcomandante Insurgente Galeano (ahora Capitán Insurgente Marcos):

> Es nuestra creencia que la posibilidad de un mundo mejor (no perfecto ni acabado, dejemos eso para los dogmas religiosos y políticos) está fuera de la máquina y su posibilidad se sostiene en un trípode. O más bien en la interrelación entre tres columnas que han pervivido y perseverado, con sus altibajos, sus pequeñas victorias y sus grandes derrotas, a lo largo de la breve historia del mundo: las artes [...], las ciencias y los pueblos originarios con los sótanos de la humanidad (Subcomandante Insurgente Galeano, 2016).

Esta imagen no es sólo una metáfora política; es un mapa epistemológico de la esperanza. Así, es posible ver que el zapatismo, al articular este trípode, plantea una crítica simultánea al capitalismo, al patriarcado y al colonialismo, desbordando los marcos de la política tradicional. En ese sentido, las artes se convierten en una vía para imaginar y sentir mundos posibles; las ciencias, en herramientas para comprender y cuidar las complejas tramas de la vida; y los pueblos originarios, no como una metáfora etnicista restrictiva, sino como diálogo intercultural, en la raíz ética que recuerda la interdependencia y el valor de lo común. Cada una de estas columnas aporta un modo de conocimiento y una sensibilidad distinta, pero su potencia emancipadora radica en su entrelazamiento. Lo que Galeano expresa, guiado por las prácticas de las comunidades, representa una epistemología viva, donde el conocimiento no se mide por su productividad económica o su capacidad de control, sino por su contribución al sostenimiento de la vida digna, o lo que en otros pueblos han nombrado el Buen Vivir, y que en el caso de las comunidades mayas se entiende como lekil kuxlejal o vida-existencia digna desde la filosofía tseltal (Mora, 2018).

El tránsito del paradigma de la liberación nacional hacia el de la solidaridad internacional coincide, además, con la emergencia de los conocimientos locales, ancestrales, científicos y artísticos que dialogan horizontalmente. Las comunidades zapatistas, en su ejercicio cotidiano de autonomía política, han desarrollado formas propias de investigación, observación y experimentación que no se inscriben en los cánones de la ciencia moderna, pero que constituyen auténticos modos de conocer: prácticas agrícolas sustentables, herbolarias comunitarias, educación multilingüe y popular, mapeos territoriales, producción audiovisual y experimentación artística. En cada caso, el conocimiento construido en colectivo se concibe como una herramienta para la vida que se vuelve imprescindible para expandir múltiples luchas socioambientales (Rodríguez, 2020).

Esa ciencia para la vida, construida desde la práctica y no desde la abstracción, encuentra en las artes un complemento indispensable. En los murales, la música, el teatro y la poesía zapatista, el conocimiento se traduce en metáfora, en ritmo y en color; es decir, se vuelve accesible, sensible,

compartible (De Parres, 2022b). La creación artística no ilustra lo político, sino que lo encarna geo/pedagógicamente hablando en una memoria colectiva en movimiento. Por ello, los festivales *CompArte y ConCiencias por la Humanidad* (2016-2018) y *(Rebel y Revel) Arte* (2024) no han sido meros encuentros culturales, sino experiencias profundas de aprendizaje transdisciplinario donde el arte y la ciencia se funden para trazar estrategias de supervivencia colectiva. En estos encuentros con las comunidades artísticas y científicas del país y del mundo, el gesto de pintar, cantar, bailar o narrar se vuelve un acto pedagógico, una forma de transmisión de saberes que no separa el cuerpo del pensamiento ni la emoción de la razón.

3er Festival *CompArte* por la Humanidad. "Contra los malos gobiernos pasados, presentes y futuros". Caracol Morelia, Chiapas, 2018.

En varias ocasiones, los zapatistas han comentado que han abierto la participación a los encuentros que celebran con sus artistas para personas externas a sus comunidades, como en el primer CompArte en el año del 2016. En una carta de julio 2022 firmada por los voceros zapatistas, se presentan a estos encuentros multitudinarios de la siguiente manera:

> ...los CompArte son una especie de festivales artístico-culturales que incluyen música, canto, danza, teatro, cine, pintura, bordado, escultura en madera, etcétera. Participan indígenas zapatistas y artistas invitados de México y de otros países (EZLN, 2022).

A través de su lucha por los derechos colectivos y la defensa de lo común (Aparicio, 2024), el zapatismo ha logrado traducir en México las aspiraciones de la liberación nacional en una práctica pedagógica y simbólica de alcance planetario. La consigna "Un mundo donde quepan muchos mundos" expresa no sólo una utopía política, sino una ontología que invita a pensar la diferencia no como amenaza, sino como riqueza. En un contexto global marcado por la crisis climática, el despojo y la fragmentación social, el trípode de las artes, las ciencias y los pueblos originarios se presenta como una alternativa radical al modelo civilizatorio moderno. En lugar del progreso lineal, propone el equilibrio; en lugar del individualismo, la cooperación; en lugar del desarrollo ilimitado, el cuidado de lo

vivo, o lo que podemos entender también como creación de artes y ciencias biocéntricas con base en geo/pedagogías.

Este tránsito también supuso una mutación en las formas de solidaridad entre los pueblos y barrios en lucha a través del mundo. Si bien en los años noventa la solidaridad con el zapatismo se organizaba principalmente en torno a la defensa de los derechos de los pueblos originarios y el acompañamiento político (Rovira, 2009), en las últimas décadas se ha convertido en un tejido plural y transnacional de intercambios de saberes, afectos y prácticas que incluyen a redes de intelectuales y artistas independientes (Cozzolino, 2023). Científicos, creadores, comunicadores, hackers, educadores, campesinos, comunidades afrodescendientes, pueblos originarios, colectivos urbanos y disidencias sexuales han encontrado en el zapatismo un punto de convergencia para repensar y unir sus propias luchas como trabajadores. No se trata de un filantropismo racista que busca "ayudar" a las comunidades chiapanecas, sino de aprender con ellas, de reconocerse en su espejo. La solidaridad se transforma así en una red de aprendizaje recíproco, donde cada encuentro deja huellas compartidas, las cuales muchas veces se traducen en obras artísticas y científicas que son elaboradas y expuestas en diferentes trincheras de resistencia política.

En esta nueva fase, el zapatismo se reafirma como un movimiento planetario que, sin abandonar su arraigo territorial, dialoga con los movimientos feministas, ecologistas, antirracistas y ensayos de sociedades postcapitalistas del mundo. Desde los caracoles chiapanecos hasta los foros internacionales, los zapatistas han insistido en que la defensa de la vida es una tarea colectiva y global. Al integrar las artes, las ciencias y los pueblos originarios como pilares de esa defensa, su propuesta se sitúa más allá de la política moderna: es una política de la existencia, una práctica poética y científica del cuidado en comunidad.

En suma, el paso de la liberación nacional a la solidaridad internacional en el pensamiento y la práctica zapatista representa un desplazamiento profundo del horizonte emancipador. En las luchas antisistémicas, no se trata sólo de liberar un territorio o una nación, sino de reaprender a vivir juntos en la Tierra, reconociendo la interdependencia que une a todos los seres. El trípode señalado por Galeano (las artes, las ciencias y los pueblos originarios) no consiste en un modelo utópico ni un programa de gobierno, sino una orientación ética: crear, conocer y cuidar como actos de comunión (unión-común) entre los pueblos y el planeta. Desde las montañas del sureste mexicano, el zapatismo nos recuerda que otro mundo no se decreta: se ensaya, se imagina y se cultiva, día a día, en el arte de la vida compartida.

2. Artes y ciencias en rebelión

Los grandes movimientos sociales que perseveran en el tiempo y espacio como el zapatismo contribuyen a repensar el vínculo de las artes y las ciencias con las problemáticas enfrentadas por las poblaciones. Reunirse y compartir en los encuentros de artistas y científicos representan experiencias interculturales de aprendizaje situado en inter/artes e inter/ciencias dado el pluralismo y la originalidad de los géneros y las técnicas en los contenidos creados. Estos interaprendizajes se encuentran en rebelión porque producen obras y saberes críticos e innovadores, sin patrocinios ni promociones mercantiles, pero bien anclados en la herencia y la memoria sensible de una tradición familiar, comunitaria y políticamente enraizada bajo la forma de geo/pedagogías en acción.

2.1. El papel de la educación autónoma en las ciencias y las artes para la vida

En tres décadas de experiencias locales de escuelas zapatistas, la enseñanza enfocada en las artes y las ciencias se ha posicionado en el corazón de la praxis cotidiana de los promotores de educación autónoma, quienes diseñan sus propios programas de estudio, ajustados a las necesidades y formas de organizarse y ver el mundo en cada localidad y región. Sus currículos incluyen agroecología, historia local, matemáticas aplicadas, lengua originaria y español, ciencias y artes, combinando conocimientos técnicos con expresiones creativas. La educación zapatista no persigue la acreditación ni la estandarización, sino la formación de sujetos críticos, solidarios y capaces de sostener la autonomía. Aquí el arte no se enseña como asignatura, sino como método: dibujar, cantar, bordar o representar se convierten en formas de comprender el mundo (De Parres y Cozzolino, 2023). El arte, en ese contexto de resistencia y rebeldía, opera también como un lenguaje del común, una mediación sensible entre experiencia y conocimiento.

En los talleres de agroecología, esta misma pedagogía rebelde se despliega a través del trabajo directo con la tierra, el cooperativismo y la economía solidaria (Gómez, 2023; Maldonado, 2023). Enseñar a sembrar sin agroquímicos y conservar las semillas nativas no es sólo una práctica agrícola, sino un acto de afirmación política frente a las grandes corporaciones. En el zapatismo, ciencia y arte se funden en el principio del saber hacer bien las cosas, de cumplir cabalmente con una tarea asignada, es decir, a partir de una ética de la suficiencia, del cuidado y de la precisión, más no de la carrera individual hacia el productivismo. Se trata de una ciencia desobediente o insumisa que, en lugar de aspirar a dominar la naturaleza, aprende de ella y con ella; una ciencia que no busca acumular datos ni patentes, sino regenerar los equilibrios rotos por el extractivismo y el racismo estructural.

Desde esta perspectiva, la educación zapatista no se limita al aula ni a los libros, sino que se despliega en los actos cotidianos de creación, cultivo y convivencia. El aprendizaje emerge del trabajo colectivo, de la escucha y de la palabra compartida. Aquí se inscribe lo que podríamos entender como pedagogías emancipatorias (Díaz y De Parres, 2022), es decir, procesos de resistencia epistémica, emocional y creativa que desmantelan las jerarquías del saber. Estas pedagogías reconocen que conocer no es dominar, sino vincularse; que enseñar no es imponer, sino acompañar; y que aprender es, ante todo, una práctica de libertad.

De acuerdo con las palabras del Subcomandante Insurgente Moisés en el marco de la inauguración del Caracol VIII Dolores Hidalgo el 30 de enero de 2020, la juventud rebelde aprendió a leer y escribir en las escuelas autónomas, cuando la mayor parte de sus abuelas y abuelos eran analfabetas:

> Los que ya son grandes de edad nosotros, no sabíamos leer ni escribir cuando empezamos a organizarnos, pero muchos de las jóvenas y jóvenes de ahora saben leer y escribir, tienen más oportunidad de aprender que nosotros los que somos viejos, cuando entramos en la lucha no soñábamos de que se iba a hacer realidad lo que estamos haciendo (Subcomandante Moisés, 2020).

Esta juventud ha sido educada en nuevas escuelas modestas cuyos currículos corresponden a las aspiraciones de las comunidades que las sostienen con sus fuerzas y recursos. Elegidos en asamblea y apoyados por comités locales, los promotores de educación han jugado un papel fundamental en las tres últimas décadas en la enseñanza del álgebra y la lectoescritura en español y lenguas mayas, también en la apropiación de las ciencias y las artes. Desde las escuelas de las comunidades rebeldes,

se formaron, se apropiaron e inventaron técnicas y métodos con base en un vaivén de reflexiones teóricas sobre la praxis. La creación de un "común educativo popular" y el despliegue de una auténtica demopedia —con una enseñanza del pueblo por y para el pueblo— transforman profundamente los valores y principios pedagógicos, legitimando una educación integral que, como en las pedagogías obreras, articula la formación profesional con la instrucción general (Dupeyron, 2022).

A través de experiencias locales de autonomía integral, los pueblos zapatistas han estado ejerciendo su derecho colectivo a determinar libremente las reglas de organización y funcionamiento de la gestión administrativa y curricular de sus escuelas (Baronnet, 2015). Una rebelión donde el pueblo manda y la escuela le obedece, la cual suscita mucho respeto y admiración por parte de la sociedad, pero también un cierto desprecio por parte del Estado y su administración. A treinta años de la fundación de escuelas autónomas en sus municipalidades, las instituciones educativas oficiales no han mostrado ningún interés en reconocer la legitimidad ni la legalidad de la normatividad autonómica, violando asimismo las disposiciones internacionales en términos de las libertades y los derechos a la autodeterminación, a pesar de las amenazas y los ataques hacia las escuelas por grupos paramilitares y opositores al movimiento maya, así como las violencias de los grupos armados y criminales (Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas, 2025).

En el marco de su travesía o viaje por la vida para encontrarse con luchas radicales en los países europeos, la delegación marítima del Escuadrón 421 fue recibida con palabras de discursos y poesía, de músicas y cantos revolucionarios, además de performances teatrales, de obras plásticas y visuales reflejando la acción zapatista y sus expresiones simbólicas, incursionando el mundo global del arte como en el Museo Nacional Reina Sofía en Madrid (Cozzolino, 2024). Desde la experiencia de los pueblos, la delegada Yuli, base de apoyo, educadora y formadora de promotores de educación autónoma, en entrevista con RadioLora en Zurich el primero de septiembre 2021, destaca el papel de la creación musical en los encuentros interculturales entre los activistas anfitriones libertarios, artivistas, anartistas:

> Hemos visto otros compañeros, compañeras que le dan muy fuerte el significado de rescatar la cultura de la música. Hemos pasado en partes donde nos expresan que hay instrumentos que también han querido venir acabando, el acordeón. Pero de los antiguos, ya no de los que vienen saliendo después con más avances. Hemos visto a compañeros después que tocan por medio de una cuchara, por medio de una lata [...]. Pues son cosas de sus propias culturas que no han querido acabar, que quieren seguir teniendo para las nuevas generaciones y es importante. El arte de la música, lo creamos nosotros mismos y no con los sonidos más elegantes de otros instrumentos que también ahora son carísimos comprarlos. Porque la música está en la experiencia de los pueblos y pues hemos visto una parte muy bonita, que están rescatando y no la quieren acabar (Yuri en Radio Lora, 2021).

Este fragmento de entrevista radial nos revela cómo la práctica musical representa un acto de resistencia cultural y de autonomía creativa, subrayando el rescate y defensa de formas musicales más tradicionales y originales, siendo una activación de la memoria colectiva y su transmisión intergeneracional, ante los costos y amenazas de la modernización mercantil homogeneizante y la colonización eurocentrada de los imaginarios. Asimismo, desde la perspectiva rebelde, el arte no depende de recursos costosos ni de tecnología avanzada, sino de la experiencia autosuficiente de los pueblos en su guerra contra el olvido y la opresión, para fortalecer la identidad colectiva y la cohesión del movimiento arraigado en Chiapas.

Con base en sus declaraciones públicas y los testimonios recogidos, nos queda claro que las comunidades zapatistas generan creación estética como expresión y acción política radical situada en sus demandas políticas, métodos y canales de compartición, como resultado de un compromiso con el bien común y la misma visión se extiende al campo de las ciencias. Nos llevan a pensar que, aunque el poder hegemónico moderno-colonial se ha encargado de construir la idea de que artes y ciencias "provinciales" como las generadas en Euroamérica son el punto cero de la objetividad apolítica universal/global, mientras las artes y las ciencias zapatistas nos recuerdan que son constructos humanos colectivos, cuyos procesos de socialización son inevitable y profundamente situados y políticos.

2.2. El arte de construir la autonomía

Durante su gira europea, en el espacio cultural de Brunnenpassage en Viena, Austria el 19 de septiembre de 2021, las mujeres zapatistas de la delegación aérea compartieron: "Soñamos que en todo el mundo se construya la autonomía, esa es la semilla que traemos". Al responder a una pregunta sobre el papel de las artes en su lucha, una delegada del EZLN habló con claridad del arte de construir la autonomía y del arte de compartir su acción, afirmando que:

> Como zapatistas hemos utilizado el arte, porque el arte es una forma de luchar también, porque en el arte podemos expresar lo que pensamos, cómo vivimos y cómo vemos la situación, pero un arte que tenemos los zapatistas es el arte de pensar cómo nos organizamos, y el arte de hacer, de construir la autonomía, porque eso nadie que nos vino a decir, y nadie nos dijo cómo se hace sino que nosotros mismos lo pensamos, lo que pensamos lo decimos y lo hacemos.
> Y también otra forma de arte que nosotros también vemos es el arte de compartir nuestras ideas y lo que hacemos también. Aparte de los CompArtes de pinturas, de canciones, poemas, eso también lo hacemos, y eso se organiza pues ya sea con los jóvenes y también con los adultos, y todos pues de cómo piensan todos, lo que se imagina y lo que se hace (Delegada zapatista en Viena, 2021).

Esta declaración zapatista recalca el arte como una forma de luchar y de expresarse políticamente, pero también "el arte de pensar cómo nos organizamos, y el arte de hacer, de construir la autonomía"; y condensa una de las enseñanzas más profundas del movimiento: la autonomía no es una receta ni un modelo, sino una creación constante elaborada con libertad y autocrítica, un proceso práctico que combina pensamiento, imaginación y acción colectiva. Construir autonomía es, literalmente, un arte: el arte de inventar formas de vida fuera del control del Estado y del mercado, el arte de sostener la existencia con dignidad, el arte de hacer del aprendizaje una práctica común y de la creación de formas para el autogobierno. En el horizonte zapatista, el arte deja de ser una actividad especializada y aislada para convertirse en un modo común de aprender, defender la vida y proyectarse hacia el futuro.

Las artes y las ciencias son concebidas aquí como generadoras de saberes biocéntricos y geo/pedagógicos que posibilitan la vida autónoma, el buen gobierno y la educación orientada a la defensa de los comunes (Baronnet y Medina, 2025). No se trata de disciplinas bien separadas, sino de dimensiones complementarias del conocimiento que emergen de la experiencia colectiva y que responden a problemas económicos y sociales concretos: la contaminación del agua, la erosión de la tierra, la falta

de acceso a la salud, la necesidad de educar sin depender de programas oficiales. Estas prácticas geo/pedagógicas, al mismo tiempo que resuelven necesidades materiales, instituyen formas de subjetividad y de relación mutua: son modos prácticos de resistencia frente a la dependencia en ejercicios cotidianos de libertad. La autonomía se construye, pues, desde la convergencia entre conocimientos locales y externos, entre saberes propios y saberes académicos, articulados por un fin político: sostener la vida fuera de las lógicas de la dominación.

La práctica de los promotores de salud ilustra esta lógica de entrelazamiento. Ellas y ellos ejercen una medicina integrativa que combina el conocimiento de raíz maya, como el uso de plantas medicinales, la partería y las llamadas "hueseras", junto con técnicas biomédicas básicas aprendidas de médicas y médicos solidarios. Esta combinación o fusión no representa una simple adaptación intercultural, sino la creación de una epistemología híbrida, situada y autónoma, que pone el conocimiento al servicio de la comunidad. No consiste en apropiarse de las técnicas modernas, sino en traducirlas y resignificarlas dentro de un horizonte común que prioriza el bien colectivo sobre el rendimiento. De manera similar, los saberes médicos modernos son reapropiados; ejemplo de ello, la construcción reciente de un quirófano cerca del Caracol Dolores Hidalgo en las cañadas de Ocosingo. La ciencia, así reinterpretada, deja de ser una institución de poder para volverse una puesta en práctica al cuidado de la vida, cuando antes del alzamiento zapatista esas mismas poblaciones podían morir de una simple diarrea o una gripe sin la atención adecuada.

Los encuentros como ConCiencias por la Humanidad en 2016 y 2017 han propuesto que la ciencia debe servir a la vida y no al capital y a sus lógicas depredadoras, abriendo espacios de diálogo y reflexión con científicas y científicos que buscan poner su saber al servicio de las comunidades. Sentado al lado de los subcomandantes Galeano y Moisés, el investigador en microbiología Gerónimo Diese expone en su ponencia "Hacia una medicina autónoma y rebelde" que la aplicación de soluciones hidro-alcohólicas para la higiene de las manos, el uso de kits de diagnóstico simples y la terapia con bacteriófagos cumplen las condiciones para su uso en el contexto de una medicina autónoma y rebelde, considerando que son fáciles de producir, baratos y no patentados. Al compartir sus ideas para la organización autónoma de la salud, el microbiólogo de origen francés propone organizar la creación de laboratorios populares capaces de "producir nuestros propios cocteles para volvernos completamente autónomos", a partir de estrategias comunes, libres de intereses comerciales y respetuosas de todos los organismos vivos en la Tierra.

> Al igual que la experiencia zapatista, el establecimiento de zonas autónomas de creación científica y médica parece indispensable para la emancipación de las poblaciones dominadas. Estos laboratorios populares ya empezaron a florecer aquí y allá en todo el mundo para ofrecer soluciones abiertas y no comerciales. Hoy, frente a la ofensiva del conocimiento-capitalista, debemos luchar haciendo nuestras preguntas sobre nuestros dolores, con nuestras palabras. Luchar desarrollando nuestra imaginación, nuestras subjetividades y nuestros conceptos. Luchar probando científicamente nuestras ideas, proponiendo nuestras soluciones en un mundo con saber abierto y cooperativo (Gerónimo Diese, ConCiencias, 30-12-2017).

La idea de un "saber abierto y cooperativo" a la cual se refiere el médico solidario es clave en la formación integral de las nuevas generaciones de todo movimiento social, desplazando las formas verticales de enseñanza y estableciendo relaciones más horizontales en el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva del "arte de construir la autonomía", se implica el descentrar las categorías

occidentales de estética, ciencia y pedagogía, y devolverles su raíz común en el hacer colectivo. La producción de conocimiento deja de estar regida por la división entre teoría y práctica, entre expertos y aprendices, y se convierte en una actividad donde todos aprenden de todos. En esta praxis, la autonomía no se enseña: se ensaya, se experimenta, se vive, se critica y se vuelve a reconstruir, tal como presenció la comunidad nacional e internacional con el anuncio en 2023 de la disolución de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas y la desintegración de las Juntas de Buen Gobierno. Ahora, cientos de Gobiernos Autónomos Locales han reconfigurado las jerarquías de poder comunal.

El arte de construir la autonomía, en suma, es el arte de hacer comunidad en medio del colapso como diría Carlos Taibo (2020). Frente al individualismo neoliberal, las comunidades zapatistas pintan murales, cultivan la tierra, curan con hierbas o componen versos que no son actividades meramente ornamentales, sino modos de sostener el mundo. Como también en las experiencias de otras escuelas autónomas creadas fuera de Chiapas por organizaciones indígenas (Baronnet, 2024), cada una de estas prácticas significativas encarna una forma crítica de conocimiento situado sumamente geo/pedagógico.

Al igual que los tejidos elaborados por las mujeres zapatistas, la autonomía se borda con hilos múltiples: el pensamiento crítico, la memoria ancestral, la experimentación científica y la imaginación artística. De ese entrelazamiento nace una práctica original que desafía tanto la lógica del capital como la de la representación: una praxis viva que une arte, ciencia y educación en un mismo gesto emancipador.

3. La lucha por el común y las amenazas a la autonomía

En la configuración actual de las relaciones de fuerza geopolíticas en México, el movimiento zapatista no escapa a las amenazas de opositores de los distintos niveles de poder, en especial a través de nuevos despojos de tierras que habían sido recuperadas por las organizaciones indígenas a los latifundistas y rancheros blancos y mestizos. En su afán de construir una convivencia pacífica con los "hermanos partidistas", quienes son leales al sistema de partidos y sus antenas campesinas, las artes y las ciencias surgen en estos territorios rurales como lenguajes de emancipación en defensa de la autonomía y de la paz.

3.1. Arte y ciencia como lenguaje de emancipación y opción de lucha no violenta

Las artes y las ciencias comprometidas con las causas de los movimientos sociales tienden a ser factores de construcción de paz con justicia, de formación de conciencias políticas y procesos de emancipación. Cuando la ciencia produce nuevas formas de ver y actuar en el mundo, el arte opera a la par como un vehículo estético de expresión y acción política. Artes y ciencias nos permiten asimismo resemantizar o (re)nombrar el mundo (Medina-Melgarejo, Conboni y López, 2023) y el lugar que ocupamos en la producción del conocimiento. Tanto el arte como la ciencia operan como lenguajes de emancipación, mediante los cuales los pueblos zapatistas comunican su visión del mundo y reconfiguran las relaciones de poder, desafiando la narrativa moderna-colonial dominante que los margina. Por ejemplo, los bordados de las mujeres de las cooperativas artesanales no sólo reproducen técnicas y motivos tradicionales, sino que incorporan símbolos potentes de la lucha zapatista para reafirmar el papel político de las mujeres, en especial en el campo de la creación de un arte consciente que surja al rescate de la vida.

Con los murales colectivos, las paredes de las instalaciones de los caracoles se convierten en archivos visuales de memoria que expresan dignidad, rebeldía y esperanza, que narran la historia de la colonización, la resistencia indígena y la lucha cotidiana por la autonomía política. El muralismo zapatista delimita el territorio rebelde, genera aprendizaje comunitario y debate sobre los elementos clave y esenciales de su historia y cultura, además "de retar y desautorizar lemas oficiales, frustrar la censura, hacer propaganda, usar a veces un idioma que no es oficial, conmemorar y recuperar una historia alternativa, dejar huella en un territorio" (Marti i Puig, 2022: 24). Buena parte del arte mural surge "a través de promotores de educación y cultura anónimos que inducen de forma pedagógica a elaborar murales y otros materiales didácticos con la comunidad impulsando la autoproducción, y siempre con una voluntad política vinculada al activismo" (Ibíd.: 24). Notamos que el artista inglés Banksy es uno de estos artistas anónimos quien intervino en 200 varias paredes de tablas de madera en el Caracol de Morelia, en especial la oficina de vigilancia, con las leyendas: "La resistencia de las mujeres contra la militarización en las comunidades indígenas", "Zapata vive" y "A la libertad por el fútbol".

En la inauguración del Encuentro *Rebel y Revel* (Arte), el 13 de abril de 2025 en el Caracol VII Jacinto Canek en Winikton, el vocero tseltal declaró que hay que "crear un arte para la vida", en oposición a un arte dominante "de muerte". De acuerdo con el subcomandante Moisés (2025):

> ...todo es arte, sólo que en este pueblo que se llama México, en el mundo hoy, hay un arte que han creado los que dominan al mundo [...]. El arte creado por el sistema capitalista es de muerte, tanto de la gente de la ciudad y del campo, y también de la naturaleza.

Obra de teatro: "La naturaleza se revela y rebela", Encuentro *Rebel y Revel*, Arte, *Rebeldía y Resistencia*. Hacia el día después, Caracol Jacinto Canek, Chiapas, 2025.

Como las ciencias con conciencia, las artes en rebeldía tienen como función denunciar la manera en que las élites artísticas y científicas se someten a lógicas que legitiman el despojo. En entrevista con los medios libres en el auditorio durante *Rebel y Revel (Arte)*, un colectivo tseltal de pintores sobre

piel de ganado bovino afirma que los jóvenes zapatistas encuentran en las artes un medio de lucha. Asimismo, un joven pintor encapuchado del Caracol VII Jacinto Canek reconoce el legado crítico de las enseñanzas de sus familiares y antepasados, al afirmar que:

> ...como zapatistas, como jóvenes de los pueblos, esta es la nueva forma que hemos encontrado de luchar, no con balas, no con armas. Nosotros, como jóvenes zapatistas, nuestros papás, mamás, abuelos y abuelas, gracias a ellos hemos llegado a estos, a estas alturas de hacer artes, porque ellos igual nos enseñan.
> Quizás ya no, algunas cosas no las tengamos, pero igual ahorita en estos momentos los estamos recuperando. Pero algunas partes igual las tenemos en nuestra memoria, en cómo hacer algún color así natural, no es artificial, nada de eso. Entonces, esta es la nueva forma para nosotros de luchar, de hacer una guerra mediante artes, política.
> Se demuestra, nosotros lo mostramos, que no sólo es en balas, en bombas, en armas de fuego, que también nosotros demostramos que sí es posible hacer una guerra pacífica. Porque nosotros ya no queremos más muerte, más sangre, nosotros no queremos eso como pueblos zapatistas, como jóvenes de ahora. Queremos vida, pero no sólo como pueblos zapatistas, no sólo como nosotros, porque sabemos muy bien que en todo el mundo sufrimos eso, explotación.

La entrevista al pintor zapatista sintetiza la visión actual del movimiento en el sentido que el arte representa una forma de guerra pacífica ante el sistema opresor. Cuando recalca que "es posible hacer una guerra pacífica, porque nosotros ya no queremos más muerte, más sangre, nosotros no queremos eso como pueblos zapatistas", se refiere a una lucha sin armas, pero profundamente subversiva. Para repensar la vida en el pasado, el presente y el futuro, se pintan pieles de ganado con colores naturales, se recuperan técnicas, se inventan formas para expresar la dignidad de los pueblos que no quieren más muerte, al demostrar en los hechos que su lucha es por el rescate de la vida.

Las artes y las ciencias emergen como modos de lucha civilizatoria, donde crear, enseñar y cuidar representan actos revolucionarios que trastocan la emoción y la mente. La no-violencia zapatista no implica pasividad, sino la reinvención constante de la vida comunitaria mediante la creatividad, la cooperación y el conocimiento compartido, es decir, la acción colectiva orientada a la construcción de pedagogías contra el despojo (Carr et al., 2018) y una cultura de paz basada en la búsqueda de justicia social, ambiental y epistémica.

3.2. Prácticas de artes y ciencias en tiempos de guerra

El arte de construir la autonomía no acontece en el vacío, sino en medio de una guerra persistente de desgaste. A treinta años del levantamiento indígena de 1994, los pueblos zapatistas continúan sosteniendo el difícil equilibrio entre la creación de vida y la defensa del territorio frente a las nuevas formas de despojo. En los últimos meses se documentó un ataque particularmente violento contra el poblado autónomo Belén, ubicado en la región del Caracol VIII La Luz que Resplandece al Mundo (Dolores Hidalgo). La Asamblea de Colectivos de Gobiernos Autónomos Zapatistas denunció que, desde abril de 2025, se han ejecutado incursiones militares y policiales bajo el disfraz de un supuesto conflicto agrario. En ellas participaron grupos civiles armados acompañados por el Ejército Federal, la Guardia Nacional, la Policía Municipal de Ocosingo y la Fiscalía Estatal, en operativos que derivaron en la quema de viviendas, saqueos y desplazamientos forzados.

Explicación de pintura realizada por bases de apoyo en el Encuentro *Rebel y Revel Arte, Rebeldía y Resistencia*. Hacia el día después, Caracol Jacinto Canek, Chiapas, 2025.

La gravedad de este ataque radica no sólo en la violencia material, sino en el tipo de territorio que busca desmantelar: tierras que ya habían sido indemnizadas por el Estado tras su recuperación, las cuales hoy se trabajan en común por campesinos zapatistas y también no zapatistas. En ese mismo espacio se levanta un quirófano autogestivo de acceso comunitario, símbolo de esa otra forma de vida que las comunidades han sabido construir con base en la cooperación, el cuidado mutuo y la salud colectiva. El despojo, en este sentido, no es únicamente territorial: es una agresión al tejido social, al cuerpo político y simbólico de la autonomía. Como en tantos episodios anteriores, la guerra se disfraza de trámite agrario o de operativo judicial, pero su objetivo real es romper el común, fragmentar la comunidad y reinstalar la dependencia.

A la par, el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (Frayba) denunció que, en Belén, al menos trece bases de apoyo zapatistas fueron desplazadas y que campesinos no zapatistas que participan en la milpa común también resultaron afectados. Según sus reportes, la finalidad de estas acciones es convertir las tierras recuperadas en "propiedad privada", revirtiendo los procesos de reapropiación colectiva que sostienen la autonomía desde 1994. Detrás de ese movimiento se encuentra una estrategia de recolonización del territorio, amparada por la militarización y la expansión de cuerpos de élite como las Fuerzas de Reacción Inmediata Pakal (FRIP o "pakales"), ampliamente señaladas por sus abusos.

Estas incursiones no son hechos aislados, sino expresiones de una contrainsurgencia renovada. La guerra contra la autonomía se libra por múltiples vías: militar, económica, mediática y tecnológica. Es posible saber que el gobierno ha realizado registros fotográficos aéreos para el reconocimiento de comunidades autónomas, una práctica que se presenta como monitoreo técnico, pero que en realidad constituye una forma de cartografía militar de control territorial. De los Guacamaya Leaks se desprende además, que grupos de entrenamiento policial a nivel nacional mantienen vínculos con el Mossad israelí, revelando que la contrainsurgencia no es un fenómeno local, sino parte de un engranaje transnacional donde se combinan intereses geoestratégicos, empresariales y extractivos.

Durante el encuentro *Rebel y Revel* (Arte), celebrado en abril de 2025, estas estrategias de intimidación se hicieron visibles. Mientras miles de personas como artistas, campesinos, activistas y colectivos internacionales celebraban la creatividad y la resistencia de las comunidades autónomas, el Estado desplegó camionetas de la Guardia Nacional alrededor del festival, como un recordatorio silencioso de que la autonomía sigue bajo vigilancia. Días después, la policía local y el ejército detuvieron y desaparecieron a dos bases de apoyo zapatistas. Sólo la presión inmediata de la sociedad

civil nacional e internacional logró su liberación. En ese gesto se condensan las dos fuerzas que hoy definen el escenario chiapaneco: por un lado, la pulsión necropolítica del Estado que busca administrar la muerte; por otro, la persistencia vital de las comunidades que defienden el derecho a vivir en común. Los pueblos en resistencia previenen asimismo la aparición de autoritarismos y fascismos insidiosos, incluso también a través de la inversión de las relaciones de mando, la autodefinición plural, la subversión de la representación y una pedagogía orientada a salvaguardar la alteridad (Klein-Cardeña, 2024).

No obstante, la guerra también opera en el plano simbólico. A la violencia material se suma la contrainsurgencia mediática, una ofensiva discursiva que intenta aislar y estigmatizar al zapatismo mediante rumores y campañas de desinformación. Se han difundido absurdos tales como que "los zapatistas no permiten el ingreso a sus territorios porque quieren quedarse con el uranio de Chiapas". Este tipo de narrativas fabricadas no sólo buscan menospreciar y ridiculizar la autonomía como proyecto de emancipación social, sino justificar la presencia militar y erosionar la solidaridad internacional. La guerra que los zapatistas denuncian desde los años noventa ha mutado en una guerra híbrida: combina la ocupación territorial con la saturación informativa, el hostigamiento físico y armado con la criminalización simbólica (véase CDH Fray Bartolomé de Las Casas, 2025).

En los hechos, Chiapas se encuentra hoy entre las zonas más militarizadas del país. Sin embargo, la militarización es apenas una capa del entramado de violencias superpuestas: el avance del Cártel Jalisco Nueva Generación y del Cártel de Sinaloa, las rutas del tráfico de personas, la descomposición comunitaria que provocan las economías ilícitas y el abandono estatal. En ese tablero, las comunidades zapatistas quedan expuestas a múltiples fuegos cruzados: entre el crimen organizado, el aparato militar y la precarización de la vida rural. El Estado puede declarar que "no hay guerra" contra el EZLN, pero el cerco logístico, mediático, económico y simbólico es permanente.

Desde esta perspectiva, la lucha por el común es también una lucha por la memoria, por la palabra y por el derecho a imaginar. La autonomía zapatista no es una utopía idílica, sino una práctica concreta que desafía la lógica del despojo. Su existencia, por sí misma, constituye una amenaza para un sistema que se sostiene en la fragmentación y la dependencia. Por eso, cada ataque al común es también un ataque al arte de vivir. Y, sin embargo, como lo demuestra la persistencia de los pueblos zapatistas, la creación y la autonomía siguen siendo las formas más radicales de resistencia.

Conclusiones

Al explorar el pensamiento y la praxis zapatista, reconocemos la construcción colectiva de un movimiento potente donde las artes, las ciencias y la educación son pilares de la defensa de la autonomía política. Superando las dicotomías entre teoría y práctica, ciencia y arte, sociedad y comunidad, el camino de la autodeterminación de las comunidades rebeldes durante tres décadas se configura como una geo/pedagogía emancipatoria que articula saberes propios y científicos con conocimientos técnicos, agroecológicos y artísticos desde el pensamiento crítico, la ética del cuidado mutuo, el compañerismo y la cooperación. La creación de obras se concibe como práctica política que aviva las memorias, fortalece las identidades colectivas y desafía la mercantilización de las artes y las ciencias en general.

El "arte de construir la autonomía" sintetiza la potencia política de un movimiento crítico, capaz de cuestionarse y reinventar sus formas de autogobierno, de autodefensa y de reproducción de la vida en territorios de libertad. Frente a las agresiones paramilitares, las restricciones económicas y

los ataques repetidos a su libre determinación, los pueblos zapatistas ejercen el autogobierno de territorios bajo amenazas constantes. En estos sostienen una lucha política no violenta donde la palabra y la acción basadas en las artes y las ciencias tienen ecos revolucionarios y subversivos. Después de más de treinta años de resistencia activa, la lucha por la autonomía de los pueblos rebeldes se erige como una realidad abigarrada en reconstrucción permanente, una praxis perspicaz que entrelaza política, cultura, arte, ciencia y educación para defender los comunes y la vida en medio del colapso global, prefigurando los contornos de una sociedad "hacia el día después".

En suma, la práctica crítica de las artes y las ciencias en el zapatismo actual no es algo meramente circunstancial en la historia del movimiento. Representa quizás la germinación de las semillas activas de su praxis política y cultural, en las clínicas y escuelas autónomas, en los encuentros como *ConCiencias, CompArte y Rebel y Revel (Arte)*, en las producciones de las y los videastas zapatistas, en sus giras nacionales e internacionales, así como en el día a día de las comunidades en resistencia. Su práctica no consiste en promover el arte por el arte ni la ciencia por la ciencia, sino el arte y la ciencia para la vida, al servicio de la autonomía, la justicia, la memoria del movimiento y la construcción de mundos nuevos. Por tanto, los gérmenes de estas semillas brotan y florecen en la práctica diaria de pueblos que, desde abajo y a la izquierda, hacen del pensamiento crítico una forma de vivir dignamente, y del arte y la ciencia una manera de concebir y defender lo común, al rescate de la vida.

Referencias

Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 85-112). Abya Yala.

Aparicio Wilhelmi, M. (2024). Derechos colectivos, derechos de la Naturaleza y defensa de lo común. Hoja de ruta para un futuro posible. **Oñati Socio-Legal Series, 14**(2), 299-320. https://doi.org/10.35295/osls.iisl.1761

Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas* (pp. 49–71). Juan Pablos Editor, CESMECA-UNICACH.

Baronnet, B. (2024). Caminar educando: la travesía zapatista en el contexto de los movimientos y escuelas en defensa del territorio y la vida en México. En P. Medina y F. Bermúdez (Coords.), *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras* (pp. 105–119). CESMECA-UNICACH. https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.1099

Baronnet, B., y Medina, P. (2025). La escuela de los comunes: otras pedagogías en territorios de insumisión y emancipación. *Diálogos sobre educación, 32*(16). https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1567

Carr, P., Rivas, E., Molano, N., y Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el despojo: principios de una eco/demopedagogía transformativa como vehículo para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7*(1), 69-93. https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.004

Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas. (2025). *Chiapas, en la espiral de la violencia armada y criminal*. https://frayba.org.mx/informe-frayba-violencia-armada-criminal

Cozzolino, F. (2023). De la imagen mediática al dibujo de cómic. Actuar por las imágenes de la Gira Zapatista en Europa. En F. De Parres (Coord.), *Internacionalismo crítico* (pp. 369–397). Cátedra Jorge Alonso, CLACSO.

Cozzolino, F. (2024). Une intrusion cachée par une inclusion controversée. L'acquisition d'artefacts zapatistes par le Reina Sofía de Madrid. *Ethnographiques.org,* (47). https://www.ethnographiques.org/2024/Cozzolino

De Parres Gómez, F. (2022a). Arte y ciencia desde la perspectiva del Movimiento Zapatista contemporáneo: apuntes para una salida a la crisis global. En F. Ullán (Ed.), *El movimiento neozapatista al inicio de la tercera década del siglo XXI* (pp. 203–223). Abya-Yala.

De Parres Gómez, F. (2022b). *Poéticas de la resistencia: arte zapatista, estética y decolonialidad*. Universidad de Guadalajara, Cátedra Jorge Alonso.

De Parres Gómez, F., y Cozzolino, F. (2023). Arte e imaginación política: Reflexiones a partir del movimiento zapatista en México. *Designio, 5*(2). https://doi.org/10.52948/ds.v5i2.855

Díaz Iñigo, C., y De Parres Gómez, F. (2022). Pedagogías emancipatorias: resistencia epistémica y emocional en las iniciativas del movimiento zapatista en México. *Runas, 3*(5). https://doi.org/10.46652/runas.v3i5.63

Dupeyron, J.-F. (2022). Formation, éducation intégrale, et émancipation sociale. *Phronèsis, 11*(3), 142–160. https://doi.org/10.7202/1088344ar

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: La ontología política de los "derechos al territorio". *Cuadernos de Antropología Social, (41)*, 25–38.

Gómez-Gómez, A. (2023). Prácticas de la economía solidaria para la reproducción de la vida en las comunidades autónomas zapatistas en Chiapas, México. *Cooperativismo y Desarrollo, 31*(126), 1–23. https://doi.org/10.16925/2382-4220.2023.02.05

Klein-Cardeña, K. (2024). Zapatista micropolitics and antifascist education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 4*6(3), 410–421. https://doi.org/10.1080/10714413.2024.2377307

Maldonado Villalpando, E. (2023). *Innovación de base y coproducción de conocimientos en alternativas al desarrollo: El caso de la educación y la autonomía territorial zapatista* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].

Martí i Puig, S. (2022). El muralismo zapatista: Una revuelta estética. *Latin American Research Review, 57*(1), 19–41. https://doi.org/10.1017/lar.2022.2

Mignolo, W. (2003). Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales. *Revista Iberoamericana, 69*(203), 401–415.

Mignolo, W. (2010). Aiesthesis decolonial. Calle14: *Revista de Investigación en el Campo del Arte, 4*(4), 10–25. https://doi.org/10.14483/21450706.1224

Mignolo, W., y Gómez Moreno, P. (Eds.). (2012). *Estéticas y opción decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Millán, M. (2024). *Terricidio. Sabiduría ancestral para un mundo alternativo.* Editorial Sudamérica.

Mora Bayo, M. (2018). *Política kuxlejal. Autonomía indígena, estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas*. CIESAS.

Pérez, B. M. (2012). El arte y su otro, o la estética antiidealista de Adorno. *Diánoia, 57*(68), 29–63.

Rodríguez Wallenius, C. (2020). *Defender los territorios frente al despojo. Luchas socioambientales y disputa de proyecto de sociedad en México*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Rovira Sancho, G. (2009). *Zapatistas sin fronteras. Las redes de solidaridad con Chiapas y el altermundismo*. Ediciones Era.

Sáenz, C. M. (2024). Sowing Indigenous autonomy: Building a common political-ethical territory of struggle with Zapatista seed pedagogics. *Latin American Perspectives, 51*(5), 61–80. https://doi.org/10.1177/0094582X241288861

Subcomandante Insurgente Galeano. (2016, 28 de febrero). Las artes, las ciencias, los pueblos originarios y los sótanos del mundo. *Enlace Zapatista.* https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/28/las-artes-las-ciencias-los-pueblos-originarios-y-los-sotanos-del-mundo/

Taibo, C. (2020). Colapso: *Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Los Libros de la Catarata.

Walsh, C. (2021). (Re)existence in times of de-existence: Political-pedagogical notes to Paulo Freire. *Language and Intercultural Communication, 21*(4), 468–478. https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1916025

CREACIONES TELÚRICAS EN PROCESOS FORMATIVOS DE LA SENDA COSMOGÓNICA

Gary Gari Muriel[41]

Introducción

Desde 2009, me he dedicado a explorar y promover procesos creativos, en el ámbito de las artes plásticas inicialmente, usando elementos naturales (sobre diversos contextos biofísicos; en una práctica creadora y formativa que se alinea con determinadas tradiciones heredadas de prácticas creativas y cosmovisiones ancestrales en el territorio de Abya Yala (como las creaciones en los suelos desérticos de Nazca en Perú y Atacama en Chile, o en los lechos rocosos de ciertos ríos colombianos); pero que también dialoga con algunos desarrollos de las tendencias artísticas occidentales del Siglo xx.

Esta corriente creadora y epistémica, que ahora denomino Creaciones Telúricas (Gari, 2024), constituye una variante de un torrente mayor surgido al interior de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la cual ha sido llamado Artes de la Madre Tierra (Lambuley, 2019). Las Creaciones Telúricas buscan conectar a las personas y comunidades con su entorno natural, ya sea utilizando diversos componentes del paisaje (el suelo, las aguas, los follajes, etcétera) como soportes provisionales para la gestación de acontecimientos creadores (plásticos, sonoros, audiovisuales, entre otros) con diversos materiales y procesos naturales (arenas, ramas, aguas estancadas o corrientes, fenómenos atmosféricos, desechos orgánicos, etcétera); o generando dichos acontecimientos creadores con elementos naturales, al interior de diferentes espacios urbanos.

En mi experiencia como creador-educador en diversas instituciones formativas (colegios y universidades oficiales, principalmente), mi propósito ha sido fortalecer la conciencia de las y los participantes en torno a la importancia de senda biocéntrica (Gudynas, 2010), a partir de exploraciones creadoras que propician la reflexión en torno al cuidado planetario, en acciones que se alinean con planteamientos derivados de cosmovisiones de algunos pueblos originarios de Colombia (Gunadules y Misac-Misac, principalmente) que conciben al planeta como una entidad viva (la Madre Tierra).

Formas del hacer

A lo largo de este proceso de tres lustros, mi enfoque ha sido flexible y evolutivo, adaptándose a nuevas ideas y perspectivas que van emergiendo a partir de las interacciones con distintas poblaciones estudiantiles y comunidades de aprendizaje. El proceso general, usualmente incluye:

- Reconocimiento del trasegar: en la que se presenta a los participantes lo que ha sido el devenir de nuestro proceso general, como parte del legado ancestral de las creaciones en contextos biofísicos, generadas en Abya Yala, por algunos de nuestros pueblos originarios; así como algunos ejemplos de la tendencia sana de la corriente artística occidental del siglo xx, llamada Land Art. A partir de lo cual se proponen reflexiones dialógicas con los participantes,

---

41 Candidato a doctor en Estudios Artísticos. Facultad de Artes, Universidad Distrital FJC, Bogotá Colombia. magister en Educación, con Énfasis en Educación Comunitaria (Universidad Pedagógica Nacional), maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura (Universidad Nacional de Colombia).

sobre nuestra condición como integrantes del ecosistema global; y acerca de la responsabilidad de generar acontecimientos creadores en estos contextos, que cultiven y promuevan el cuidado biofísico.

- Exploraciones creadoras: se estimula a los participantes para que, individual o colectivamente, generen acontecimientos creadores de carácter procesual, utilizando materiales naturales recolectados en los entornos de los lugares (preferiblemente al aire libre) en los que se concreten dichos ensayos aesthésicos (Mignolo y Gómez, 2021).

- Narrativas polifónicas: Se generan diversos tipos de registros visuales (fotografías, videos, apuntes dibujísticos, etcétera), o Narrativas Intermediales Polifónicas (Gari, 2024) de dichos acontecimientos creadores, para ir configurando una memoria global del proceso, e ir generando intersistematizaciones (Medina, 2019) analíticas de las reflexiones emergentes a lo largo del proceso.

- Derivaciones: selección de las memorias significativas del proceso, para promover, como señala Ana Teberosky, compartencias dialógicas con otros agentes académicos interesados en el proceso; y planificación de variantes para futuras variantes rizomáticas, analizando la evolución del proceso y los aprendizajes construidos.

Algunas reflexiones derivadas

Este proceso de germinación y cultivo del afluente epistémico que he denominado Creaciones telúricas, ha sido muy significativo para mí como creador-educador; pues ha transformado mi práctica pedagógica e investigativa al permitirme explorar un enfoque creador con ramificaciones pedagógicas que se aparta muchísimo de las prácticas convencionales en educación artística. Lo cual ha facilitado un trabajo serio y aesthésicamente valioso con los estudiantes, sobre todo en diversos espacios abiertos de las diferentes instituciones en las que se han adelantado esos procesos.

Además, ha venido generando cambios y transformaciones profundas en la percepción genérica de los participantes acerca de la absoluta importancia que en este momento tiene el reconocimiento, la valoración y el cuidado de la Senda Cosmogónica, a partir de las exploraciones creadoras abordadas desde la disposición aesthésica de manera lúdica y entretenida, rompiendo con la monotonía de las clases tradicionales. Estas transformaciones han sido notorias entre los miembros de los distintos contextos formativos en los que hemos interactuado, quienes han valorado las reflexiones derivadas del proceso, que inicialmente consideraba cercano a los planteamientos biocéntricos, de los acontecimientos creadores que se venían propiciando en los diversos ámbitos biofísicos en los cuales actuaba. Estas reflexiones iniciales generaron la necesidad de reconocer algunos elementos constitutivos de los tránsitos conceptuales, que al parecer configuraban recodos y sendas por las cuales me estaba internando.

La emergencia de la senda biocéntrica

Asumir una perspectiva en la que se reconozca a la Madre Tierra como una entidad cosmogónica, más allá de su posible consideración como persona jurídica o sujeto de derecho, implica adentrarse

por una senda orientada hacia una ontología ecológica relacional en la que los seres humanos no son considerados como la máxima cúspide evolutiva, sino uno más de los integrantes del conjunto que integra la biosfera.

Ahora bien, la concepción hegemónica impuesta por la tradición cognitivo-capitalista occidental, ha asumido a la naturaleza como un objeto utilitario, sometido a lógicas extractivistas y mercantilistas propias del antropocentrismo depredador; que, desde mediados del siglo xx, ha sido altamente cuestionada por corrientes críticas dentro del llamado movimiento ambientalista. Desde los albores del despertar ecológico surgido paralelamente con los movimientos contraculturales de mediados y finales de los años 60, se gestó un paradigma disruptivo que ha buscado decolonizar el miope atropocentrismo depredador, reconociendo a la naturaleza no como recurso, sino como sujeto ontológico, dotado de valores inherentes que trascienden su instrumentalización. Este giro epistémico, que desafía la hegemonía del utilitarismo, se ha proyectado a lo que va corrido del siglo xxi como un eje articulador de debates académicos, movimientos socioambientales y reformas legales, especialmente en diálogo con corrientes activistas de diversas partes del mundo; y particularmente con determinados activismos derivados del pensamiento decolonial, en dialogo con algunos elementos de las cosmovisiones de los pueblos originarios de Abya Yala, que prefieren distanciarse del concepto de naturaleza para referirse mejor a la entidad planetaria o Madre Tierra.

Sin embargo, ya desde mediados del siglo xx, diversos autores provenientes del ambientalismo occidental, que en principio podían aparecer como más cercanos al biocentrismo, señalaban algunos profundos cuestionamientos a esta corriente. Por ejemplo, J. Baird Callicott (1984), señalaba que una ética centrada únicamente en lo natural, podría ignorar dinámicas culturales y tecnológicas, que a todas luces resultan altamente inquietantes. Por otro lado, Murray Bookchin, desde la corriente denominada ecología social, hacia mediados de los ochentas, había planteado importantes críticas al biocentrismo, por omitir las raíces jerárquicas de la explotación ambiental derivadas del capitalismo, y aun del neocolonialismo, enfocándose demasiado en una ética individualista de la vida.

En efecto, la reflexión que propone Bookchin (2022), postula que la dominación humana sobre la naturaleza es un reflejo de las estructuras de opresión al interior de las sociedades humanas. En su importante obra, Ecología de la libertad: Surgimiento y disolución de la jerarquía, este autor entrelaza ecología, antropología y teoría política para argumentar que la crisis ambiental es, en esencia, un síntoma de la jerarquización social. Según sus planteamientos, la explotación de los ecosistemas y la explotación entre humanos son dos caras de una misma moneda, arraigadas en modelos de organización basados en el control vertical. Su propuesta de ecología social aboga por reemplazar estas dinámicas con sistemas descentralizados, tecnologías no alienantes y una ética de interdependencia, inspirada en los procesos cooperativos y simbióticos observados en la naturaleza.

No obstante, estos planteamientos enfrentan críticas desde diversas orientaciones. Primero, se cuestiona si la jerarquía es el único factor determinante en la crisis ecológica. Por lo cual se ha señalado que el antropoceno surge de una compleja interacción entre capitalismo, colonialismo y transformaciones tecnológicas, no únicamente de estructuras jerárquicas. Adicionalmente, diversos ejemplos históricos desafían la asociación lineal entre jerarquía y devastación: sociedades como los iroqueses o ciertos reinos mesoamericanos combinaron estratificación social con gestión sostenible de recursos, sugiriendo que la organización jerárquica no siempre conlleva colapso ambiental.

Además, la viabilidad de eliminar jerarquías en sociedades complejas genera escepticismo. Por lo cual se ha destacado que la gobernanza efectiva de bienes comunes requiere marcos institucionales que, aunque participativos, podrían incluir roles diferenciados, no necesariamente opresivos.

Por otro lado, la idealización de la cooperación en la naturaleza parecería omitir el papel de la competencia en las dinámicas internas de los ecosistemas; puesto la evolución se nutre tanto de la simbiosis como de la lucha por recursos, lo cual complica la extrapolación directa de modelos naturales a diseños sociales.

Frente a esas perspectivas autores como Bookchin (2022) han aportado una crítica vital al vincular ecología y justicia social, estos planteamientos críticos, subrayan la necesidad de un enfoque multifactorial para la crisis socioambiental. En efecto, reconocer la jerarquía como un elemento más dentro de una red de causas —económicas, culturales, tecnológicas— no invalida su relevancia, pero sí amplía el espectro de soluciones posibles. La ecología social, así, podría integrarse con perspectivas que valoren tanto la equidad como la innovación institucional, sin caer en determinismos simplistas. En última instancia, el legado de Bookchin reside en recordarnos que la sostenibilidad no es sólo un desafío técnico, sino una transformación radical de cómo nos relacionamos entre nosotros y con el mundo no humano.

El riesgo del esencialismo biocéntrico

En el biocentrismo, como plantea Gudynas:

> Al reconocer que los seres vivos y su soporte ambiental tienen valores propios más allá de la posible utilidad para los seres humanos, la naturaleza se vuelve sujeto. Las implicaciones de ese cambio son muy amplias, y van desde el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho en los marcos legales, a la generación de nuevas obligaciones hacia ella. (2010, pág. 51).

Esta orientación, en su momento significó un cambio disruptivo muy importante, puesto que el biocentrismo, al proponer que toda forma de vida posee valor intrínseco, empezó a constituirse como un faro ético en la lucha contra el antropocentrismo, depredador promovido por la corriente del pensamiento hegemónico occidental. Sin embargo, algunos de sus postulados han generado debates filosóficos, éticos y políticos que revelan tensiones entre diferentes corrientes del pensamiento crítico y divergente al interior del movimiento ambientalista.

Así, desde la corriente del llamado pragmatismo ambiental, Bryan Norton (2003), cuestionó el biocentrismo, por su riesgo de caer en un esencialismo ecológico, es decir, en una idealización estática de la naturaleza, probablemente asumida como una entidad pura que se separa del agenciamiento humano. En su reflexión, el autor argumenta que la defensa de valores intrínsecos abstractos puede ser contraproducente; dado que pueden encontrase dificultades prácticas, como la priorización de valores no humanos absolutos, que dificultaría la toma de decisiones en contextos de conflicto socioambiental (cuando se yuxtaponen situaciones dicotómicas cruciales como conservación ambiental, frente a necesidades humanas, por ejemplo).

En términos generales el autor plantea una reflexión que en el fondo termina defendiendo una especie de antropocentrismo suavizado, es decir, un marco pragmático donde los valores se negocian colectivamente, priorizando la sostenibilidad a largo plazo; pero en donde sigue prevaleciendo, principalmente, el bienestar humano; y aunque se trata de evitar la consideración de la naturaleza como simple recurso, esta sigue quedando en un segundo plano frente a los intereses humanos. En su cuestionamiento al biocentrismo, que destaca valores independientes de lo humano, Norton argumenta

que toda valoración es, inevitablemente, humana; por lo cual, frente a una problemática ambiental, tendrían que prevalecer las valoraciones que terminen favoreciendo a las comunidades humanas, por encima de las valoraciones que pudieran defender prioritariamente las condiciones (el derecho) de un contexto biofísico determinado, como entre nosotros también defiende Salazar (2020).

La emergencia de los ecofeminismos: más allá de los dualismos jerárquicos

Aunque el concepto de ecofeminismo, fue acuñado por Françoise d'Eaubonne a mediados de los años 70 del siglo XX, su torrente crítico emergió con fuerza en los años 80, cristalizando plenamente en la "Conferencia sobre Mujeres y Vida en la Tierra" (Amherst, 1980). Este evento, como señalan lúcidamente María Mies y Vandna Shiva (1997), articuló la interconexión entre opresión patriarcal, militarización y crisis ecológica, subrayando la urgencia de una ética basada en la interdependencia de todos los seres. En efecto, retomando la voz de Ynestra King, una de las organizadoras de la conferencia, las autoras destacan que:

> El ecofeminismo trata de la conexión y la integración de la teoría y la práctica, reafirma el valor y la integridad particulares de cada ente vivo. Nosotras pensamos que debe considerarse la perca junto con la necesidad de agua de una comunidad, la marsopa junto con el deseo de comer atún, y las criaturas sobre las cuales puede caer, junto con el Skylab. Somos un movimiento que se identifica con las mujeres y creemos que estamos llamadas a cumplir una tarea especial en estos tiempos amenazados. Pensamos que la devastación de la Tierra y de los seres que la pueblan por obra de las huestes empresariales y la amenaza de aniquilación nuclear por obra de las huestes militares son preocupaciones feministas. Son manifestaciones de la misma mentalidad masculinista que pretendía negarnos el derecho a nuestro cuerpo y a nuestra sexualidad y que se apoya en múltiples sistemas de dominación y de poder estatal para imponerse (Mies y Shiva, 1997, Pág. 26).

Pero, paralelamente a estos cuestionamientos políticos frente a los deterioros ambientales, las diversas corrientes al interior del ecofeminismo inicial, han generado campos de tensión entre la acción política y la reivindicación espiritual, a partir de una serie de debates en los que emerge su genealogía en las luchas contrahegemónicas. En efecto, como señalan Shiva, Mies (1979), la dimensión espiritual del movimiento surge como respuesta a la alienación impuesta por el materialismo capitalista y marxista, que reducen la existencia a la acumulación de bienes. Por ello al interior del movimiento surgen corrientes que reivindican la potencia de la dimensión espiritual.

La recuperación de la espiritualidad en el ecofeminismo se vincula con la denuncia histórica de la caza de brujas (siglos XV-XVII), donde la erradicación de saberes femeninos ligados a la naturaleza -medicina herbal, ciclos agrícolas- permitió el ascenso de una ciencia patriarcal y extractivista. Autoras como Silvia Federici (2016) subrayan que la espiritualidad ecofeminista busca restaurar una epistemología corporal y ecológica, rechazando la dicotomía espíritu/materia; y redefiniendo lo espiritual como energía sensual y colectiva, una fuerza inmanente que vincula la resistencia política con la celebración de la vida.

Sin embargo, este enfoque no está exento de críticas que demandan una mayor claridad conceptual y política. Así, desde el feminismo decolonial, autoras como María Lugones (2010) cuestionan la homogeneización de la espiritualidad bajo el arquetipo de la "Diosa", la cual ha sido plenamente

resaltada por Mies y Shiva, quienes afirmaban que a la espiritualidad entendida como la "Diosa":

> Algunos la llaman el principio femenino, que habita e impregna todas las cosas, esta espiritualidad se concibe en términos menos espirituales, o sea, menos idealistas. Aunque el espíritu es femenino, no se concibe separado del mundo material, sino como la fuerza vital que está presente en todas las cosas y en todo ser humano: se trata, de hecho, del principio de conexión. La espiritualidad entendida en estos términos más materiales está más cerca de la magia que de la religión, tal como ésta se entiende habitualmente (1979, Pág. 31).

Al respecto, para enfatizar su cuestionamiento, Lugones señala que muchas narrativas ecofeministas occidentales apropian simbólicamente tradiciones indígenas (aludiendo por ejemplo a la denominación de Pachamama) sin reconocer sus contextos específicos ni las luchas actuales de pueblos originarios de Abya Yala contra el extractivismo. En esta línea de pensamiento, la posible romantización de lo mágico podría oscurecer e invisibilizar la violencia neocolonial que aún sufren estas comunidades.

La potencia de las ontologías relacionales indígenas: reciprocidad y pluriversos

Ahora bien, también desde nuestros territorios han surgido afluentes epistémicos desde los cuales se han encontrado aproximaciones y posicionamientos divergentes. En efecto, desde el contexto de Abya Yala, las cuestionamientos al biocentrismo clásico han encontrado un contrapunto en las epistemologías indígenas, que históricamente han operado fuera del marco occidental de la dicotomía entre sujeto y objeto. Así encontramos cómo diversos pensadores y pensadoras han explorado sendas divergentes de las corrientes biocéntricas occidentales, que han nutrido significativamente nuestro transitar.

Un ejemplo notable de ello lo constituye la obra del antropólogo brasilero Eduardo Viveiros de Castro, quien en Metafísicas caníbales (2010), explora el perspectivismo amerindio, una senda epistémica que desafía las distinciones binarias occidentales entre naturaleza y cultura, planteando una dimensión relacional en la cual humanos, animales y plantas , son personas con subjetividades propias, que experimentan la realidad desde sus propias perspectivas, las cuales difieren ontológicamente entre ellas. Esta orientación se contrapone al multiculturalismo, proponiendo un multinaturalismo: una naturaleza común (el ámbito biofísico) percibida a través de diversos cuerpos y subjetividades. En esta perspectiva, la Naturaleza no es un sujeto de derecho según la concepción jurídica convencional de Occidente, sino un entramado de seres con agencia propia, en el cual, por ejemplo, un jaguar, un leopardo, un tigrillo (pero por extensión cualquier entidad de la manigua) se concibe a sí misma como ser, mientras percibe a los humanos como presas, invirtiendo la miope perspectiva occidental.

En su propuesta, Viveiros de Castro argumenta que el perspectivismo no debe apreciarse tan sólo como una teoría devenida de las cosmovisiones indígenas, sino como una hermenéutica radical que cuestiona los límites de la antropología clásica; proponiendo que para salir de su corriente cuasi estancada esa disciplina debía devenir otra, adoptando una epistemología caníbal que asimilara las ontologías indígenas para transformar sus propios marcos teóricos.

Encontramos entonces que el perspectivismo amerindio no sólo actualiza el debate sobre el perspectivismo general, sino que constituye un poderoso giro ontológico en antropología, redefiniendo esa disciplina, que por sus orígenes colonialistas, se venía apreciando cada vez más como una anquilosada laguna cenagosa, para reconvertirla en un caudaloso torrente que promoviera la

descolonización del pensamiento, donde los conocimientos indígenas dejaran de seguir apreciándose como estáticos objetos de estudio, para asumirlos realmente como interlocutores necesarios en la construcción de teorías.

De otro lado, también en nuestro sur del continente, encontramos la nutriente corriente de pensamiento de la antropóloga peruana Marisol de la Cadena, quien en su obra Seres de la Tierra: ecologías de la práctica en los mundos andinos (2015), reflexiona acerca de la manera cómo las comunidades quechua de los andes peruanos entablan relaciones políticas y rituales con las montañas, (*Apus*) a las cuales asumen como entidades consideradas como seres vivos con agencia y voluntad propia, desafiando la distinción moderna entre naturaleza y cultura.

Efectivamente, esta ontología andina desestabiliza la dicotomía que ha impuesto el pensamiento hegemónico occidental, al asumir a la naturaleza como un objeto pasivo, que se usufructúa para provecho humano; al separala de la cultura que se asume como construcción exclusiva del dominio humano. En contraste, De la Cadena reivindica una cosmopolítica relacional, derivada de la cosmovisión quechua, donde humanos y no humanos (los *Apus*, los ríos, los bosques, las lagunas, en suma la Madre Tierra), participan en redes horizontales de reciprocidad (*ayni*); no exentas de conflicto. En esta ontología relacional andina, dichas entidades son personas con historia, emociones y poder para influir en el mundo humano; en unas dinámicas que se configuran a la manera de auténticas "cosmopraxis, prácticas que integran lo sagrado y lo material, desafiando la separación moderna entre creencia y realidad" (De la Cadena, 2015, Pág. 78).

La autora argumenta que estas entidades no son meros símbolos culturales, sino co-protagonistas en la configuración de lo político, interviniendo en decisiones comunitarias sobre agricultura, gestión del agua y resistencia frente a las practicas extractivistas y depredadoras propias del capitalismo. Con lo cual, por una parte, se agencia una potente crítica al antropocentrismo; pues al reconocer la agencia de los no humanos, se cuestiona el paradigma occidental que reduce la política a lo exclusivamente humano; y por otra parte, se destaca la resistencia decolonial de las comunidades quechua, que usan estas ontologías para oponerse a la minería y al extractivismo, defendiendo sus territorios como espacios de co-pertenencia entre humanos y las demás entidades no humanas, con las cuales compartimos nuestra existencia.

Estas ontologías no sólo evitan el esencialismo (al ser dinámicas, contextuales y relacionales), sino que proponen alternativas al biocentrismo clásico al descentralizar la vida humana sin caer en abstracciones universalistas, articulando unas éticas del cuidado y la gratitud basadas en relaciones de reciprocidad, de relacionalidad realmente horizontal, con la Madre Tierra, donde tomar implica devolver; por lo cual, las acciones de pagamento y ofrenda adquieren vital importancia, como ha ocurrido a lo largo de nuestro proceso de reconfiguración epistémica y aesthésica en torno a las creaciones telúricas.

A manera de cierre

La emergencia, consolidación y proyección de las Creaciones Telúricas —entendidas como acontecimientos creadores arraigados en el torrente mayor de las Artes de la Madre Tierra— se posicionan como una alternativa epistémica y aesthésica frente a modelos estandarizados en la educación artística rural (Gari Muriel, 2022). Estas prácticas, exploradas desde la investigación-creación, no sólo expanden horizontes pedagógicos, sino que se hermanan con un espectro amplio de otras corrientes de conocimiento, que van desde las apuestas biocéntricas iniciales y sus variantes (Gudynas, 2010),

(Bookchin, 2022), pasando por corrientes complementarias y expansivas como las de Mies y Shiva (1997) o las más cercanas (Federici, 2016).

Pero siempre priorizando la relación simbiótica entre creación y protección ambiental. No obstante, surgen interrogantes críticos: ¿es posible universalizar esta perspectiva sin caer en esencialismos culturales? Autores como Sousa Santos (2019) advierten sobre el riesgo de romantizar lo rural, ignorando dinámicas socioeconómicas que condicionan su viabilidad. Aunque esta visión fortalece la justicia ecológica, su implementación enfrenta tensiones en sistemas educativos estructurados bajo lógicas occidentales, donde la espiritualidad y el animismo pueden percibirse como ajenos a marcos curriculares formales.

La conexión con los territorios, desde su profundidad geográfica y cosmogónica (Escobar, 2014), revitaliza vínculos comunitarios con el entorno y enriquece la experiencia aesthésica. Sin embargo, experiencias antropológicas de largo aliento como las de Viveiros de Castro (2010) y De la Cadena, M. (2015) señalan que, aunque la valoración de la dimensión cosmogónica de nuestros pueblos originarios de Abya Yala, es muy importante; la integración de elementos de estas cosmovisiones en contextos formativos requiere evitar apropiaciones superficiales, garantizando que las comunidades locales lideren su interpretación y aplicación. Los espacios de creación artística, aunque catalizadores de reflexión espiritual, enfrentan el desafío de documentar los procesos de los acontecimentos creadores, sin reducir su complejidad a formatos audiovisuales estandarizados. Aquí emerge una paradoja: el uso de tecnología digital para divulgar estas prácticas podría contravenir su ethos cosmogónico, al depender de recursos que podrían adquirir tintes extractivistas.

Además, si bien estas iniciativas empoderan a las comunidades como cuidadoras de la vida, persisten barreras institucionales. La falta de financiamiento y formación docente en contextos rurales limita su sostenibilidad, un punto crítico subrayado por estudios sobre pedagogías decoloniales. La dimensión animista, que entrelaza humanos, animales y entidades espirituales, desafía epistemologías dominantes, pero también exige abordar tensiones éticas: ¿cómo agenciar estas cosmovisiones en sistemas educativos secularizados sin trivializar su significado ancestral?

En síntesis, las creaciones telúricas trazan caminos transformadores para la pedagogía artística rural, aunque su potencial requiere navegar críticamente entre la innovación y los límites estructurales. Como señala De Sousa Santos (2019), la ecología de saberes demanda no sólo celebrar alternativas, sino también confrontar asimetrías de poder que obstaculizan su pleno florecimiento. Así, este enfoque evolutivo invita a un diálogo continuo entre lo ancestral y lo contemporáneo, lo local y lo global, siempre consciente de sus propias contradicciones y posibilidades.

Referencias

Bookchin, M. (2022). *Ecología de la libertad: Surgimiento y disolución de la jerarquía*. Capitán Swing.

Callicott, J. B. (1984). Non-anthropocentric value theory and environmental ethics. *American Philosophical Quarterly, 21*(4), 299-309.

De la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.

Federici, S. (2016). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Abya Yala.

Gari Muriel, G. (2022). Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos. *Infancias Imágenes, 21*(2), 166-179. https://doi.org/10.14483/16579089.19984

Gari Muriel, G. (2024). Creaciones telúricas como emanación de las Artes de la Madre Tierra en contextos formativos. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora, 10*(16), 60-77. https://doi.org/10.14483/25009311.21285

Gari, G. (2024). Narrativas Intermediales Polifónicas. *Revista TransMigrArts*, (5). https://www.transmigrarts.com/fr/dois5-recits-polyphoniques-intermediaux/

Gudynas, E. (2010). *La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica*. Tabula Rasa, (13), 45-71.

Lambuley R., N. (2019). Creatividades e infancias. Entre el asombro y la fascinación. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora, 5*(6), 72-86. https://doi.org/10.14483/25009311.14104

Lugones, M. (2010). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia, 5*(2), 7-17.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana.

Mies, M., y Shiva, V. (1997). *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas*. Icaria.

Mignolo, W., y Gómez, P. P. (2021). *Reconstitución estética decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Norton, B. G. (2003). Por qué no soy no-antropocentrista: Callicott y el fracaso del inherentismo monista. En T. Kwiatkowska y J. Issa (Eds.), *Ética y ambiente: una antología* (pp. 137-162). Universidad Autónoma Metropolitana.

Salazar V., D. (2020). El pragmatismo ambiental: una propuesta ética ambiental frente al cambio climático. *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (39), 89-111. https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2020.39.1301

Teberosky, A. (2003). *La escritura en la escuela*. Gedisa.

Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales: Líneas de antropología postestructural*. Katz Editores.

APARTADO III. COLECTIVOS CONSTRUYENDO CAMINOS INTER/CIENTÍFICOS DESDE LAS BIO/EPISTEMOLOGÍAS

Introducción

Colectivos construyendo caminos inter/científicos desde las bio/epistemologías

El primer grupo académico se inscribe en el programa de la "Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra" (LPMT) de la Universidad de Antioquia Colombia, quienes conforman al grupo "Diverser".

Miguel Monsalve Gómez, profesor especial de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín y Ruth Virginia Castaño Carvajal, magister en Educación de la Universidad de Antioquia; ambos docentes e investigadores de la Universidad de Antioquia Colombia, nos brindan el texto ***Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Seminario de Etnomatemáticas. Ne Ta Tonobibaría: Una Aproximación a los Orígenes del Seminario.*** Este trabajo narra la historia del Seminario de Etnomatemáticas (Neé ta tonobibaría) de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, desde sus inicios en el año 2000 hasta el año 2016, año en el cual toma forma la propuesta pedagógica que ha orientado el camino recorrido. Se describen en estas páginas los ejes temáticos que fuimos abordando, así como las rutas metodológicas y los ambientes de aprendizaje que fuimos construyendo colectivamente, inicialmente durante la primera cohorte de estudiantes de las comunidades indígenas asentadas en territorio antioqueño, y posteriormente, en la segunda cohorte con estudiantes de diversas comunidades originarias de la nación colombiana. Desde entonces y hasta ahora, nos hemos situado como aprendices en diálogo de saberes y haceres centrados en el cuidado de la vida.

Aportan de este mismo colectivo académico Sabinee Y. Sinigüí Ramírez, Teresa Castro Mazo y Alba Rojas, son doctoras en Educación en la línea de Estudios Interculturales y docentes/investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia adscritas al programa de LPMT, contribuyen con el texto: ***Educación comunitaria para el cuidado de la Madre Tierra***. Este escrito, recoge algunas reflexiones de la experiencia que han transitado en el proceso educativo y pedagógico respecto a la importancia de sentipensar el cuidado de la Madre Tierra, las autoras parten de situarse desde la raíz y desde los propios contextos culturales; una, como mujer indígena Embera Eyabida y, como mujeres de linaje campesino. También, desde los procesos investigativos que han venido realizando como maestras del programa LPMT, con el propósito de acercarse a otras miradas y comprensiones del habitar "con la Tierra como Madre". A través de este trabajo realizan un tejido reflexivo y epistémico a partir de la ruta pedagógica que propone la LPMT que nos habla del: origen, interferencias, sanación y protección; camino que orienta la necesidad de tomar conciencia de la desconexión histórica que tenemos con la Madre Tierra; por lo tanto significa que volver al origen es recordar lo que somos en esa conexión natural con este vientre dador de vida, en este punto, las autoras comparten en diálogo la experiencia con el pueblo Embera Eyabida acerca del significado del *Dearâdê* como: "casa de saber, casa de todos". En las interferencias, hacen alusión a lo que han significado los procesos educativos coloniales, antropocéntricos y extractivistas; proponiendo a estas interferencias un camino de sanación y protección. En consecuencia, definen algunas propuestas o acciones educativas y pedagógicas para aportar al equilibrio de la desarmonía generada por la educación colonizadora, poniendo de relieve la educación comunitaria. De este modo, buscan generar aprendizajes de cuidado y de restablecimiento del equilibrio volviendo a la conexión con la Madre Tierra y reaprendiendo el cuidado de la vida con todas sus relaciones humanas y no humanas que permitan tejernos como inter/seres en un buen vivir.

Maritza Cartagena Muñoz, maestra en Educación, facilitadora del área de pedagogías ancestrales y proyección comunitaria, adscrita a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia, aporta el trabajo: ***Plantas maestras: una relación de la educación y la sanación basados en la Pedagogía de la Madre Tierra desde perspectivas descolonizadoras en investigación***. Este trabajo es producto de una tesis de maestría intitulada "Sanación y educación: Plantas maestras (*Yagé*) y Pedagogía de la Madre Tierra para un proyecto educativo conectado a la Tierra". Investigación que retoma aportes y postulados de la LPMT, como propuesta de educación superior para pueblos indígenas del territorio colombiano, la cual pretende visibilizar la relación entre sanación y educación, basados en los caminos epistémicos y espirituales que ha legado esta licenciatura, haciendo uso de la narrativa como forma de investigación. En una primera parte aborda la propuesta "Autobiografía desde el vientre" como aporte de autoinvestigación e investigación intercultural, planteada por el mayor indígena de pueblo Guna Dule, Abadio Green en conjunto con el colectivo de Lenguajes y educación de la LPMT. Posteriormente, aborda la dimensión pedagógica de las plantas maestras y la sanación como categoría del ámbito educativo desde la ruta pedagógica del programa, la cual está conformada por Origen, Interferencias, Sanación y Protección. Además, retoma reflexiones sobre el trabajo metodológico y ético dentro del proceso de investigación que implica precisamente, tener en cuenta "la voz de las plantas maestras". Uno de los principales aportes es evidenciar a las plantas como maestras, concebidas como seres capaces de orientar aprendizajes de las que podemos aprender, específicamente la experiencia con la planta del *yagé* y que caracterizaría la relación sanación-educación.

El segundo colectivo académico conformado por Leidy Marcela Bravo Osorio, magister en Estudios Sociales; Diana Pacheco Calderón, magister en Desarrollo Educativo y Social; Norma Constanza Castaño Cuéllar doctora en Educación con énfasis en Ciencias, forman parte del Grupo de ***Enseñanza de la biología y diversidad cultural***, de la Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá, Colombia, cuyo proyecto de investigación se desarrolla en torno a "la Enseñanza de la Biología para el Cuidado de la Vida", aportan el trabajo: ***Pedagogías otras en contexto para la formación docente: la complementariedad de los conocimientos***. Trabajo en el cual las autoras contextúan los procesos de globalización especialmente basados en el consumo, los cuales han ocasionado el rompimiento del tejido social y aún más de las relaciones ser humano-naturaleza, ocasionando una crisis planetaria, en la que la vida se pone en riesgo, lo cual se evidencia en problemáticas como: aumento de la pobreza, dificultades en la seguridad y soberanía alimentaria, extinción acelerada de las especies, contaminación, afectación de las comunidades y de sus territorios, entre otros tantos factores. El sistema educativo, poco aporta a la comprensión de estas problemáticas, ocupado en responder a índices nacionales e internacionales, y a las competencias para el trabajo, que no contribuyen a la formación ciudadana de niños, adolescentes y jóvenes. Consideran las condiciones contemporáneas que exigen un pensamiento crítico y transformador alrededor de aspectos económicos, políticos y culturales y ello requiere también de elementos para la formación de ciudadanía, más cuando se trata del uso de factores naturales en ecosistemas tan importantes biológica, política y económicamente como lo son los de Colombia. Estas tendencias no se circunscriben al aspecto económico, también inciden en el desconocimiento de los saberes y la falta de reconocimiento de la diversidad territorial y cultural, lo cual se traduce en políticas públicas educativas reducidas a planteamientos homogeneizantes alrededor de las competencias para el trabajo y lo productivo, lo que genera exclusión de diversas formas, particularmente de los derechos sociales, negando incluso el acceso al conocimiento a las comunidades, especialmente en las regiones con alta diversidad cultural (Castaño, 2011). Por lo que las autoras, desde esta perspectiva

señalan la necesidad de propiciar otras relaciones, entre la vida y la pedagogía, de modo que se contribuya a valorar y a enriquecer nuestras interacciones entre lo humano, lo natural y lo social: optar por unas pedagogías para el cuidado de la vida, que consideren una mirada compleja orientada por epistemologías plurales y ontologías relacionales, constituida entre otros, por aspectos biopolíticos, filosóficos, científicos, existenciales, espirituales y culturales.Finalmente, hacen un llamado a pensar la Formación de Maestros desde pedagogías otras contexto para el cuidado de la vida, como acción situada, con un enfoque intercultural.

Al cierre el ensayo/reseña

El segundo libro considerado para su presentación se titula ***Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental***, trabajo efectuado por la propia autora Norma Constanza Castaño Cuéllar, quien resulta una docente/investigadora pionera en las discusiones epistémicas desde el campo de la Biología y de su enseñanza, configura diversas aproximaciones en términos de vida: bios y *zoe*. La publicación corresponde a una investigación documental que indaga por las concepciones acerca de la vida y su relevancia para la enseñanza de la biología, buscando gestar propuestas alternativas que contribuyan no sólo a la educación formal escolar, sino que involucren a los distintos sectores de la sociedad, como un ejercicio de formación ciudadana. Se considera, respecto a la enseñanza de la biología, que hay aspectos en los que el concepto de vida puede ocupar un lugar fundamental para contribuir a adoptar posiciones frente a problemáticas contemporáneas que requieren una comprensión de fenómenos complejos y la reconsideración de las relaciones conocimiento-poder, la reconfiguración de las concepciones acerca del conocimiento biológico en particular, al igual que de su enseñanza.

De la autora del libro, implica tanto un homenaje y reconocimiento a la trayectoria y labor de la profesora Norma Constanza Castaño, como convocante y generadora de colectivos intercientíficos en el campo de la biología y de su enseñanza. Si bien se recurre a citas textuales del propio libro, esto no implica que se desconozca la procedencia de dichas referencias, ya que tanto la autora de este ensayo/reseña es al mismo tiempo quien escribe el presente texto, como hemos querido socializar, a partir de la divulgación y el conocimiento de estas publicaciones que han sido pioneras en la apertura al campo de las *bio*/pedagogías, más allá de temas contemporáneos y emergentes.

PRIMER COLECTIVO: MADRE TIERRA-UNIVERSIDAD ANTIOQUIA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA.

SEMINARIO DE ETNOMATEMÁTICAS.

NE TA TONOBIBARÍA: UNA APROXIMACIÓN A LOS ORÍGENES DEL SEMINARIO

Miguel Monsalve Gómez[42]
Ruth Virginia Castaño Carvajal[43]

Introducción

Este artículo narra la historia del Seminario de Etnomatemáticas (Neé ta tonobibaría) de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, desde sus inicios en el año 2000 hasta el año 2016, año en el cual toma forma la propuesta pedagógica que ha orientado el camino recorrido. Se describen en estas páginas los ejes temáticos que fuimos abordando, así como las rutas metodológicas y los ambientes de aprendizaje que fuimos construyendo colectivamente, inicialmente con estudiantes de las comunidades indígenas asentadas en territorio antioqueño, durante la primera cohorte, y luego, además, con estudiantes de diversas comunidades originarias de la nación colombiana, en la segunda cohorte. Desde entonces y hasta ahora, nos hemos situado como aprendices en diálogo de saberes y haceres centrados en el cuidado de la vida.

La historia de este Seminario comenzó en el Aula Taller de Matemáticas y Ciencias Básicas de la Universidad Nacional, sede Medellín. Allí, desde hacía varios años el grupo Ábaco venía realizando actividades de aproximación al conocimiento en ambientes de taller privilegiando la metodología de "aprender haciendo" con maestros y estudiantes de todos los niveles de la educación. El Grupo Ábaco estuvo conformado por profesores y profesoras universitarios, maestros, maestras de la educación básica y media, así como de estudiantes universitarios que de forma voluntaria, organizada y sistemática, con trabajo en equipo, integrando formaciones y saberes, compartió durante quince años experiencias de conocimiento con niños, niñas y jóvenes de la educación básica y media, estudiantes universitarios, maestros, maestras de todos los rincones de Antioquia y estudiantes indígenas que iniciaban un camino propio hacia la educación superior.

Entre los años 2001 a 2006, durante once semestres, el grupo Ábaco acompañó en el Aula Taller de la Universidad Nacional a un grupo de 70 estudiantes indígenas de Antioquia —Embera Chamí, Embera Dóbida, Embera Eyábida, Tule y Senú— en el componente de matemáticas y su relación con las ciencias naturales y sociales de la Licenciatura en Etnoeducación (Monsalve, 2004), que se realizó en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana, la Organización Indígena de Antioquia y el Instituto de Educación Indígena INDEI. Esta experiencia, unida a la participación en el Diplomado de Educación Bilingüe e Intercultural desarrollado en la Comarca Kuna Yala de Panamá y el Resguardo de Caimán Nuevo en Colombia y a la participación en el Congreso General Kuna en Ciudad de Panamá (Monsalve, 2006), fueron la puerta de entrada a la participación del grupo Ábaco en el inicio de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en convenio entre la Universidad de Antioquia y la Organización Indígena de Antioquia OIA.

En septiembre del año 2007 celebramos, en el Auditorio Gerardo Molina y en el Aula Taller Arquímedes de la Universidad Nacional, el primer encuentro regional con 120 estudiantes indígenas —líderes, lideresas, maestros, maestras y bachilleres— y dimos inicio a un proceso que conduciría

---

42 Docente e investigador de la Universidad de Antioquia, Colombia.

43 Docente e investigador de la Universidad de Antioquia, Colombia.

con el paso del tiempo a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. La incertidumbre de todos era enorme, sabíamos que iniciábamos un camino donde la interculturalidad era el gran reto, aspirábamos a aprender todos de todos y teníamos la confianza de hacerlo porque "todos somos hijos e hijas de la Madre Tierra". Aspiramos desde entonces a construir un diálogo de saberes y a compartir formas de conocimiento centrados en la Tierra y en su cuidado.

Las primeras actividades propuestas en el Aula Taller fueron: la tierra, los mapas y el territorio; juegos que nos retan a pensar; orientación en el lugar y observación del cielo, tanto del cielo lejano —el sol, la luna, las estrellas— como el cielo cercano, el cielo de los meteoros —la lluvia, los vientos, el arco iris—. Las tareas estuvieron entonces enfocadas a la construcción de mapas de los territorios propios; a la observación del Sol y la Luna, a seguirle la pista al Sol mediante la observación de los amaneceres y atardeceres así como de las sombras de un gnomon; a construir pluviómetros y veletas artesanales que nos permitieron acercarnos al flujo de las aguas y de los vientos en los territorios propios... En noviembre de ese año se realizaron los encuentros zonales que, orientados por estudiantes universitarios y profesionales recién egresadas, egresados que venían participando en estos procesos, profundizaron en los temas tratados y vivieron de cerca la relación con los y las estudiantes indígenas en su territorio. Es difícil comunicar la intensidad de estos encuentros y su valor en un camino de tejer relaciones entre la academia y las comunidades originarias.

El segundo encuentro regional se efectuó también en el Aula Taller de la Universidad Nacional y tuvo como eje temático al agua y la la lluvia". Se ahondó en el uso del pluviómetro y en el tema de las medidas. ¿Qué instrumentos de medida han sido usados tradicionalmente en su comunidad? ¿Cómo medían y contaban el tiempo? ¿Qué formas matemáticas hay en nuestras prácticas cotidianas? Preguntas orientadoras de una conversación que buscaba "establecer un diálogo sobre las formas de apropiación del conocimiento en las prácticas cotidianas y en las prácticas ancestrales de las comunidades indígenas". En los encuentros zonales de este segundo semestre se plantea la pregunta: ¿qué problemas queremos estudiar en nuestro territorio? Y se hizo una cartografía de las aguas en los diferentes territorios. Se fue convirtiendo en una práctica sistemática en lo sucesivo hacer un seguimiento al Sol, observar la sombra del gnomon y medir la sombra meridiana siguiendo el camino del Sol a lo largo del año en relación con las temporadas de lluvia y las temporadas secas. Comienzan a aparecer en varios lugares réplicas de observatorios astronómicos antiguos, así como estaciones meteorológicas artesanales... Los rituales que nos conectan con el Sol, la Luna y la Tierra comenzaron a brotar entre nosotros.

En este momento de transiciones y transformaciones se presentan también cambios en las relaciones institucionales. Era necesario formalizar la participación del grupo Ábaco en el proceso de construcción de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. El profesor Miguel Monsalve Gómez, líder natural del grupo desde sus inicios, había alcanzado la edad de jubilación y había optado por no tener más vínculos laborales con instituciones que limitaran su actividad y sus formas de ser y de vivir. Sin embargo, quería continuar apoyando y acompañando el proceso de la Licenciatura en el que veía "un camino de vida". En esa encrucijada, se vincula a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la profesora Diana Victoria Jaramillo Quiceno, quien venía de realizar su doctorado en Brasil, donde se había acercado a la disciplina de la Etnomatemática, gestada, a nuestro entender, por los profesores Ubiratan D`Ambrosio en Brasil y Alan Bishop en Inglaterra. Diana se vincula a los procesos de la Licenciatura, es así que el Seminario se transformó.

Comenzó entonces un proceso de transición en el cual todos aprendimos; nos acercamos, orientados por Diana, a la obra de Ambrosio, de Alan Bishop, de Aldo Parra (2012). El artículo "Las

matemáticas de la tribu europea: un estudio de caso" del autor español Emmanuel Lizcano (2006) nos impresionó mucho y lo compartimos con los estudiantes indígenas durante el tercer semestre. La sede del Seminario se trasladó a la Universidad de Antioquia, como debía ser, y el Seminario adoptó el nombre de "Etnomatemáticas", se insertó en la malla curricular y se elaboraron los programas (Castaño, Higuita, y otros, 2015).

En esta perspectiva aparecen entonces expresiones como "conocimiento matemático propio" y "matemática ancestral" como objetos de exploración en las diferentes culturas. Ayudar a resolver problemas de las comunidades reconociendo las "matemáticas propias" y apropiando elementos matemáticos provenientes de otras culturas y de otras regiones del mundo es una de las vertientes por las cuales discurrió desde entonces la actividad del Seminario. Y fue, de algún modo, un nuevo comienzo.

El 14 de febrero de 2009 se realizó el tercer regional, por primera vez en la Universidad de Antioquia, y se inició un proceso en el cual buscamos, en primer lugar, que los mismos estudiantes, con la orientación de quienes los acompañábamos y en contactos con sus mayores, fueran explorando los problemas más notorios de sus comunidades que pudiéramos elaborar en el Seminario de Etnomatemáticas. De esta exploración surgieron muchos temas que orientaron la actividad durante los siguientes semestres. En segundo lugar, tratamos de preservar los juegos y retos que nutrieran la educación intercultural: los ábacos indio y chino, rompecabezas, cuerdas y nudos, juegos con palillos y cubos; el saludo al Sol y a los pueblos en los diferentes puntos cardinales; los mapas de los diferentes territorios construidos por los estudiantes en diálogo con sus mayores; los pluviómetros que llegaron a los territorios para registrar las cantidades de lluvia que en ellos se precipitan.

El cultivo del maíz y el cultivo del plátano fueron uno de los primeros temas abordados en común, pues ambos, el maíz y el plátano, son alimentos básicos en las comunidades indígenas; el territorio que actualmente habitan, su extensión, sus características, su relación con él y las luchas históricas por su restitución fue también apareciendo como el sello de su identidad como indígenas; las aguas que riegan los territorios, los nacimientos, los lugares sagrados, la abundancia o escasez de este líquido sagrado, la relación con el agua lluvia y su utilización en algunos territorios enriquecieron la exploración colectiva; el tambo Embera tradicional (*depurradé*), la vivienda Senú y la casa macho, la casa hembra del pueblo Tule, sus significados desde su cosmovisión y supervivencia en las comunidades fue otro de los grandes temas que nos ocuparon durante los siguientes semestres; y por supuesto, en relación con la integralidad de la vida de las comunidades, los bosques sagrados y la deforestación que están padeciendo en algunos territorios.

Durante el ciclo básico abordamos también las medidas propias utilizadas en cada comunidad, la medida del tiempo en relación con los cultivos y las fases de la luna; hicimos una exploración de la numeración maya tejiendo interrelaciones con otros sistemas de numeración; los alimentos que actualmente consumimos y producimos en las comunidades así como las formas de preparación, las energías que se utilizan para su elaboración y el contraste con los alimentos ancestrales; la problemática de la producción de basuras y residuos en las comunidades en relación con la contaminación que actualmente padece todo el planeta.

Finalizando el ciclo básico de la primera cohorte de la Licenciatura y comenzando los énfasis que orientarían la actividad de los futuros pedagogos de la Madre Tierra, se desplegaron algunos procesos paralelos que aportaron elementos muy significativos para el futuro del Seminario de Etnomatemáticas puesto que afectaron la vida y las concepciones de sus participantes.

El primer proceso de ellos fue el que se llamó Bachillerato Madre Tierra, que se desarrolló con

un grupo de líderes que habían ingresado a los procesos de la Licenciatura bajo la modalidad de diplomado y que no tenían el grado de bachilleres. Bajo el liderazgo del INDEI (Instituto Departamental de Educación Indígena) en cabeza del líder Dóbida Guzmán Caisamo, un grupo de líderes y maestros acompañamos un proceso de convalidación de la formación secundaria con este grupo de estudiantes-líderes de la Cultura Embera Chamí, en el cual profundizamos en las raíces de su cultura y tejimos relaciones entre los saberes ancestrales y realidades otras en contextos rurales indígenas y campesinas. Los encuentros de formación se desarrollaron en la Vereda El Tambo del Municipio de San Pedro de los Milagros, en las instalaciones de la OIA, en el barrio Prado Centro, y en dos comunidades situadas en los Municipios de Jardín —Resguardo Indígena Karmatarrua— y Ciudad Bolívar —Resguardo Hermeregildo Chakiama—. Fue un gran aprendizaje para todos los que participamos en esta experiencia que tuvo una duración de año y medio y que fue avalada por la Institución Educativa Indígena de Polines del Municipio de Chigorodó. Cabe destacar que en la formulación y puesta en marcha de este proceso emergieron tres pilares fundamentales de las culturas indígenas: cosmogonía, cosmovisión y espiritualidad:

En Etnomatemáticas, hemos cimentado nuestras actividades teniendo en cuenta los tres pilares de las culturas indígenas que aprendimos de los líderes y sabios indígenas durante el proceso de Bachillerato Madre Tierra, vivido paralelamente con la primera cohorte de la Licenciatura: la cosmogonía, la cosmovisión y la espiritualidad. La cosmogonía, la cosmovisión y la espiritualidad están entretejidas. Una cosmogonía asociada a las historias de origen, una cosmovisión asociada a los saberes ancestrales y al buen vivir, una espiritualidad asociada a los sentidos que emergen de las relaciones entre los seres de la naturaleza, sentidos que se instalan en el ámbito de lo sagrado y la ritualidad. Y en el corazón de este tejido está el cuidado de la Madre Tierra (Castaño, Monsalve y Santacruz, 2014).

Otro proceso que incidió significativamente en el discurrir del Seminario fue la elaboración de la tesis de maestría "Ibisoge Yala Burba Mola. Qué nos dicen las molas de Protección" (Castaño y Santacruz, 2012), pues nos permitió una aproximación a las raíces de la Cultura Gunadule, a sus historias de origen y a los significados, sentidos y saberes ligados a la práctica de las molas de protección. De la mano del Saila Evaristo González, del argal Nicolás González, de las mujeres Milia Bolívar y Nuptidili González, de la Cultura Gunadule, recorrimos una a una las trece molas de protección que el Saila había propuesto para su estudio y divulgación, las narrativas asociadas a cada una de ellas sintiendo la presencia viva de una lengua milenaria nacida en nuestro territorio, sus interacciones con la lengua castellana, su escritura en papel y en tela y el tejido de las mujeres Gunadule con todo su sentido ritual de cuidado de la niña y de la Madre Tierra. En este camino comprendimos la potencia del método de significados de vida propuesto por el profesor Abadio Green, orientador de la Licenciatura, método que posibilita explorar capas profundas de la lengua ancestral y develar significados, sentidos y saberes asociados a la cosmogonía, la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos originarios (Green, 2011).

> ...los significados de vida indican el camino de sabiduría puesto que permiten conocer el alma de la cultura para que las futuras generaciones puedan apreciar desde las palabras, la riqueza milenaria de la cultura Gunadule, además permite conectarse con las voces de las abuelas y de los abuelos para acercarse a los mundos mágicos de los creadores que se entrelazan con la vida cotidiana de las comunidades, ... (Green, 2011, p.66).

Durante el ciclo de profundización los integrantes del Seminario apoyamos las actividades de los diferentes énfasis de la Licenciatura. Con el grupo de Salud Comunitaria Intercultural estudiamos información con datos reales de la población indígena en el Departamento de Antioquia, ampliando las nociones de fracción y porcentaje, así como explorando las diversas formas de representación de información en diagramas de barras y en tortas; hicimos ejercicios de medir el peso, así como la estatura de estudiantes y docentes para el estudio y representación de los datos obtenidos; realizamos también talleres sobre la luna y sus ciclos en relación con los periodos de fertilidad de la mujer, los procesos de gestación y crianza de los hijos, hijas y la ritualidad que acompaña estos procesos en la tradición ancestral. También trazamos Naggrus mola, exploramos con los estudiantes su diseño y sus regularidades, le aplicamos el método de los significados de vida develando las diferentes capas de la lengua que van apareciendo y cantamos la narrativa asociada a esta mola en la versión del Saila en relación con la protección de la niña. A propósito de Salud, conversamos de mola naga, mola nana gala, la mola de los huesos de la Madre, mola de protección y cómo en la cultura Gunadule no existe la palabra enfermedad sino boni, mola naga protege de los espíritus desordenados o espíritus dispersos.

Con el grupo de Ordenamiento y Autonomía Territorial acompañamos procesos de exploración y estudio de los mapas, partiendo del globo terráqueo y llegando a los mapas de los territorios propios, profundizando en la noción de escala, en los símbolos y convenciones usados en los mapas y en la importancia de la orientación en los territorios y en sus mapas en relación con las salidas y puestas del Sol, al igual que con el uso de la brújula.

Con el grupo de Lenguajes e Interculturalidad realizamos actividades que estuvieran en relación con el cuerpo: recorrido de ángulos y giros interiores en diferentes figuras cerradas poligonales dibujadas en el piso de tres, cuatro, y más lados; sombras mañaneras que se acortan dirigidas al occidente por la acción del Sol en el oriente. Igualmente, mediados por dibujos, tejidos y conversaciones, nos acercamos a las molas de protección de la cultura Gunadule. Con la observación del Sol en la salida, ascenso y caída se plasmaron durante el proceso el recorrido del Sol en el horizonte oriental y/o en el horizonte occidental en sus territorios.

Durante el noveno semestre realizamos un seminario electivo sobre Astronomía Topocéntrica que propusimos como un tejido con tres hilos: Hilo Uno, los astros en las historias de origen; Hilo Dos, observación del cielo lejano (el Sol, la Luna, las estrellas, los planetas,...); Hilo Tres, observación del cielo cercano (el cielo de los meteoros, medida de la lluvia y observación de los fenómenos atmosféricos,...). Nos aproximamos a la relación entre el movimiento anual del sol y las temporadas de lluvia en nuestros territorios, relación que denominamos Música del Agua en Clave de Sol.

Finalmente, durante el décimo semestre, nuestra participación en las actividades de la Licenciatura tuvo dos elementos: Por un lado, con piedras blancas trazamos en el patio central de la Universidad la Mola de Protección Sulbunu Dummad con la participación de los y las estudiantes. A continuación, cada estudiante recorrió los laberintos de la mola, primero hacia el interior, exigiendo el cuidado de sí y del camino y también transformaciones y “saltos” internos que posibilitan avanzar por nuevos laberintos hacia el afuera, el camino de la libertad.

Por otro lado, propusimos una colección de juegos de mesa que nos permitió explorar diversas formas de afrontar retos y resolver problemas en las diferentes culturas del mundo: El patolli, de la América Prehispánica; El yaguareté, propio de los Guaraní de América del Sur; el máncala propio del antiguo Egipto, África; el dou shou qi o ajedrez de los animales, de China; el ajedrez y las torres de hanoi según leyendas antiguas originarios de la India; dominó de fracciones y el juego de cuadriláteros que ponen en acción formas de pensamiento y de sistematización propias de la cultura científica con

raíces en las culturas griega, egipcia y babilónica, entre otras.

En el año 2014 comenzó la segunda cohorte de la Licenciatura con 80 estudiantes, 60 pertenecientes a las comunidades indígenas que habitan en el departamento de Antioquia y 20 estudiantes procedentes de diversas comunidades de la nación colombiana, este último grupo nombrado "los nacionales".

A los tres pueblos de Antioquia (Embera, Gunadule y Senú) se sumaron ahora estudiantes indígenas procedentes del departamento de la Guajira (Wayuu, Wiwa), de la Sierra Nevada de Santa Marta (Arwacos de la Nación Iku), del departamento de Cauca (Nasa), del departamento del Putumayo (Kamentzá), del departamento del Amazonas (Muira Muina, mal llamados Witotos), del Vaupés (Cubeo). La diversidad creció y el tejido intercultural se enriqueció.

En el Seminario de Etnomatemáticas el primer semestre se inició con una exploración de las raíces de cada uno de los estudiantes y de los maestros, maestras acompañantes. Con la pregunta: ¿dónde y cómo nacimos? Nos acercamos a las historias desde el vientre que se plantea como una orientación general de la Licenciatura y que nos permite a todos pensarnos y conocernos. Con estas conversaciones y este acercamiento al origen de cada uno de nosotros, se tejió el primer vínculo para construir un camino colectivo de aprendizaje, sintiéndonos parte del gran tejido de la vida en la Tierra.

A continuación, presentamos a consideración de los estudiantes lo que se denomina en los cursos universitarios "el programa", que nosotros elaboramos como un tejido que llamamos "la telaraña" y que fue construida con base en la experiencia vivida durante la primera cohorte. El centro de este tejido es el territorio, pues este es el corazón de la vida del indígena y es en él donde se despliega la vida de las comunidades y se conservan las culturas "del lugar y del contacto" (Ospina, 2012). Y tejiendo la vida del territorio los nodos de la red: aguas y bosques; alimentación y cultivos; plantas y animales; población y salud; astros y meteoros; escrituras y tejidos; suelos y subsuelos; vivienda y hábitat; residuos y desechos.

En este tejido el centro del aprendizaje y la reflexión es el territorio propio, el lugar en el cual se habita y en el cual se teje la trama de la vida de las comunidades. Ampliar el conocimiento del territorio y profundizar en las raíces de la cultura propia se constituyen en la tarea fundamental de los participantes del Seminario. Concebimos entonces las etnomatemáticas como las matemáticas del lugar, las matemáticas del "ahí" y las matemáticas, en su noción original en lengua griega antigua, ta matemata, lo matemático, "lo que se puede aprender y que ya está en nosotros" (Heidegger, 1975: 65). En síntesis, las etnomatemáticas son lo que se puede aprender del lugar, del territorio, en relación, por supuesto, con la cultura y la lengua, vinculadas a ellas. Los saberes ancestrales y las formas propias de relacionarse con el territorio, las formas de nombrar y las prácticas que vinculan las comunidades al entorno que las rodea son esenciales para ese aprendizaje. Y es a partir de allí como se pueden tejer relaciones con otras culturas, otras lenguas y otros saberes nacidos y cultivados en otros territorios y en otras condiciones. En este sentido, consideramos que no hay saberes "universales" que prevalezcan sobre otros saberes y que el saber local y el conocimiento situado son claves para establecer vínculos sanos y creativos con la naturaleza que nos rodea y conforma, de la cual participamos como hebras en el gran tejido de la vida.

Comenzamos, entonces, en el primer semestre de esta segunda cohorte, con una exploración del territorio propio, de su historia, sus características y las formas propias de relacionarse con él. Hicimos una primera aproximación a las cartografías que fueron emergiendo naturalmente y que fueron complementándose con las diferentes visiones que convergen en los encuentros regionales. La elaboración de mapas fue constituyéndose en una actividad sistemática en el Seminario,

incorporando, semestre tras semestre, nuevos elementos a medida que íbamos profundizando en los diferentes nodos de la telaraña. La orientación en el territorio y en los mapas, la rosa de los rumbos, la salida y puesta del sol, la noción de escala que nos permite la comparación del mapa construido con el territorio, fueron elementos que aparecieron desde el comienzo y que se fueron elaborando a lo largo de los semestres del ciclo básico de la Licenciatura.

Así nos aproximamos colectivamente, de la mano del estudiante Ever Kuiro del pueblo Muira Muina, a las historias de las caucheras en el Amazonas, en el territorio de La Chorrera, regido por la gran serpiente que conforma el río Amazonas y al tejido vivo de la selva; de la mano de los y las estudiantes Wayuu Víctor Daniel, Bernarda, Mery, Idania y Jorge Alberto a los desiertos de la Guajira, a sus paisajes de arena, a sus ancestrales "ojos de agua"; al gran tejido de arroyos, quebradas y ríos de los Municipios de Dabeiba, Mutatá y Frontino, que presentan la imagen viva del originario "árbol Genené" de la cultura Embera Eyábida, de la mano de Claudia, Jonathan, Inesita; al rico y diverso Valle del Sibundoy, de la mano de Fidencio, Kamentsá, con su diversidad cultural, sus sincretismos y sus "chacras" que aportan alimentación sana y diversa a sus habitantes, así como, el problema actual del monocultivo de "la granadilla" y el uso de pesticidas; a las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, de la mano de los estudiantes arhuacos Mario e Iván, con sus territorios sagrados, guardianes de la vida y las culturas milenarias de nuestros hermanos mayores; a las selvas del Chocó en el Golfo de Urabá, al resguardo de Arquía y a la tradición Gunadule con Edgar y Rogelio; al territorio de Toribio, Cauca, con sus luchas por la recuperación y renovación de sus tradiciones culturales y sus significativos avances en el camino de la construcción de una educación propia, de la mano de Lina Rocío, Diego, Juan Carlos, Luis Evelio y Roxana, del pueblo Nasa; a los nacimientos de agua, los sitios sagrados y la medicina tradicional de la cultura Embera Chamí de los resguardos de Karmatarrua, Hermeregildo Chakiama y Marcelino Tascón del Suroeste antioqueño; a los territorios urbanos habitados por estudiantes indígenas que, arrojados de sus territorios por la violencia y la guerra, han encontrado en ellos, también, un lugar para la vida; y al Valle de Aburrá, lugar de nacimiento de algunos de nosotros, y a las vegas del antiguo río Aburrá, hoy río Medellín, donde se encuentra localizada la Universidad de Antioquia, lugar que nos ha albergado a todos con su vegetación diversa y su riqueza cultural.

Así, durante los cuatro primeros semestres tejimos saberes propios e interculturales sobre el territorio, las aguas y los bosques, la alimentación y los cultivos, los animales y las plantas. Y fuimos también poniendo en escena juegos, objetos rituales y formas de relacionarnos que fueron nutriendo el aprendizaje de lo propio en relación con saberes interculturales.

El saludo cotidiano al Sol y a los pueblos del mundo, el círculo y el bastón de la palabra, el intercambio de semillas, el silencio, la escucha, la observación, el tejido construyendo la palabra dulce y el actuar desde el corazón, han sido elementos y principios orientadores de nuestro hacer en los encuentros y que han impregnado nuestras vidas. El canasto de saberes y juegos interculturales ha sido una de las estrategias para reunir y difundir juegos y elementos que aporten al conocimiento de las diversas culturas del mundo. Allí están reunidos, entre otros, la cuerda de los doce nudos de la antigua cultura egipcia, el ábaco chino, la esfera armilar de la civilización que se formó en Alejandría entre los años 300 antes de nuestra era común y 300 d.n.e., la numeración maya de Mesoamérica, instrumentos de viento y percusión de las culturas originarias del continente americano, el bastón de la palabra que llegó a nosotros a través de las culturas indígenas de Canadá, el cubo de soma, el dominó de fracciones, los juegos con palillos y rompecabezas geométricos que recrean partes importantes del pensamiento matemático y la cultura científica, el juego del tuareg del desierto del Sahara, y una

posible variedad de otros juegos y objetos propios de diversas culturas del mundo. Es un canasto en construcción permanente.

El encuentro regional del quinto semestre de la licenciatura se realizó en el Departamento de la Guajira, encuentro que posibilitó compartir experiencias y saberes con las comunidades y los sabios del pueblo Wayuu y del pueblo Wiwa. Allí, en las socializaciones públicas realizadas en el Parque Padilla, el estudiante indígena Ever Kuiru, de la comunidad Muira Muina del Amazonas y el líder Wiwa Roberto Coronado expresaron, independientemente el uno del otro, una inquietud que rondaba entre nosotros en el Seminario: ¿Por qué este Seminario se denomina Etnomatemáticas si lo que se trabaja en él son los saberes propios de las diferentes culturas originarias en relación con sus territorios? Esta pregunta, con todas sus consecuencias con referencia a las lenguas, las culturas y los territorios, orientó buena parte de nuestro hacer en lo sucesivo. Dada la familiaridad de algunos de nosotros con la lengua Gunadule, un nombre emergió de un sueño, que luego, en conversaciones y elaboraciones con los profesores Milton Santacruz y Abadio Green, indígenas Gunadule, se expresó como "Aggalaggal Nelemaggedi", que en interacción con la lengua castellana expresa "la sabiduría pintada de diversas maneras", como un posible nombre para nuestro seminario. Luego, al prepararnos para el zonal del quinto semestre, el profesor Alejandro González Tascón, indígena Embera Chamí, compuso un "Canto al Sol" en lengua Embera Chamí que fue socializada y trabajada con todos los estudiantes durante el encuentro zonal. Y allí apareció otra expresión, esta vez en lengua Chamí, para referirse a la actividad que nos reúne y que hasta aquí nombrábamos Seminario (que tiene su raíz en semen, semilla) y proponemos llamarla "Ne tá tonobibaría", "lo que hace brotar de semillas", en palabras de Padachuma, nuestro maestro Alejandro. Estas inquietudes y estas propuestas fueron puestas en consideración de los estudiantes durante el encuentro zonal y dieron lugar a elaboraciones colectivas en las diferentes lenguas presentes en la licenciatura. En este proceso estamos.

Un nuevo elemento, fundamental, surgió de nuestro trabajo de Seminario durante el último semestre, producto de las experiencias vividas y las reflexiones sobre lo que somos y estamos siendo: el territorio más inmediato es nuestro propio cuerpo y estamos tomando conciencia de que los procesos de colonización nos han alejado de ese territorio sagrado. Hablamos del cuerpo como si fuera algo externo a nosotros mismos. No es que "tenemos un cuerpo" sino que "somos cuerpo". Avanzando en ese sentido durante el encuentro zonal del quinto semestre iniciamos procesos de cartografía del cuerpo mediante la construcción de las siluetas de nosotros mismos y una exploración del interior del cuerpo según las distintas culturas. Es un camino que apenas comienza.

Recapitulando

Centrados en la vida: la Madre Tierra, nuestra pedagoga. La Pedagogía de la Madre Tierra, la Tierra como pedagoga, ha sido una práctica milenaria y una propuesta de las comunidades indígenas del mundo, de Colombia, de Antioquia.

Como aprendices en la práctica del cuidado de nosotros, los otros, lo otro: Se trata de ampliar la conciencia sobre el papel que desempeñamos en nuestra relación con la Madre Tierra. La Tierra como Madre. Es aprender sobre el cuidado de la tierra, incluidos nosotros mismos.

El camino del aprendizaje (*Durdaggedi Igala*): Una de las áreas de formación es la Etnomatemáticas (*Nee ta tonobibaría*), que las concebimos como las matemáticas "de ahí",wdiado por un proceso intercultural, con la construcción del conocimiento histórico de las diferentes culturas del mundo.

Nos hemos propuestos enraizarnos: *Nee ta tonobibaría*; lo que hace brotar la semilla.

En Etnomatemáticas el tejido se ha construido y reconstruido en un proceso de decolonización que nos ha aproximado al conocimiento de lo local, a un conocimiento situado, en un diálogo de saberes y haceres, igualmente situados, teniendo como centro el territorio, el cuerpo como territorio, y mediados por un saber de experiencia, considerándonos todos como sujetos de experiencia.

En un entretejido entre cosmogonía, asociada a las historias de origen; cosmovisión, asociada a las prácticas de sabiduría ancestral; espiritualidad, asociadas a los ciclos de la naturaleza en relación con el cielo desde el ámbito de lo sagrado; nos acercamos a los astros y meteoros para tejer con el sol y con la música del agua en clave de sol:

Yala Burba mola

Yala Burba mola: Mola central, mola del Espíritu de la Madre Tierra.

En una de las interacciones con la lengua castellana y siguiendo el camino del Sol, de solsticio a solsticio, en el horizonte oriental y en el horizonte occidental; así como, en el cenit:

Yala Burba mola: El espíritu de la Madre Tierra.

Madre–Padre gestó la tierra
Dispuso la protección al nacer
Está ahí, vigilante
El abuelo sol, danza en su salida
El abuelo sol, danza en su caída
A un lado y al otro
Así quedó dispuesto
Y con la segunda cohorte, luego de la armonización, se presenta, tejiendo con el sol:
Para reconocer el conocimiento en espiral, la danza del sol que el Sagla Evaristo González nos ha orientado: la música del agua en clave de sol.

Referencias

Castaño, V., Higuita, C., Monsalve, M., & Santacruz, M. (2015). *Una reinvención del programa de etnomatemáticas en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra desde, con y para los territorios indígenas de Antioquia y Colombia*. Universidad de Antioquia.

Castaño, V., Monsalve, M., & Santacruz, M. (2014). *Durdaggedi Igala: El camino del aprendizaje*. Universidad de Antioquia.

Castaño, V., & Santacruz, M. (2012). *Ibisoge Yala Burba Mola: Qué nos dicen las mola de protección* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/168/1/EB0264.pdf

Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala. Significados de Vida: Espejo de Nuestra Memoria en Defensa de la Madre Tierra* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Sabiduría Ancestral. http://sabiduriaancestral.org/wp-content/uploads/2016/08/Tesis-Doctorado-Abadio-Green.pdf

Guergia, G., Parra, A., Castro, H., Calambás, L., Guergia, A., Pacho, C., Díaz, E., Guergia, C., & Caicedo, N. (Eds.). (2012). *Matemáticas en el mundo Nasa*. Editorial El Fuego Azul. http://www.etnomatematica.org/home/?p=210

Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa*. Alfa Argentina.

Lizcano, E. (2006). *La matemática de la tribu europea: Un estudio de caso. En Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones* (pp. 123-150). Ediciones Bajo Cero / Traficantes de Sueños. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf

Monsalve, M. (2004). *La propuesta metodológica del Grupo Ábaco. En Voces indígenas universitarias*. Serie Pedagogía y Diversidad Cultural (pp. 45-68). Editorial Marín Vieco.

Monsalve, M. (2006, octubre). *Métodos y material didáctico para el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales* [Ponencia]. Simposio Internacional "Nuevo paradigma del sistema educativo panameño", Ciudad de Panamá, Panamá. http://www.gunayala.org.pa/miguel_monsalve.htm

Ospina, W. (2012, enero 21). *La palabra viviente*. El Espectador. http://www.elespectador.com/opinion/la-palabra-viviente-columna-343846

EDUCACIÓN COMUNITARIA PARA EL CUIDADO DE LA MADRE TIERRA

Sabinee Y. Sinigüi Ramírez[44]
Teresa Castro Mazo[45]
Alba Rojas[46]

Introducción

Este texto recoge algunas reflexiones de la experiencia que hemos venido transitando en el proceso educativo y pedagógico respecto a la importancia de sentipensar el cuidado de la Madre Tierra, partiendo de situarnos desde la raíz y nuestros propios contextos culturales como mujer indígena embera eyabida y como mujer de linaje campesino, también, desde los procesos investigativos que como maestras del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT)[47], hemos venido realizando, con el propósito de acercarnos a otras miradas y comprensiones de nuestro habitar aquí con la Tierra como Madre.

Hacemos un tejido reflexivo y epistémico a partir de la ruta pedagógica que propone la licenciatura que nos habla del: Origen, interferencias, sanación y protección[48], camino que orienta la necesidad de tomar conciencia de la desconexión histórica que tenemos con la Madre Tierra, significa que volver al origen es recordar lo que somos en esa conexión natural con este vientre dador de vida, en este punto ponemos en diálogo la experiencia con el pueblo embera eyabida acerca de lo que significa el *Dearâdê* como casa de saber, casa de todos. En las interferencias, hacemos alusión a lo que han significado los procesos educativos coloniales antropocéntricos extractivistas; y como camino de sanación y protección, dibujamos algunas propuestas o acciones educativas y pedagógicas para aportar al equilibrio de la desarmonía generada por la educación colonizadora, poniendo de relieve la educación comunitaria, de este modo, buscamos generar aprendizajes de cuidado y de restablecimiento del equilibrio volviendo a la conexión con la Madre Tierra y reaprendiendo el cuidado de la vida con todas sus relaciones humanas y no humanas que nos permita tejernos como intereses en un buen vivir.

---

44 Docente Facultad de Educación Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. Investigadora activa Grupo de investigación DIVERSER.

45 Docente cátedra Facultad de Educación Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. Investigadora activa del grupo de investigación DIVERSER.

46 Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

47 Programa adscrito en el departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia con registro calificado desde el año 2011 por el Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

48 Documento Maestro LPMT (2018, p. 75).

Desde el *Dearâdê* un camino para volver al origen[49]

El *Dearâdê* es la casa en la que se aprende a ser embera eyabida, es la casa que se habita, es el cuerpo humano que nos recuerda que es nuestra primera casa, el *Dearâdê* habla de un pensamiento milenario, habla de una palabra que guarda significados de vida como ser vientre de la Madre Tierra.

En los relatos y las historias de origen del pueblo Embera Eyabida aprendemos de prácticas culturales que armonizan nuestra energía con la Madre Tierra, en estas prácticas Ancoré, Karagabí y Dayi Nawe enseñan a relacionarnos con el territorio y a darnos cuenta que todo está organizado, el territorio está organizado, hace parte de un tejido que está conectado e interrelacionado, por ejemplo, aprendemos a relacionarnos con todo lo que nos rodea, a esto le nombramos *membeara*, que se acerca a una comprensión en castellano sobre la palabra familia[50]:

> El Embera tiene animales, por ejemplo, el gato, el perro, y si trae el mico también vive en la casa, si los llevan a la casa, los dejan en la misma casa. Donde viven los niños, la familia, viven los enseres, los alimentos, viven las gallinas, mire que las gallinas no van a poner los huevos fuera de la casa, no, ellas los ponen en la misma casa, debajo de la casa, si tienen cerdos y vacas también están debajo, por eso caben todos, las personas, los objetos, los animales, la comunicación, la armonía, con esos elementos se conforma una familia, todo esto está en la misma casa, la convivencia es con todos los seres de la casa, el Embera maneja una unión con los animales y la familia. Todo es unido (Conversación con W. Sinigüí, 24 de mayo de 2021, en Sinigui, 2024).

Membeara en la cultura embera no sólo la conforman los humanos, también se extiende a otros seres, animales, plantas, objetos, se incluye el ser respeto, el ser amor, la solidaridad, el egoísmo, el malgenio, todo hace *membeara*, en conjunto y relación se genera equilibrio o desequilibrio, estos seres no se miran afuera, al contrario, están en la casa, adentro de la casa, en el *Dearâdê*.

El *Dearâdê* nos recuerda este tejido, la conexión y relación con lo no humano, con los seres que están presentes en lo inmaterial, a estos seres se les convoca por medio de canta *jai*, ceremonia de la cultura embera eyabida para llamar a sus *membeara*, esta práctica ancestral permite el diálogo, la relación con lo no material, con seres espirituales que nos acompañan y que están presentes en la Madre Tierra, son esenciales para el sostenimiento como humanidad, somos porque estos seres están y estos seres están porque estamos como humanidad para sostenerles, recordarles y protegerles.

El canta *jai* nos convoca a los embera para equilibrar y sanar la vida, nos propone reunirnos como *membeara* para hablarnos, para alimentarnos mutuamente, quién convoca a esta reunión es el daubaná, ser que está en permanente comunicación con estos seres, es quien nos enseña de esta

---

49 "La ley de origen tiene que ver con las formas que el pueblo Embera Eyabida apropia para comprender el universo y sus relaciones, cómo se ordenan el pensamiento, las creencias, las prácticas y la vida en general. El *Dearâdê* va a hablar de este ordenamiento, va a contar la historia por medio de cinco territorios: Zezedrua, Ancozodrua, Dayidrua, Yaberaradrua, Emokoraradrua" (Sinigui 2024, p. 26).

50 Es diferente decir significa o me acerca a su comprensión que decir traduce esto, Zhaneambi, "dice que cada palabra en la lengua embera tiene su sentido, tiene su saber, se va envolviendo para dar un poder" Domico, Z. (octubre 2022).

relación, es quien nos enseña el cuidado hacia los *wâdra*s, porque cada *membeara* tiene su madre, cada territorio tiene su madre, el *daubaná* tiene su contacto y comunicación con los *wâdra*s, el *daubaná* les convoca con el tabaco, la chicha, la palabra, cantos, danza, aromas, sonidos, plantas, son alimentos que se ofrecen para saludar, convocar a estar como *membeara*.

El significado de vida de *wâdra:*

Wâ: pegado en la pared
Dra: compartir
Ser que está pegado para compartir, ser vivo que está ahí para compartir
Los *Wâdras* vienen a compartir poderes, en ese compartir, llegan diferentes poderes positivos y negativos.

Sobre los *Wâdras* nos dice Sinigüí (2013, p. 67):

> Cuando uno habla la voz que sale de la boca es conducida por el *wâdra* de la persona, el cual está conectado con otros *wâdras* de la naturaleza. Por eso debemos reflexionar: ¿las leyes que elaboran los legisladores van acorde a las leyes establecidas por los *wâdra*s?
> El instrumento que los *wâdras* tienen para enseñar es el sueño, los sonidos, el corazón, el pensamiento y los sentidos. Para adquirir ese conocimiento del ser, algunas veces se hace invocando y durmiendo con las plantas o también preparando baños y tomas en luna llena, en recorridos con los amigos y acercamientos a los sabios y sabedores espirituales y conversaciones con ellos, pues allí es donde uno aprende de ellos. Para tal fin se debe preparar con las mismas plantas y animales, para aprender a utilizar los sentidos y leer lo que dicen los sonidos, el tiempo cuando se pone oscuro, cuando el sol se rodea con arco iris, saber leer el cuerpo físico de las plantas. Ejemplo: cuando el racimo del plátano se mal pare, no burlar de personas discapacitadas y para que todo fluya bien debe hacer de corazón y vivir con la naturaleza, ya que entre familia se entiende (naturaleza-indígena).
> A través de las plantas podemos aprender valores como: ser persona de corazón bueno; acogedor, acogedora; ser respetuoso, respetuosa; ser embera responsable, inteligente y adquirir capacidades de volverse invisible o visible, entre otros.

Sinigüí (2013), en su trabajo de investigación sobre los *wâdras* recoge el significado de 13 de ellos, porque, según él, son los que pueden dar cuenta de los cinco territorios del *Dearâdê*. Para mí, este descubrimiento coincide con los nahuales de la cultura maya. En la cultura maya existen 20 nahuales, pero cada nahual se cuenta hasta 13, un número importante que se relaciona con las 13 articulaciones que tenemos los seres humanos.

Como cultura embera eyabida sabemos que el canto a los jaís, el canto a los *wâdras* es importante y fundamental como soporte de vida, hace parte del ser embera, pero, ¿qué está pasando con estas relaciones y conexiones como *membeara*?

En la actualidad, la cultura embera afronta conflictos de reconocimiento con la historia de origen, también lo llamamos en el programa *ombligaje*, es decir, de desconexión con la Madre Tierra. Al respecto Cáisamo nos dice que la ley de origen nos enseña que todo está ordenado, se mueve, se organiza y da vida de manera armónica y equilibrada, nada puede estar suelto ni separado, es un

Imagen 1: *Dearâdê*. Comunidad indígena Gordito. Municipio de Frontino. 2007.

tejido concatenado donde todo se articula, dependemos los unos de los otros, ningún ser vivo es independiente; pero la vida se ha desarticulado, y cada vez más se transforma el territorio, la lengua materna y las prácticas ancestrales: el *Dearâdê* (Cáisamo, comunicación personal, 2020).

Interferencias y desequilibrios que generan descuido con la vida[51]

Nombramos como interferencias a los "desequilibrios en la historia, la influencia colonial en los saberes, las prácticas y las espiritualidades de las comunidades" (Documento Maestro LPMT, 2018, p. 88), lo que ha acontecido con la escuela colonial y que ha incidido negativamente en la construcción de identidades de los pueblos originarios y el papel que ha cumplido la escuela evangelizadora. La negación de los saberes y prácticas ancestrales, de la producción de conocimiento milenarios que han sido sostén y cuidado de la Madre Tierra y por lo tanto de los pueblos originarios, así como de la humanidad misma.

La mirada colonial antropocéntrica fundamentada en la educación eurocéntrica que nos separó de la tierra como casa común y como ser vivo, modelo escolar que aún se difunde en la educación superior, generando un desequilibrio y desconexión entre lo humano y la naturaleza. Esta perspectiva cosifica y mercantilizada la tierra en tanto es concebida como un recurso, como un objeto, no como sujeto de derechos generadora de vida y de bienes naturales.

La educación puesta al servicio del mercado, es decir, fundamentada en la idea de educar sujetos sometidos a la explotación y esclavización del capitalismo con las nuevas formas precarizadas de contratación, pero también, sujetos de saber sometidos a una la relación cosificadora y extractivista del conocimiento, de sus capacidades intelectuales, sujetos de saber que aprenden una relación utilitarista con la vida y con la tierra, como bien lo dice Grosfoguel (2016):

> La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en "objetos" por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos (p.126).

---

51 Desequilibrios: Se reflexiona sobre procesos de dominación y colonización sobre las comunidades originarias que han transformado la vida de los pueblos y culturas, tiene que ver también con el olvido de la historia ancestral, a este proceso se le nombra como interferencias en la cultura y/o desequilibrios.

Desde esta lógica de la racionalidad instrumental, no se educa para la vida y el buen vivir, sino para estar insertos en la maquinaria del sistema capitalista y colonial que cada vez depreda más la vida tanto humana como de la madre tierra. Tal como se argumenta en el Programa de la LPMT (2018):

> Se objetivó la tierra, se extendió la idea y la práctica de la tierra como mercancía que se puede vender y comprar. La sabiduría, de los pueblos sobre la tierra se desequilibró aún más con el tiempo de la invasión y de la colonización" (p. 88).

Hemos estado a expensas de una educación que genera desequilibrios dado que ha estado descontextualizada al no dar cuenta de las realidades, necesidades, expectativas de las y los estudiantes que llegan a las instituciones educativas con su maleta cargada de sueños y sus saberes previos aprendidos con y en sus pueblos, territorios y comunidades, saberes que quedan ocultos y desvalorizados porque no concuerdan con los currículos, contenidos y propósitos de la educación colonial. Es lo que hemos logrado presenciar con el estudiantado de los pueblos originarios indígenas y afros que llegan a la Universidad de Antioquia donde por primera se dan cuenta que son indígenas, o que son negros o negras, como ellos y ellas mismas lo expresan. Es decir, en esta agencia de socialización puesta más en la validación del sujeto occidental blanco, católico y hablante del castellano, quien llegue de otras culturas sufren la asimilación cultural porque así existan discursos que hablan de la interculturalidad, aún este camino no se ha recorrido en el verdadero reconocimiento, valoración y respeto por los saberes, experiencias y prácticas ancestrales, estas siguen siendo relegadas por la imposición de una educación eurocéntrica donde las identidades territoriales y culturales se solapan en la identidad hegemónica occidentalizada, realidades que conocemos en los Semilleros de Investigación que acompañamos desde el grupo Diverser de la Facultad de Educación y en Madre Tierra, que por su propuesta educativa, pedagógica e investigativa decolonial, ancestral e intercultural, convoca estudiantes que provienen de las comunidades indígenas y de los territorios afros.

Cabe decir que hay algunos atisbos de cambios por los programas que al interior de la Universidad se llevan a cabo, como por ejemplo, el Programa académico Lic. en Pedagogía de la Madre Tierra y otros más, en los cuales se problematiza la educación colonial y se abren otros horizontes pedagógicos y epistémicos ancestrales y decoloniales, pero aún, podemos decir que sigue instalada estructuralmente una educación etnocéntrica que sólo valida una cultura, la occidental, reproduciendo mentalidades y formas de ver y de relacionamiento del otro, la otra y lo otro desde sesgos inflexibles, educando como lo señala Matsumoto (2000) en la "inhabilidad de ir más allá de nuestros propios filtros culturales al interpretar los comportamientos de otros" (p. 4), reproduciendo una subjetividad heredada[52] (Fornet 2009) en prejuicios, estereotipos, etnocentrismos y discriminaciones, que impiden la posibilidad de educarnos en el cuidado de sí, entre sí y con la madre tierra, es decir, un cuidado de la vida con todas sus relaciones para un buen vivir.

En la educación aprendemos y padecemos el binarismo dado por la separación humano/naturaleza, disgregación que nos ha impedido la comprensión de ver, sentir y reconocer que la madre tierra

52 Para Raúl Fornet (2009), cuando un sujeto se hace la pregunta: ¿qué hago yo de lo que se ha hecho de mí?, cuestiona la subjetividad que se le ha transmitido, es decir, la subjetividad heredada, e introduce un momento de ruptura en la subjetividad que lo sujeta, por el que puede llegar a ver su propia subjetividad como una herencia con la que quiere romper o cambiar (p. 13).

crea, genera, reproduce, acuna y cuida la vida, tal como lo enseña la cultura embera eyabida con el *Dearâdê* y con la comprensión del *membeara* y sus *wâdra*s, también nos lo enseñan otros pueblos originarios de Abya Yala, Julieta Paredes (2020) de Bolivia, es enfática en decir, "los indígenas no hablamos de medio ambiente, la naturaleza no es un medio, es nuestra madre y hermana naturaleza, nuestra hermana agua y forma parte de nuestro cuerpo" (p. 11).

Camino de sanación y de protección de las interferencias para el cuidado de la vida

La educación comunitaria se entiende como el proceso educativo que se da en el territorio, mediado por el cuerpo, la memoria, la palabra, la experiencia, las relaciones con seres que complementan a la humanidad. Son acciones que se complementan, se anidan y se llevan a cabo en diversos lugares, el río, la montaña, la casa, el fogón, en los sitios sagrados, el *dearâdê*, siempre en relaciones y tejidas. Significa que hablamos de una educación situada, contextualizada y en relación con el cuidado de la vida con todas las relaciones que la constituyen.

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es un programa académico que se crea en convenio con la Organización Indígena de Antioquia (OIA)[53] y la Universidad de Antioquia desde el grupo de investigación Diverser y el programa de Educación Indígena (2005-2025), cuyo propósito ha sido formar líderes maestros y maestras con corazón bueno, que piensen su ser y su relación y compromiso del cuidado con la Madre Tierra, que puedan acompañar los sueños y las historias de sus territorios, respetando y valorando su cultura.

Somos tejidas en esta formación, somos maestras que acompañamos este propósito desde la sabiduría de nuestro vientre en permanente tensión con las interferencias en lo colonial que habita en cada una, nos proponemos sanar las interferencias corazonando los sentidos de las epistemologías como nos lo enseña el maestro Patricio Guerrero (2010), que nos llama a escuchar, a sentir, a comprender, por lo tanto, a pensar desde el corazón, o a sentipensar lo que somos integralmente como humanas y humanos, comprendiendo que existen narrativas desde la ciencia colonizadora del saber que nos inducen a descentrarnos de una relación viva y sintiente con el conocimiento, *corazonar* el pensamiento es reconocer que somos en unidad con las emociones, los afectos, los sentimientos, la espiritualidad, en palabras de Patricio Guerrero (2010):

> En el *Corazonar* no hay centro, por el contrario, lo que busca es descentrar, desplazar, fracturar el centro hegemónico de la razón. Lo que hace el *Corazonar* es poner en primer lugar algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad. *Corazonar*, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que, por el contrario, el Co-Razonar la nutre de afectividad, a fin de de-colonizar el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (p. 11).

En consonancia con este sentipensar, para el programa Madre Tierra, "Un pedagogo o pedagoga de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es un ser formado para tener sô bia, es decir corazón bueno (honesto, responsable, con sentido comunitario), somos, queremos ser,

53 En la actualidad se encuentran 6 convenios firmados con el programa, diferentes a la OIA, con otras organizaciones indígenas del país, que han creído y han apostado a este proceso de formación universitaria.

luchamos por ser maestra o maestro con perspectiva política para defender, proteger y sanar la Madre Tierra" (2018, p. 16).

En Madre Tierra se ha propuesto validar y dar un significado profundo a la educación que se vive en cada contexto cultural de los y las estudiantes, por fuera de la educación escolar, a esto se le llama educación comunitaria, también el pueblo embera eyabida le ha llamado *Dearâdê*, en ese sentido, el *Dearâdê* también aporta al programa lo siguiente[54]:

> El *Dearâdê* es un ser vivo que se alimenta de *membeara*, debe estar tejido y reconocido por la cultura embera, es alimentado por ella, el canta jaí sostiene esta comunicación, sin esta práctica ancestral estos seres serían completamente olvidados, por eso la necesidad de hacerla fuerte, llamar y convocar a toda la familia extendida, ella va apareciendo y va compartiendo su saber, su cuidado y equilibrio.

El *Dearâdê* como ser vivo, tiene sus debilidades, sus fortalezas, busca ser reconocido y no olvidado, nos enseña que es Madre-Padre Tierra, pero nuestro lenguaje escrito hace pensar como masculino, sin embargo, nos damos cuenta en su significado profundo que no es lo uno o lo otro, no se puede determinar porque hace parte de lo natural, de lo que hay que aprender de las lenguas propias y sus significados de vida; no se etiqueta, simplemente se nombra, está presente.

La conversación y las ceremonias para armonizar se convierten en caminos que nos permiten sanar la historia, el *Dearâdê* y sus cuidados, las relaciones hegemónicas con el cuerpo y cómo nombramos, en el sentido amplio de los lugares que construimos como investigadoras.

Este acercamiento a otras comprensiones del cuidado desde lo cultural no antropocéntrico nos permite estar en armonía con los *wâdra*s, las madres-padres de los espíritus, para contribuir con el equilibrio humano y cósmico, las relaciones con la familia extensa, el reconocimiento de la historia ancestral y sanar nuestras historias propias. El canta *jai* es una práctica ancestral embera que debe ser alimentada y nutrida por la misma cultura, reconociéndola y dándole el valor que se merece.

El *Dearâdê* nos ofrece otra palabra *yico*, el alimento que se comparte, especialmente en las ceremonias de canto *jai*.

Yi: comida, *Co:* comer, *Yi:* un hilo, una voz que llega, *Co:* cuando se comunica
Hilo que conecta el vientre con el pensamiento

Aunque en la lengua embera no existe un término equivalente para la palabra espiral, sí hay palabras que pueden expresar el sentido de la espiral, por ejemplo, *yico* (alimento). *Yico* es el alimento que se comparte en la ceremonia de canta *jai*, no sólo lo material orgánico que viene de las plantas y animales, sino también del mismo cuerpo humano, de la voz, del vientre y del corazón. Significa en la ceremonia del canto a los jaís que en la comunicación nos alimentamos de convivencia, armonía y emoción, es el hilo que conecta desde el vientre con el corazón y se comparte con la palabra, el sonido de la voz que sale de la boca para compartir y convivir con quien la escuche. La palabra *yico* también está relacionada con la palabra *drua*.

Dru es cola, es parte extrema de algo. *A* es real (A también es estiércol, pero no es ese el sentido de *A* para *Drua*).

---

54 Se recoge experiencia en el camino de investigación transitado en el doctorado, como parte de la formación hacía el corazón como mujer embera eyabida.

Parte extrema de nuestro cuerpo que se conecta con el vientre, el corazón y nuestro pensamiento.

Decimos en la lengua embera eyabida que drua es territorio, pero en el significado profundo estamos diciendo que drua es nuestro cuerpo, nuestro territorio que se conecta con el vientre, el corazón y el pensamiento. Drua es la palabra que vehiculiza, por decirlo de algún modo, los territorios de los que nos va hablar el *Dearâdê*, y a su vez nos cuenta el origen del pueblo embera eyabida.

El *Dearâdê* no es sólo un espacio físico, es también espiritual, es también lugar donde aprendemos de la vida y sus territorios, cargados de significados y de historias que nos conectan con la familia extensa, va poniendo ese hilo mágico del alimento, palabra que nos encuentra como humanidad, tejidos de voces, sonidos, sentidos que llegan y alimentan el alma, el espíritu, para reconocernos.

Es urgente que protejamos y cuidemos, además del *Dearâdê*, también el *yico*, el alimento que se comparte, especialmente en las ceremonias de cantar para los espíritus (canto *jai*), donde el *yico* (alimento) debe estar presente:

> *Yico*, ¿por qué debe haber *yico*? Porque debe haber una armonía, ahí es donde está el sobia (corazón bueno), el sobia viene de allí, desde esta espiritualidad, la palabra sobia es alimento, ¿y en qué sentido? En el sentido de que, si yo le digo a usted, eres muy trabajadora, eres muy inteligente, usted se siente bien, porque la estoy alimentando con esas palabras (Sinigui, conversación personal, 24 de mayo 2021).

Es importante recordar lo espiritual. La cultura embera tiene una conexión muy fuerte con los daubanás, médicos tradicionales, seres que se comunican con los territorios físicos y espirituales y ayudan a equilibrar, convivir y estar en conexión con la Madre Tierra, son quienes enseñan las historias de origen y equilibran las energías del cuerpo. *Daubaná* significa ver más allá, más profundo, guía espiritual, sanador de la cultura embera eyabida. Los daubanás, hombres o mujeres, han compartido de generación en generación sus saberes con la cultura embera, curan con las plantas, conocen y viajan mediante el sueño a los territorios del *Dearâdê*, sostienen la energía que nos conecta a la Madre Tierra, y comparten sus relatos para que aprendamos de ella.

> Los viejos cuentan que Ankoré y Nana (padre y madre) tuvieron una niña; Esa niña creció y después de su primera menstruación aceleró su crecimiento y se engordó demasiado, por tanto, el tambo [*Dearâdê*] no aguantó y fue a caerse al piso hasta llegar a la profundidad de la tierra y allí está acostada. Por eso los viejos dicen que debajo de esta tierra hay una mujer grande que sostiene esta tierra (Cáisamo, 2012, p. 108).

La vida de la población embera ha estado permanentemente en peligro y, de esta manera, están muriendo figurativa y literalmente. Prueba de esto es la debilidad y desmemoria de las historias de origen y significados del *Dearâdê*, mucha de esta vulnerabilidad también se debe a las consecuencias de implementar un sistema de educación que borra e invisibiliza la misma cultura, que deja a un lado la narrativa propia de la cultura embera, que desconoce las realidades locales y que persiste en una enseñanza para alimentar el capitalismo y la modernidad.

Para sanar estas interferencias, el mismo programa LPMT (2018), plantea la necesidad de tejernos desde perspectivas educativas interculturales, retomando a Teresa Castro M. (2025) decimos que necesitamos:

> Una educación intercultural para el cuidado de la vida que atienda los derechos de los sujetos humanos y de la madre tierra, al tiempo, nombra y reconoce a los subjetos que históricamente han sido negados, marginados, estigmatizados como incivilizados y a los cuales su espiritualidad y conocimientos se les ha tratado como supersticiones y saberes "no científicos", pero también cambia la creencia de que la tierra es objeto, recurso y una despensa inagotable a la que se depreda (p. 196).

Estamos hablando de la importancia del carácter descolonizador de esta perspectiva intercultural que reconoce los derechos de la naturaleza y concordancia con esto reconoce sin ambages, los saberes subalternizados de los pueblos y nacionalidades indígenas que les han desconectado de su origen.

Avizorando caminos del cuidado de la madre tierra en clave educativa y pedagógica

Seguir construyendo un camino educativo desde el programa de Madre Tierra, nos compromete desde una perspectiva intercultural a seguir sanando las brechas entre lo colonial, lo critico y lo ancestral, tratando de buscar el equilibrio entre lo que se dice y lo que se hace, cuidando las relaciones que establecemos con otros en el reconocimiento de las identidades y valores ancestrales con los que llega cada cultura, porque sin duda, para construir diálogos es necesario reconocernos y valorarnos en las singularidades espirituales y culturales, hacer conciencia de las violencias y las injusticias causadas por las interferencias para sanarlas, valorando los procesos tejidos por cada pueblo, reconstruyendo relaciones y poniendo protección y cuidando los caminos.

Es importante poner el sueño tanto en el sentir como el pensar como modo de organización, es decir sentipensar, *corazonar* la ruta metodológica y pedagógica que se va construyendo, valorando los procesos, reconociendo los conocimientos ancestrales, los tejidos comunitarios y sus espiritualidades, con una intención clara de ir transformando la educación colonial por una educación comunitaria, volver a la raíz, al origen significa recordar para volver a la conexión natural con el territorio, con la cultura, con tomar conciencia de los vientres que nos dan la vida, la madre tierra y la madre biológica para recordar de dónde venimos, quien nos trajo, a quienes nos debemos, si recordamos entendemos y reconocemos que estos vientres que nos han dado la vida los debemos de cuidar.

Seguimos poniendo los hilos del cuidado en una educación orientada al cambio de paradigmas neoliberales y mercantilistas, por paradigmas del cuidado de la vida con todas sus relaciones, humanas, madre tierra, recordando, dicho por Castro (2025) que el cuidado "ha sido primordial para nuestra existencia, preguntarnos si el devenir humano en la actualidad está orientado al reconocimiento de lo que significa proteger y apreciar la vida, si las acciones individuales y colectivas están intrínsecamente comprometidas con los sentidos éticos del modo en que interactuamos" (p. 220), esto es reconocernos como seres interdependientes, tejidos como interseres, retomando las sabidurías ancestrales que nos hablan de las dimensiones cósmicas, en palabras de Patricio Guerrero (s,f) "un principio clave de su cosmoexistencia, es el principio de interdependencia, de interrelacionalidad según el cual en el cosmos todo, esta interrelacionado, que somos interseres que no podemos ser sin los otros, pues el otro inevitablemente nos habita, y nosotros inexorablemente habitamos en los otros, el otro no está en la exterioridad sino que está en nosotros mismos" (p. 2).

Sentimos la necesidad de caminar la palabra con propuestas educativas donde la valoración, el amor, la compasión, el respeto, el diálogo, estén tejidos desde el corazón, para comprender que con

el sentipensar de Abadio Green (1999), que "ir al otro y volver del otro, no es problema intelectual, es un problema del corazón" (p. 2).

Es necesario seguir insistiendo en los diálogos interculturales como campo de saber en la universidad, consideramos que no es suficiente hacer críticas sino seguir haciendo caminos tanto teóricos como prácticos y desde el mismo programa hacer los aportes a los cambios que consideramos se requieren, nutriendo la raíz con otras voces, otros abonos, otros rezos, para esto seguiremos afinando la propuesta de la educación comunitaria y nos seguiremos preguntando: ¿es posible poner en diálogos las hegemonías?

Referencias

Álvarez, E. (29 de marzo de 2023). Conversación personal. Medellín-Antioquia

Cáisamo, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Antioquia.

Castro, T. (2025). *En los bordes de la vida, el cuidado. Un testimonio de despatriarcalización de la vida humana y la madre tierra* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Antioquia.

Fornet, R. (2009). *La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericano. En La interculturalidad en los procesos de subjetivación* (pp. 11–29). Consorcio Intercultural.

Green, A. (1998). *El otro ¿soy yo? Su Defensor*. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos, 5(49), 4–7.

Grosfoguel, R. (2016). Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y al "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tábula Rasa,* (24), 123–143. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n24/n24a06.pdf

Guerrero, P. (2010). *Corazonar* el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 101–146. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105006.pdf

Guerrero, P. (s. f.). *Corazonando el caminar de la uni-versalidad de los derechos humanos, a la pluridiversidad de los derechos biocósmicos*.

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. (2018). Documento maestro. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People around the world*. Wadsworth Publishing.

Paredes, J. (2020*). Para descolonizar el feminismo. 1492 entronque patriarcal y feminismo comunitario de Abya Yala*. Feminismo Comunitario Abya Yala.

Sinigüí Ramírez, S. Y. (2023). *Dearâdê. Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Antioquia.

Sinigüí, W. (2013). *Zoraravedavema ne kavaí, Nejaradiaí, kavaita bedia zareaita. Desde la cosmogonía indígena centrado en las historias, adquirir formas de apropiación de la lengua ancestral ebera eyabida del Municipio de Apartadó* [Tesis de pregrado inédita]. Universidad de Antioquia.

PLANTAS MAESTRAS: UNA RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA SANACIÓN BASADOS EN LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA DESDE PERSPECTIVAS DESCOLONIZADORAS EN INVESTIGACIÓN

Maritza Cartagena Muñoz[55]

Introducción

Este artículo es producto de una tesis de maestría llamada Sanación y educación: Plantas maestras (*Yagé*) y Pedagogía de la Madre Tierra para un proyecto educativo conectado a la tierra, el cual retoma aportes y postulados de la Pedagogía de la Madre Tierra, una propuesta de educación superior para pueblos indígenas del territorio Colombiano, pretende visibilizar la relación sanación y educación, basados en los caminos epistémicos y espirituales que nos ha legado la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (en adelante LPMT), haciendo uso de la narrativa como forma de investigación.

En una primera parte aborda la propuesta Autobiografía desde el vientre como aporte de autoinvestigación e investigación intercultural, planteada por el mayor indígena de pueblo Guna Dule Abadio Green en conjunto con el colectivo de Lenguajes y Educación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Posteriormente aborda la dimensión pedagógica de las plantas maestras y la sanación como categoría del ámbito educativo desde la ruta pedagógica del programa, la cual está conformada por Origen, Interferencias, Sanación y Protección. Además, retomamos reflexiones sobre el trabajo metodológico y ético dentro del proceso de investigación que incluyo precisamente tener en cuenta la voz de las plantas maestras. Uno de los principales aportes es evidenciar las plantas como maestras, concebidas como seres capaces de orientar aprendizajes y de las que podemos aprender, específicamente la experiencia con la planta del *yagé* y que caracterizaría la relación sanación-educación.

Es importante señalar que en el siguiente escrito se mencionan algunas plantas como el *yagé*, las cuales son denominadas como "enteógenos" que para los objetivos del texto se comprenden como "plantas maestras y visionarias", las cuales están inmersas en contextos ancestrales, sociales y territoriales específicos de respeto a las leyes de origen o leyes madre y que cada pueblo indígena en Colombia en consensos comunales brindan como aportes para tejer con ellas, así como para compartirlas interculturalmente desde sus propias experiencias históricas.

No obstante, frente a la racionalidad occidental y el mal uso que algunas personas han hecho de estas Plantas maestras y visionarias, es necesario indicar que el presente texto no busca promover o recomendar de forma generalizada su; es más, como autora del texto no hago recomendación de compartir este tipo de medicinas, ya que se requiere comprender un linaje, una historia y el gobierno propio de la persona adscrita a un pueblo originario que las comparte, también su tradición, trayecto y formación ética para la preparación y compartir de la planta. Por último, no se trata de un consumo, sino de un tejer pedagógico con respeto desde lo que las sabidurías milenarias pueden enseñar; dicha enseñanza pertenece a una familia, a una cultura y a un territorio que la custodia y finalmente no todas las personas tienen un mismo camino o un mismo llamado hacia la sanación.

En ese sentido, pretendo plantear una exploración situada de la interculturalidad cósmica y expandida, en el develar relaciones horizontales con sujetos no humanos como son las plantas, además del regreso al vientre y a la sanación desde la sabiduría como maestras que de las plantas emerge, lo

---

55 Hija de la tierra, madre, facilitadora del área pedagogías ancestrales y proyección comunitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Diverser, magister en Educación línea Pedagogía y Diversidad Cultural.

que descentra los roles de los sujetos humanos de docentes, tal como lo han orientado desde la ruta pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en una dimensión educativa frecuentemente silenciada. Para ello hubo consensos orales sobre el proceso de indagación para visibilizar el tema desde la relación Inter científica del conocimiento.

Origen: Autobio**grafía desde el vientre herramienta de investigación intercultural y de sanación desde la educación**

Para comenzar este camino he planteado que la educación ha sido un territorio conquistado y que la educación está enferma, aludiendo a la crisis civilizatoria, a los procesos de colonización vigentes, a los pueblos enfermos, familias desarmonizadas, suicidios, dificultades en salud mental, destrucción de la tierra y personas hostiles; es por ello que requerimos escuchar voces que fueron invisibilizadas por la colonialidad, como las de los pueblos ancestrales que han sabido pervivir en sus culturas, además de personas o comunidades que naciendo dentro de la cultura occidental han buscado caminos para el cuidado de la vida; en ese sentido la investigación ahondaba sobre el diálogo entre la sanación y la educación retomando las perspectivas ancestrales y prácticas que desde otras posturas puedan aportar a un giro civilizatorio ya que "Este sistema educativo también ha ocasionado el desequilibrio de seres colectivos, el olvido a la Madre Tierra ha formado seres pasivos desconectados con el cosmos y con la tierra como ser vivo" (LPMT, 2018, p. 80), José Luis Romero (2010) desde una perspectiva histórica desde el inicio de las ciudades decía, que estas habían nacido con una ideología, por tanto, con un sistema político que las sustentaba y un tipo de educación que las consolidaba, "dicho de otro modo, el campo educativo se vuelve un territorio especialmente conquistado por la versión colonial de la modernidad y su ímpetu de unidad civilizacional con la pretensión de asegurar el establecimiento de sus valores legitimantes" (Arguello, 2016, p. 432).

Por lo anterior, hoy más que nunca debemos recuperarnos como sujetos y comunidades en un sistema hegemónico que es extractivista no sólo de los recursos, sino de las culturas, de los pueblos, un extractivismo más allá de lo económico, sino también extractivismo epistémico y ontológico (Grosfoguel, 2016, p. 132) y comprender cómo la educación como aparato ideológico guía las ideas de competencia, acumulación y extracción, al servicio de un patrón civilizatorio que se agota en la destrucción de la naturaleza, es necesario cambiar el tipo de educación que tenemos, comprendiendo de otra manera la relación ser humano-tierra-cosmos y replantear el camino.

En Colombia se han venido consolidando propuestas educativas "alter-nativas" (Medina, 2023, p. 5), siendo el movimiento indígena colombiano el que ha visibilizado postulados que para las corrientes clásicas y críticas de la pedagogía en Latinoamérica han ampliado los horizontes epistémicos y ontológicos ligados a las luchas sociales por la tierra, la cultura y la autonomía en los territorios.

Uno de las personas más representativas en apoyar los cambios educativos dentro del movimiento indígena fue el mayor Manuel Quintin Lame un erudito indígena del pueblo Nasa del Cauca, que además de ser un militante en el no pago del terraje como relación de continuidad feudal y la recuperación de tierras ancestrales, fue un pedagogo para su pueblo que ayudó a construir varias escuelas y a luchar por la educación propia. Para el año 1939 se dice que escribió: Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas, escritos que publicarían aproximadamente 30 años después. Quintin planteaba la educación natural , resaltaba que la naturaleza lo educó debajo sus sombras y con su sabiduría, por ello el mencionaba que "...se inspiró en la montaña, se educó en la montaña y aprendió a pensar, para pensar en la montaña". El docente Fernando Romero (2017), de la Universi-

dad Pedagógica de Pereira, decía que "La naturaleza fue para Lame un concepto fundante (en sentido epistemológico, cultural y político), el núcleo a partir del cual derivó sus nociones de educación y saber pedagógico" (p. 115), sin embargo, resalta el valor no sólo político sino pedagógico de Quintin Lame.

Dichos postulados y luchas a través del tiempo recorrieron los territorios del país y dieron resultado con variadas legislaciones en pro de los derechos educativos y diferenciales de los pueblos, al surgimiento de diversos procesos educativos, uno de ellos nace precisamente en Antioquia desde el año 2007 cuando se gestó el Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia, una universidad pública en el departamento, que se tejió a través del Grupo de Investigación Diverser "pedagogía y diversidad cultural" y la Organización Indígena de Antioquia, que es una asociación de cabildos indígenas de los pueblos Embera Chami, Eyabida, Dobida, Gunadule y Senú del departamento de Antioquia, en una alianza para postular la Pedagogía de la Madre Tierra como apuesta educativa encaminada a "acompañar para recordar la historia y caminar los sueños de los pueblos" (Documento maestro LPMT, 2018).

El programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, fue construido por madres, sabios, sabias, parteras, médicos tradicionales, docentes, quienes ayudaron a cimentar el currículo y los principios filosóficos del programa, en unión con la Organización Indígena de Antioquia y la Universidad de Antioquia, fundadores como Abadio Green, Guzmán Caizamo, Milton Santacruz, Sabinee Y. Sinigüí, Zayda Sierra, Miguel Monsalve, Virginia Castaño y Alba Rojas, ayudaron a que esta propuestas se materializara y fuese una acción que converge con un fuerte movimiento académico y social que propone las epistemologías del Sur como "[...] el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos... y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación" (De Sousa, 2011, p. 16). Entre sus propuestas se considera como base de la educación a la tierra como madre y pedagoga, formando maestros y maestras de corazón bueno —So Bia—, bajo principios pedagógicos del silencio, la escucha, la observación, el tejido y la palabra dulce; esta propuesta tiene en su formación una fuerte consideración por la sanación y protección de la Madre Tierra. Categorías como protección, sanación y armonización hacen parte de sus estrategias y apuestas educativas, promoviendo una alternativa de educación superior pertinente a las necesidades y los sueños de los pueblos indígenas del país.

Sin embargo, la Pedagogía de la Madre Tierra no sólo ha logrado impactar a los pueblos indígenas, además cuenta con espacios de formación dentro de la Facultad de educación, como la línea de Maestría en Educación que ha logrado difundir y reconocer los aportes en clave de investigación e interculturalidad. En ese sentido, es que como docente del área proyección comunitaria en este pregrado, como investigadora adscrita al grupo de investigación Diverser y a la maestría línea Madre Tierra, puede escuchar y leer a los mayores para retomar los aportes y planteamientos reflejados en mi propio ejercicio investigativo. Lo que me llevo a tener algunas preguntas: "¿soy yo portadora de una ancestralidad?" y, "¿puedo yo utilizar herramientas de investigación de pueblos indígenas sin ser indígena?", en ese sentido la dimensión profunda de indagar sobre el origen sería la que me respondería.

Para iniciar a investigar sobre la sanación como dimensión en la pedagogía y la educación en relación al vientre grande o Madre Tierra, me apoye en la narración, porque hay un saber valioso en las narrativas "... construye castillos tan reales, tan sólidos como los creados por la ciencia. Así mismo, el arte crea mundos posibles, mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo "dado" convencionalmente". (Ortiz, 2014, p. 22). Narrar, construir tramas, dar vida a los personajes y el tiempo, no fue algo sencillo, fue un tipo de investigación que reta a la creatividad, al sentipensar, al

develarme. Así que el primer paso fue darme un lugar como investigadora en lo investigado, para ello retomé la herramienta de investigación propia llamada Autobiografía desde el vientre, una reorganización y comunicación de mi propia historia, con base a un tema que no silencia mi voz y mi experiencia sino que lo integra en la presentación de una trama narrativa compuesta por la signatura de origen, interferencia y sanación, en la que se evidencian las concepciones y prácticas de la sanación y la educación, que se hila con las concepciones y prácticas del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, a través de algunos de sus miembros y del consejo de sabios y sabias en torno al tema.

La Autobiografía desde el vientre, es una propuesta liderada por el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, donde realizan este ejercicio con los estudiantes como forma de reconstruir la historia desde el vientre de la madre, comprender nuestra conexión ancestral y las relaciones entre las generaciones pasadas. "La autobiografía desde el vientre, pretende indagar la historia ancestral teniendo en cuenta el mismo vientre como lugar físico y espiritual, alimentos, sonidos, sabores, territorios que acompañaron nuestro crecimiento" (Cartagena & Jamioy, 2019, p. 52). Este proceso no sólo describía mi historia en el reconocimiento del origen, sino que también tejió una polifonía de voces, que ayudó a deconstruir el marco teórico como comúnmente podía presentarlo en un bloque frío de autores que definen y explican un tópico, en cambio pretendía crear imágenes, historias, que le dieran un papel principal a la sabiduría "...Se puede teorizar de otra manera... no construyas un marco teórico, construye un horizonte, esto de irradiar, es ir a muchas direcciones si vamos a tratar de la espiritualidad o sabiduría, si lo hago de lo conceptual lo mato..." (Entrevista individual, Patricio Guerrero, 2020), fue el consejo de un gran maestro para mi camino.

La autobiografía desde el vientre, profundiza el significado del vientre a nivel personal, familiar, comunitario, origen de la familia, acercamiento a la madre, padre, abuelos para indagar proceso de enamoramiento, concepción, parto y posparto, lugar del cordón umbilical y la placenta, situación de la madre durante el proceso de gestación, contexto social, historia del territorio, los ríos, árboles, alimentos que acompañaron este proceso (Izquierdo, 2018, p. 22). nos plantea recordar el origen, un origen ligado al vientre de la madre que nos pario, pero también de la madre Tierra en conexión con el todo:

> ... nosotros planteamos que el vientre es una casa pequeña rodeada de amor, de bejucos de oro, de plata, muchas plantas medicinales están en el vientre de mi madre y ese aprendizaje es mi primera escuela, es mi primer territorio. Cuando yo voy por primera vez a la escuela oficial me cortan de tajo ya no tengo esa relación que yo tuve en el vientre con la naturaleza (Green, 2016. Video UCR).

La Autobiografía desde el vientre como herramienta de investigación intercultural me permitió sanar como mujer y como maestra en la recuperación de mi historia, en la visibilización de todos los seres humanos y no humanos que acompañaron mi gestación y crecimiento, alrededor del fuego, en la práctica de la medicina, entendí otra forma de educar, sentí la profundidad de una Pedagogía de la Madre Tierra, la educación como la transformación de los pensamientos y prácticas que enferman mi propio territorio, esa transformación recordaba mi dimensión y fuerza espiritual la cual me llevo a preguntarme ¿Cómo podré yo acompañar procesos con los estudiantes? Pues pude ser docente de catedra de la LPMT, reconocerme desde mi ser de mujer nacida de una madre campesina que tuvo que huir de su propia familia, soy mujer de un padre campesino que tuvo la oportunidad de ir a la

universidad, soy mujer urbana, soy también maga, bruja, aprendiz, flor, tierra, espíritu, soy bella. La Pedagogía de la Madre Tierra con esta herramienta de investigación me abrió la posibilidad de entender otro paradigma de la educación donde la sanación es posible, es visibilizar las opciones, las rutas alternativas puesto que el pensamiento totalizante, hegemónico y dictatorial se ha caracterizado por ocultar las alternativas, puesto que atentan a ese orden, tenemos "la tarea de ilustrar comprensivamente los pensamientos pedagógicos silenciados ... se convierte en una de las proyecciones perentorias de las pedagogías emergentes". (Arguello, 2016, p. 433) y así poder liberar el territorio que había sido conquistado en la educación desde nuestra propia historia.

La reflexión metodológica que permitió la Autobiografía desde el vientre como herramienta de investigación intercultural ayudó a que el marco teórico y el análisis de la información se encuentre en todo el cuerpo de la investigación, en donde la narrativa como opción no sólo muestra prácticas y concepciones sobre el tema, sino que el mismo hecho de escribir en forma narrativa también hizo parte de la práctica de sanar, sanar la investigación logocéntrica, sanar la educación en su dimensión racional y eurocéntrica, y sanar por medio de los ejercicios de Autobiografía desde el vientre, que revelan acontecimientos que transforman la experiencia para la comprensión de un mundo más amplio en donde la educación se conecta al vientre.

Adicionalmente, desde la sabiduría ancestral un aprendizaje no puede ser algo netamente teórico, se trata de reconocer el propio camino, como dice el médico tradicional Bunkwarin Maku: "Si no conoces tu propio camino puede ser que su aprendizaje pueda ser muy bonito desde la teoría, pero en el caminar de tu vida vas a tener muchos obstáculos porque tienes que conocer la sombra ancestral de tu vida para poder caminar..." (Entrevista individual, 12 de mayo de 2021).

Plantas maestras, sanación y ruta pedagógica de la Madre Tierra

Ahora bien, siendo la educación un territorio conquistado, también es un territorio, con heridas, silencios impuestos, que son los que reproducen desequilibrios. Simón y Benito (2016), desde una corriente pedagógica alemana, cuestionan el sistema educativo, critican cómo el neoliberalismo tiene "una cosmovisión cultural que condiciona biopsicosocialmente el comportamiento de las personas" (p. 199), por lo cual la educación competitiva y bancaria es perjudicial para la salud, incluso desde la neuroarquitectura se dice que los espacios cerrados pueden generar aspectos nocivos a la creatividad, concentración y salud, por lo cual hay que reestructurar el ambiente escolar, ya que el diseño de las instituciones afecta el desarrollo.

> La escuela tiene la responsabilidad de transmitir experiencias, sensaciones, conocimientos, valores e ideales de forma amorosa. Debe también hacerlo respetando los ritmos físicos, emocionales y biológicos. Como bella y emocionante que es, esta forma de educar es por sí misma generadora de salud. Tratar de hacerlo de otro modo provoca enfermedad... Está pues en nuestras manos sembrar traumas o sembrar belleza; las semillas que hoy plantamos serán los árboles del mañana (p. 210).

¿Debe la educación también sanar ante un mundo con este panorama? En la mayoría de educación oficial, hay una ausencia de corazón, de reencuentro con el vientre, fomentando la competitividad y la racionalidad, fragmentando en áreas la enseñanza, ausente de una espiritualidad que provenga del gran útero universal (LPMT, 2018, p. 81), además validando sólo la transmisión de saber del maestro

al estudiante, sin reconocer otros seres y formas de los cuales constantemente estamos aprendiendo, como lo decía Quintín lame: "...se inspiró en la montaña, se educó en la montaña y aprendió a pensar, para pensar en la montaña".

La *Autobiografía desde el vientre* me ayudó a reconocer la importancia de descentrar la figura del maestro y la maestra en un humano, puesto que dentro de mi narrativa autobiográfica había un momento de irrupción en la trama cuando me encontré con el mayor Abadio Green asistiendo a ceremonias, espacios de sanación con abuelos y sobre todo cuando conocí la medicina del *yagé* que me ayudó a ampliar los caminos para sanar la educación y sobre todo iniciar procesos re-educativos en mi propia historia.

En ese sentido vinculo las categorías de sanación, educación, plantas maestras y ruta pedagógica de la Madre Tierra, ya que para el año 2018, con la segunda versión del documento maestro del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, se incluye un acontecimiento muy significativo para el ámbito educativo latinoamericano, pues en una universidad pública de las más importantes en Colombia, la Universidad de Antioquia, se reconocen a las plantas como maestras que ayudaron a construir una ruta pedagógica para este programa.

Esto surge porque uno de los pioneros del programa, Abadio Green, recibe una medicina de una planta conocida como el *yagé*, que le brinda una gran enseñanza, dándole a través de una visión la construcción de una ruta pedagógica para nutrir el programa. El *yagé* es conocido también para muchos pueblos ancestrales como Ayahuasca, una palabra de origen kichwa, pero para los pueblos Shuar de la amazonia ecuatoriana se lo nombra Natem, para ellos el *yagé* es "una de las Plantas Sagradas y Visionarias silvestres y domesticas de la Amazonia" (p.104), con la cual se pueden realizar ceremonias que por sus efectos dan "sueños o visión del presente, futuro y recuerdo del pasado lo que permite prevenir cualquier caso a próximo" (Yankur, 2013, p. 104).

De esta ceremonia participó el maestro Abadio Green, en donde en medio de su conversación con el fuego, el abuelo *yagé* le orienta en la construcción de la ruta pedagógica del programa LPMT, dicha ruta "... se propone como el camino que posibilita a las pedagogas y a los pedagogos de la Madre Tierra, en formación, reconocer la historia de su ser, de su familia y de sus comunidades para acompañar los sueños pedagógicos y políticos de su pueblo en la sanación y protección de la tierra" (Documento maestro, 2018, p. 73).

Esta ruta pedagógica de la Pedagogía de la Madre Tierra, cimentó el horizonte ético y político donde la sanación y protección de la tierra, hacen parte de su construcción. La ruta pedagógica planteada por la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, está compuesta por cuatro ítems, así: origen, desequilibro, sanación y protección. La sanación desde la Pedagogía de la Madre Tierra plantea buscar salidas con sabiduría desde la educación:

> El conocimiento y la consecuente enseñanza desde la razón (androcéntrica, euro-anglocéntrica, católica, judeo-cristiana y capitalista) debe problematizarse y completarse con la enseñanza desde el corazón y desde el vientre, o sea desde lo emocional y lo espiritual en sus expresiones y niveles más altos y sublimes, así como desde el vientre, el cual incluye el gran útero universal, o primera morada, con toda la posibilidad de creación y sanación... La humanidad debe mirar y sentir su pasado y sus relaciones con diversas culturas, pues una sola cultura no podrá resolver los desafíos que hoy se plantean... Para la sanación se debe volver a mirar el conocimiento de manera integral razón, corazón y vientre, sincronizado con la Madre Tierra (Documento maestro, 2018, p. 82).

De esta forma frente a las denominadas crisis civilizatorias, desde la Pedagogía de la Madre Tierra se plantea la sanación dentro de su ruta pedagógica, como un posible camino exploratorio y giro paradigmático. Este precedente fundamenta unas pedagogías desde las sabidurías ancestrales, para acompañar personas de corazón bueno, con unos instrumentos, prácticas, posturas didácticas y metodológicas propias desde su enfoque en la educación superior indígena.

Abadio Green narró en la construcción de la ruta pedagógica del programa LPMT, como el *yagé* se mostró interesado y le aconsejo sobre la situación que le afectaba: "Faltando cuatro días para la conferencia, asistí a una ceremonia de *yagé*... En el ritual se me apareció el abuelo *yagé* y vio mi preocupación por el tema de la conferencia", este consejo que daría posteriormente el *yagé* sobre el asunto, sería lo que ayudó al mayor Abadio a estructurar la ruta pedagógica del programa, que actualmente orienta educativamente a 33 pueblos indígenas que están en este programa de educación superior. En este sentido no hablamos de comprender esta visión por que comprender se refiere a algo cognitivo, hablamos de tejer y vivenciar estas configuraciones de experiencias educativas con un maestro no humano, como el *yagé* o plantas maestras.

El concepto "plantas maestras", deviene originalmente de los médicos tradicionales del Amazonas peruano y que el antropólogo Luis Eduardo Luna recogió y publicó en el año 1984, en un artículo científico llamado: "el concepto de plantas que enseñan, entre cuatro shamanes mestizos de Iquitos, nodeste del Perú", las "plantas maestras son plantas que enseñan, que te abren caminos, que te muestran cosas... Es como el principio del camino, un camino de aprendizaje y conocimiento a través de las plantas" (Luis Eduardo Luna, Entrevista, 2008), sin embargo reiteremos que ha sido desde las prácticas culturales indígenas el reconocimiento ancestral de la enseñanza de las plantas:

> Dentro de la cosmogonía de los pueblos indígenas ha sido tan importante las plantas maestras, porque antes que naciera el hombre en la tierra o la humanidad las plantas sagradas fueron personas como nosotros, por eso dentro el proceso de la Pedagogía de la Madre Tierra, las plantas sagradas son las que nos enseñan y nos guían como caminar los sueños de vida y a través de la visión aprendemos los conocimientos, sabiduría y la fortaleza (Izquierdo, 2019, p. 81).

A través de mi escritura autobiográfica recuerdo como el proceso educativo tiene una fuerte influencia de las plantas, desde sus formas especiales de comunicarse, aquel lenguaje que se expresan en colores, olores, formas, sonidos que configuran aquel aprendizaje, tan poco reconocido para algunos gremios, junto a la planta del *yagé* y es precisamente el campo de la Pedagogía de la Madre Tierra, la que posibilito que mis experiencias en la formación en la universidad fueran abiertas: "...en este camino de gran aprendizaje de la vida me siento afortunada pues los maestros y maestras que he tenido me han acompañado por un propósito, y estos maestros y maestras no sólo han sido personas, sino también las plantas como maestras, la Madre Tierra como pedagoga" (Autobiografía desde el vientre, construcción propia, 2020).

Siguiendo los planteamientos de las prácticas ancestrales de los pueblos, las vivencias de los participantes de este proceso y de los mayores indígenas de la amazonia peruana recogidos en la exposición de Luna (1984) y de María Betania Barbosa Albuquerque (2018), doctora en Educación, podemos afirmar que en los procesos educativos pueden existir las plantas maestras, ya que algunas plantas albergan espíritus sabios que tendrían la facultad de "enseñar" a las personas, permitiendo el acceso a una multiplicidad de conocimiento (Albuquerque, 2018, p. 3). Es necesario acotar que para hablar de plantas maestras se requiere una crítica al paradigma dominante en la educación, en donde las di-

versidades de los procesos de educación reconozcan y recuerden como para los pueblos ancestrales siempre ha existido una pedagogía del *yagé* (Albuquerque, 2018, p. 2), por tanto, unas plantas maestras. Hablar que las plantas son seres maestros no sólo se fundamenta desde las sabidurías milenarias de los pueblos ancestrales, también Albuquerque (2014), se basa en las epistemologías del Sur, para sustentar que existe una Razón Indolente, a la hora de reconocer las sabidurías ancestrales en los diálogos de las ciencias modernas, puesto que estas operan desde el desperdicio de la diversidad y desde su silenciamiento de aquellas, sin embargo, la ciencia no es la única explicación posible de la realidad.

Y aunque este es un reconocimiento propio de paradigmas emergentes en la educación de este siglo, ya han sido posturas vivenciadas por los pueblos milenariamente para orientar, para enseñar y para direccionar a su organización. Por ejemplo, el licenciado en ciencias de la educación Yankur Alicio (2013), perteneciente al pueblo Shuar del Ecuador propone para la Educación Intercultural Bilingüe, que se vuelvan a retomar las plantas sagradas y visionarias, ya que esto fortalece sus valores.

Yankur (2013) particularmente propone el uso de las plantas sagradas en el ámbito escolarizado, habla que en el proceso de formación en el aula se debe involucrar a los padres de familia, los guías o sabios espirituales, los estudiantes para poner en práctica enseñanzas por medio de las Plantas sagradas y visionarias (p. 162), puesto que los mayores las aplican para mejorar el comportamiento "por desacato a las normas establecidas en la familia y sociedad", afirma que "debemos aplicar estas prácticas en los establecimientos educativos, tomando en cuenta que hay estudiantes que se descuidan en sus tareas escolares, tienen pereza, a veces se apropian útiles escolares de sus compañeros" (p. 162). Para él, las plantas sagradas y visionarias no son sólo el *yagé*, también el floripondio, tabaco, chacruna y pretende ajustarlas al currículo con el acompañamiento de los sabios, en horarios escolares o fuera de ellos. Para él aplicar este "sistema de educación" ayudaría a adquirir "virtudes positivas ya que por sus efectos fisiológicos y psicológicos nos convierte estudiantes, docentes activos con fortaleza espiritual (p. 162).

Yankur (2013) realiza esta propuesta en un contexto escolar, amparado por la pertinencia al Pueblo Shuar en específico, pero para que las facultades de educación a nivel de Abya Yala logren vislumbrar la relación entre sanación y educación en sus centros académicos, necesitamos reconocer esta "Revolución epistémica radical en la educación" como la llama el antropólogo Luis Eduardo (Luna 2005, en Abuquerque 2014). Esto ayudaría a abrir los horizontes en un mundo que creció bajo esquemas rígidos de pensamiento, en el fortalecimiento de la educación propia de los pueblos ancestrales, además de establecer diálogos entre las pedagogías que desde la ancestralidad nutren para los diversos contextos educativos del mundo, es una propuesta de cambio paradigmático para que la educación pueda conectar con la integralidad y con el cuidado de la vida.

Experiencia ética desde la Pedagogía de la Madre Tierra sobre las plantas maestras y visionarias

Desde esta propuesta investigativa es importante que en la reflexión metodológica se retoman aportes éticos desde pueblos ancestrales, además llevando la interculturalidad como valor ético a otra esfera, pues es cuestionada y transformada a través de la enseñanza y comunicación con la planta ancestral maestra y visionaria, de allí que el uso de la narrativa y el uso de primera persona en la narración, crea escenarios, temporalidades, personajes y tramas que amplían concepciones y brindan imágenes, representaciones de una realidad, que de otras formas no hubiesen sido comprendidas. En ese sentido, realizó un ejercicio de Autobiografía desde el vientre, esta como una herramienta metodológica que ha construido el programa LPMT, dicha "propuesta nace desde la vivencia de las

diversas ceremonias de las naciones originarias, que son un regreso al vientre de la madre, comprender nuestra conexión ancestral y las relaciones entre las generaciones pasadas" (Jamioy & Cartagena, 2019, p. 51).

En esa dimisión ética, también debo mencionar la reciprocidad en la interacción con la planta de *yagé*, que por medio de su ingesta, me sumergió en un proceso educativo, en el cual podía comunicarme, hacer preguntas, recibir guía y consejo. Esta planta me conectaba a la sabiduría y la espiritualidad de la Madre Tierra, mostrándome una dimensión aún más profunda de la interculturalidad, ya que me relacionaba con lo sagrado de la Madre Tierra, con un ser no humano: la planta de *yagé*. La planta del *yagé*, es también conocida en el país como Ayahuasca, es utilizada en Colombia por algunos pueblos como los Inga, Kamentsa, Siona, Murui y A´i Cofan, pero varios pueblos indígenas que tradicionalmente no tenían esta medicina han retomado su aprendizaje, para sanar sus familias y sus comunidades. En Antioquia lo vemos claramente con el pueblo Embera Chami donde personas Embera comparten esa medicina en sus resguardos. Desde una visión colonial, médica y antropológica esta planta del *yagé* se ve como un entógeno, que contiene un alcaloide llamado DMT, siendo aquel que da la posibilidad de obtener visiones y vivenciar experiencias de aprendizaje. En el caso de mi experiencia, me es difícil describir al *yagé* desde esa perspectiva técnica, ya que la he caminado desde lo sagrado, con pueblos indígenas que la utilizan con gran pulcritud y responsabilidad en su proceso de preparación y de toma, por eso la comprendo desde mi experiencia y las voces de la medicina ancestral, retomando las palabras del médico tradicional Bunkwarin Maku cuando expresaba que "el *yagé* es el cordón umbilical que nos conecta a nuestra Madre Tierra y el cosmos". La planta del *yagé* es una maestra, que me enseña con una pedagogía muy particular, en ella puedo conectarme al universo, en ella está el Kunsu, palabra en lengua indígena Iku de la Sierra Nevada, que expresa el conjunto de sabidurías para vivir en armonía, en ella está la educación. Ahora bien, estos caminos de vida en relación al uso de la planta, no pretenden promocionarla como experiencia o recomendación para sanar, al contrario proceden de procesos de comprensión de años, experiencias altamente íntimas, caminos recorridos por muchos años con médicos tradicionales conocidos de largo trayecto, con una altísima responsabilidad y pulcritud con la medicina ancestral, por lo cual al hablar del *yagé* nos referenciamos a esa dimensión amplia en la educación que no es reconocida. Pero, ¿podrá una planta ser maestra? ¿Qué educación podrá comunicar?

> La educación occidental entendida como aquella hija de la razón cartesiana, ha fundado una soberanía epistemológica, cuyos límites hoy en Latinoamérica están siendo cuestionados, las restricciones que tienden a escolarizar la educación, dotan a una persona como maestro en relación con estudiantes, donde la escritura, los libros, hacen parte de sus lógicas para adquirir conocimientos, ha subordinado la diversidad de formas de aprender que hoy debemos reconocer desde los saberes ancestrales, y una de ellas son las plantas como maestras, entre ellas plantas sagradas como el *yagé* (Albuquerque, 2017, p. 264).

Basándome en la Pedagogía de la Madre Tierra, es que puedo comunicar aun dentro de la academia este tipo de experiencias educativas y sanadoras, en donde reconozco el lenguaje de una planta al darme consejo, es una dimensión ética del trabajo al hablar de sanación y educación, no pretender ocultarlo, sino ir más allá de la razón para poder comprenderlo.

¿De cuál interculturalidad hablamos?

En ese sentido voy a narrar una vivencia ética que permite este tipo de investigación decolonial en educación, resulta que mi tesis de maestría se encontraba en conflicto y pasó por varias versiones, me encontré con la segunda versión de este trabajo que era la construcción de una propuesta de educación intercultural, fue allí que la interculturalidad era el nuevo concepto sugerido para profundizar en el marco teórico, sin embargo, me encontraba en cierto desencanto pues en el fondo sentía que no debía apostar a una educación intercultural, sino permitir que emergiera la propuesta educativa auténtica que quizá no necesariamente estaría dentro de este concepto. Además, me encontraba en el momento de aprendizaje en donde reflexionaba sobre "guardar lo mío en la mochila" por las dificultades de entablar relaciones de intercambio equitativas, sentía resiliencia con este término, la interculturalidad como "... el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas" (Walsh, 2009, p. 41), no quería recitar en un marco lógico a Walsh, a Patricio Guerrero, Elizabeth Castillo, hablando sobre los estudios interculturales, cuando yo no lo vivenciaba en el horizonte. Pero el mismo proceso de aprendizaje y sanación desde lo ancestral, me llevó a entender que a veces la falta de diálogo y tejido, se debía a la manifestación de heridas muy profundas en nuestras historias, entendí que dichas formas relacionales se debían precisamente a una herida, a una memoria de colonización latente para todos: La herida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del racismo, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo locus de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar (Mignolo, 2005, p. 34). Justificación, planteamiento del problema, antecedentes, marco teórico, objetivos, análisis de la información, en donde construía capítulo por objetivo planteado, todo en un bloque lógico, era un choque para esta experiencia en la que me confrontaba con las formas de investigar, con los conceptos, con la metodología, fue una experiencia límite de mis búsquedas e insatisfacciones con mis asesoras, una experiencia límite pasar por un quimérico proceso intercultural, estaba más de acuerdo con lo que expresaba el docente Garcés (1999), planteando que:

> "... la interculturalidad es importante, pero aún no hemos superado el nivel del discurso, y me estoy refiriendo, con ese plural, a los que creemos habernos impuesto el oficio profesional de pensar y decir cosas interesantes, novedosas e importantes sobre interculturalidad... Tal vez la única manera que existe de hablar de la interculturalidad es callándonos y haciendo silencio. Sobre todo desde este espacio histórico, geopolítico y sociocultural llamado 'mundo occidental' . 'Occidente' sabe demasiado y habla demasiado y al hablar atrapa, define, conceptualiza, secciona e impone. De ahí que una buena postura intercultural sería aprender a escuchar, a hacernos silencio para escuchar realmente..." (p. 46).

Es por esto que mi reflexión ética sobre el proceso investigativo, se da también retomando la interculturalidad como proyecto ético "...un horizonte que nos lleve a la urgente necesidad de hacer un radical cuestionamiento y ruptura con nuestras actuales prácticas, no sólo académicas sino de vida" (Guerrero, 2010, p. 140) y así decido consultar este asunto de mi horizonte investigativo con el abue-

lo *yagé*, y participo en una ceremonia ancestral para pedir consejo, alrededor del fuego, dentro de una casa de sanación.

El *yagé* por su efecto ocasionalmente purgativo me dio una gran lección, que para algunos puede ser una anécdota algo jocosa, sin embargo, esto me deconstruyó y orientó mi caminar investigativo. Cuando la medicina comenzó a hacer su trabajo y a darme información, sentí como mi estómago estaba hinchado, pesado, quería desocuparlo y en una gran agonía logre llegar a la letrina o baño y no podía descargarla, me retorcía y le preguntaba al abuelo *yagé* "¿por qué?", en ese momento el abuelo *yagé* se manifiesta en una visión y me responde: "tú quieres saber que es interculturalidad, entonces habla con tu intestino para que te libere". Comencé hablar con mi intestino pues he aprendido que la razón obstaculiza el aprendizaje, aprender a no racionalizar con las medicinas sino a sentir y a seguir el consejo, me ha permitido aprender con las plantas. De manera que interiormente sentada en la letrina, decía algo a mis intestinos como: "mira intestino, en estos momentos yo siento una gran agonía, por favor suéltate para calmarme", logrando así librarme de esa sensación. La planta me estaba enseñando a través de mi cuerpo. Volvió a hablarme y me dijo: "¿sí tú no puedes comunicarte con tu propio intestino, que está dentro de ti, de qué interculturalidad estás hablando?". El abuelo me recordaba que dentro de mi hay muchas comunidades y que primero tenía que mirar para adentro, me decía, por ejemplo: "¿cómo estás tú en la comunicación con el corazón? ¿Con tu intestino? ¿Con tu útero?, tu cuerpo está en comunicación todo el tiempo y no lo sabes escuchar. Ese cuerpo está dentro de la Tierra, y esa Tierra en el cosmos y todos ellos dentro de ti. Mantienes distraída y olvidas cómo comunicarte, no sólo con las personas sino también con las plantas, el cosmos", así me habló el abuelo mayor y hasta hoy ha sido algo que nunca he olvidado porque allí aprendí de la mano de una planta sobre la educación intercultural, de una forma que paso por mi propio cuerpo. Por una parte en su forma de enseñar, entendí que la interculturalidad no sólo era la forma de tejer entre pueblos en igualdad de condición, sino una interculturidad cósmica, en donde volvamos "...a retejer las relaciones con la naturaleza y el cosmos, ser interculturales con la naturaleza y el cosmos y no solamente a nivel de seres humanos que es donde la crítica al orden se consolida, sino también en la relación ontológica existencial y forma de ser cotidiana con la naturaleza y el cosmos" (Entrevista Ramiro Huanca, Bolivia, en Cartagena & Jamioy, 2019).

Entendí que la resistencia al hablar de la educación intercultural, se debía a que estando en el tema de la sanación, debía sanar esto primero en mí, puesto que no me conocía a mí misma, investigando para afuera, como aquella mirada de la estatuilla mirando siempre hacia afuera en el museo. Sin embargo, la educación desde la Madre Tierra era la que me estaría guiando a entender la relación de la sanación y la educación, en una experiencia con los sentidos, donde las plantas son grandes maestras para despertarlos y sintonizarse con ellos. Esta apertura para la academia no puede darse ubicándose desde la razón, sino, desde el sentir, los sentidos como radares de las percepciones y facilitan la interacción entre el afuera y el adentro, dejando la piel como contacto para ese flujo constante de energía y aprendizajes con el todo que soy. Las manifestaciones de la naturaleza, a través de las plantas no se limitan sólo a una expresión, en esta ocasión son la oportunidad de ver las múltiples revelaciones de la vida, sus diversas tonalidades desde lo sensitivo, desde la memoria de las raíces que nos constituye. En esto Patricio Guerrero fue contundente al afirmar que no se debe hablar de proyecto civilizatorio, sino de horizonte ya que el " horizonte tienes que atravesarlo desde la corporalidad, te articula a la visión de videncia del paisaje, a la recurrencia de la belleza de ese paisaje, el proyecto es algo más cognitivo, pensado, en cambio el horizonte es algo que vas caminando, la diferencia es lo que estás viviendo, tu horizonte es sanación pero la acade-

mia te dice un proyecto ligado a la salud, el proyecto te cierra y el horizonte te abre" (Entrevista individual Patricio Guerrero, 2020).

En este sentido a través de este horizonte de investigación, un aspecto ético que también emerge de la anterior narración sobre la interculturalidad, es permitir que el tema que se investiga atraviese nuestra vivencia y nuestra corporalidad, para que sea algo vivo que nos transforma y no investigarlo en abstracto. También la inclusión de la voz del *yagé*, entra en este aspecto ético intercultural que abarca una polifonía de voces, como la del abuelo *yagé*, comunicando esa forma de lenguaje de la planta, ya que determina "diferentes formas de conocimiento posible" Eisner (1991). De esta forma se manifiestan las plantas como maestras que usan diferentes "lenguajes", es decir, con la forma particular que tiene de comunicarnos están enseñando y mostrando constantemente otros conocimientos o mejor, sabidurías. Sin embargo, puede ocurrir que no contemos con los signos, ni entendamos las señas para poder entablar un diálogo, por ello la Pedagogía de la Madre Tierra, acorta la brecha entre la sanación y la educación, no sólo decoloniza la educación, sino los sujetos que en ella se manifiestan y las formas en que se construyen conocimientos.

Complementando las anteriores reflexiones, desde los elementos éticos de la investigación, abordamos unos elementos necesarios a considerar:

Consenso oral con los representantes del proceso de investigación

Ubicación de mi lugar dentro de la investigación: La realización de la Autobiografía desde el vientre que, en mi ejercicio como investigadora, no teme manifestar una culpa epistémica, de hacer uso de la primera persona, en cambio ubica el lugar de enunciación y el proceso vivido en relación al tema de investigación.

- **Aporte metodológico.** Los procesos que se planeen desde la investigación narrativa, y los ejercicios de "escritura de si" dan un valor a la experiencia y las subjetividades de los participantes.

- **Consentimientos informados.** Se realizaron al inicio del proyecto de manera oral aclarando la participación voluntaria y explicando a cada participante en qué consiste la propuesta y sus objetivos.

- No se involucraron aspectos altamente sagrados en el tratamiento de los datos. (Chazaro, 2014), ya que el tema de las medicinas ancestrales enunciadas, en el caso del *yagé*, sólo retoman las experiencias necesarias para dar a comprender desde un camino narrativo, las relaciones entre sanación y educación.

- Se conservaron las expresiones en la lengua materna en los casos que sea necesario para la comprensión.

- Se propendió en base a una ética reciproca con la Madre Tierra, no utilizar la investigación para la extracción, sea económica, ontológica o epistémica.

Horizontes que nos deja la investigación intercultural en educación

Para finalizar: ¿En ese sentido que caracterizaría la relación sanación-educación, comprendiendo las plantas maestras?

- **Educación conectada a la espiritualidad desde la Madre Tierra.** La naturaleza tiene sabiduría y las plantas especialmente las plantas sagradas para los pueblos ancestrales, son maestras no humanas, acompañantes de un proceso de aprendizaje compartido en integralidad.

- **Tipo de sabidurías de la planta maestra del *yagé*.** La formación desde este paradigma educativo guía al ser a la conexión con el todo, orientando su comportamiento a ser saludable, servicial a la familia y la comunidad, un ser auténtico feliz de hacer lo que hace en la vida, dar y recibir amor, alimentarse conscientemente y cuidar la Madre Tierra. Como lo dice Octavio Martínez: "la sanación desde la educación sería desde el corazón y desde el sentir...para ello se necesita seres coherentes con su propia vida, porque al ver esa coherencia afuera te permite a ti tener una confianza para continuar en esa escucha, observación, silencio, tejido y palabra dulce que se convierte en vida y que al mismo tiempo tu empiezas a abonar esa vida... a través de algo que se te ha dicho y que tú has comprobado que es verdad que no es teoría" (Autobiografía desde el vientre, Octavio Martínez, 2021).

- **Estrechez de lazos familiares cósmicos.** Al conversar con el mundo de las visiones de las plantas del *yagé*, un proceso educativo resalta y es el del retomar sentido familiar tanto para los seres humanos con los que se comparte la ceremonia, como con los seres no humanos que manifiestan el mundo espiritual en las visiones, o través de un sentimiento de conexión, entones es una visión amplia de la interculturalidad, ya que como lo expusimos anteriormente no sólo hay diálogos en condiciones de igualdad entre pueblos y personas, además con las plantas, el cosmos, el fuego, los animales, etcétera.

- **Rol de mediador o facilitador.** El medico tradicional, taita o maima, que brinda la medicina es un facilitador en el proceso de aprendizaje, las enseñanzas son guiadas por la medicina del *yagé* y la fuerza espiritual de la tierra: "el chaman guía a los principiantes enseñándoles sobre el uso de la planta, pero el conocimiento metafísico que surge de este uso es transmitido directamente por los espíritus, incluso si el chamán comunique lo que ha aprendido en sus viajes" (Luz, 2002: 58 en Albuquerque, 2009).

- **Unión comunitaria**. En las comunidades el uso del *yagé* ha servido para reflexionar y practicar la armonía, pudiendo a través de los procesos espirituales que se comparten crear vínculos de amistad y solidaridad de las personas, sentimientos de intimidad más allá de los efectos de la bebida (Albuquerque, 2009).

- **Relaciones de pueblos indígenas y pueblos no indígenas a través del *yagé*.** Si bien para algunos taitas o pueblos indígenas, el uso del *yagé* es algo que pertenece a sus respectivos pueblos, es innegable que su uso se ha extendido con prácticas distintas pero que sus fines siguen siendo el compartir de conocimientos y la expansión de la conciencia. La planta de *yagé*

siendo de origen indígena no discrimina en sus enseñanzas a ningún pueblo, ni persona, al contrario, desde su ingesta orienta en las dimensiones trascendentales de la vida.

- **El canto y la música medicina son mediadoras del proceso educativo.** Finalmente, al relacionar la educación y la sanación, dese el campo de Pedagogía de la Madre Tierra y las plantas maestras, más que teorizar sobre estas, nos lleva a vivir en el tejido o llevar a la práctica las enseñanzas. Es una educación auténtica que sale de los moldes de racionalidad de las construcciones pedagógicas occidentales. Las autobiografías desde el vientre, vislumbran la relación directa con el concepto de salud cosmogónica, del pueblo Maya, que más que un concepto, es una práctica de vida desde la integralidad con el cuerpo, la familia, la comunidad, la Madre Tierra y el cosmos. Por lo cual no es sólo centrarse en las plantas como seres sanadores o como maestras, es poder compartir que hay múltiples formas y sujetos en la educación y en la investigación decolonial; una oportunidad para volver a reconocer el sentido sagrado de la vida no desde religiones, sino desde las conexiones que podamos establecer, por lo cual, este proceso de investigación me llevó a poner las manos en la tierra, aprender a sembrar un tabaco, una cebolla, una acelga, mirar cómo crecen altas si las sembré en luna creciente, abundantes si las sembré en menguante, mirar como en noches de luna llena las cebollas de rama orientaban las puntas hacia el lado donde recibían la luz de la luna. Observar que un gusano se comió los tabacos, la vaca se comió el maíz, observar que en la huerta los pájaros barraqueros hicieron nido y sus padres se turnaban para traer todo tipo de insectos al nido, con esto quiero dar a entender que en la montaña escribí no sólo en letras, aprendí no sólo desde los libros, sino que me reencontré en una dimensión de la educación donde el bastón era la salud, el buen vivir, el Tanukanujina y las plantas maestras me guiaban a ello, no como una meta, sino como un camino fruto de mi siembra. Sembré pensamientos con tierra fértil para alimentar no sólo a mí, a mi familia o a la comunidad científica, sino que estoy escribiendo para el pájaro barranquero, la babosa, el nacimiento de agua, la cascada, el maíz, la coca, el tabaco, la selva, la montaña, para la vida misma, quiero decir con esto que nunca sembramos para nosotros solos, sino que la diversidad es lo que tejemos en la práctica de vida.

Referencias

Agudelo, N. (2016). La crisis ecológica global: consideraciones preliminares. *Revista Luna Azul, 43*, 1-14. https://doi.org/10.17151/luaz.2016.43.2

Albuquerque, M. (2009). *Uma heresia epistemológica: as plantas como sujeitos do saber* (Oficina do CES No. 328). Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. https://ces.uc.pt/pt/publicacoes/outraspublicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-328

Albuquerque, M. (2012). *Ayahuasca epistemología y conocimiento*. FCTN.

Albuquerque, M. (2014). Epistemologia da ayahuasca e a dissolução das fronteiras natureza/cultura da ciência moderna. *Fragmentos de Cultura, 24*(2), 179-193.

Albuquerque, M. (2017). Plantas professoras: dimensões psíquicas, históricas e educativas. Amazônica – *Revista de Antropología, 9*(1), 258-292. https://doi.org/10.18542/amazonica.v9i1.5475

Albuquerque, M. (2018). *Pedagogia da Ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber.* Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(85). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3519

Albuquerque, M. (2018). *Pedagogía de plantas sagradas: ¿Qué es este campo?* Chacruna Latinoamérica. https://chacruna.la/pedagogia-das-plantas-sagradas-que-campo-e-este/

Aristizábal, L. (2012). *El porqué de la ética en la investigación científica*. Investigaciones Andina, 14(24), 369-371.

Argüello, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos, 42*(3), 429-447. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024

Baronet, B., y Ortiz, P. (2018). *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular*. Estudios de Marie Salaün en Nueva Caledonia, Polinesia Francesa y Hawái. Elaleph.

Benito, J., y Simón, C. (2016). *Educar para sanar. Ciencia y conciencia del nuevo paradigma educativo* [Versión digital]. https://www.josecarlosbermejo.es/wp-content/uploads/2018/09/Ebook-Educar-para-sanar.pdf

Boff, L. (2017). *Una ética de la Madre Tierra: Cómo cuidar la Casa Común*. Trotta.

Carrera, F., Veliz, A., y Carreón, J. (2018). Enseñanza y sanación. Una mirada desde una didáctica de raigambre curativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 23*(83), 34-50. https://doi.org/10.5281/zenodo.2553977

Cartagena, M. (2016). *Educación como medicina: Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria Iku: a la construcción de una educación intercultural para la preservación de las identidades indígenas Iku – Arhuaca* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].

Cartagena, M., y Domico, N. (2016). Tejiendo saberes: desobediencias epistémicas a la colonialidad. Experiencias desde territorio colombiano. En P. Canales Tapia y M. Moreno Castilho (Eds.), *Los claroscuros del debate. Pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en América del Sur. Siglos xx y xxi* (pp. 187-206). Libros Colección e-200, Internacional del Conocimiento.

Cartagena, M., y Jamioy, J. (2019). *Cartilla: aprender con la madre tierra para caminar los sueños con corazón bueno. Innovación didáctica desde el vientre para la formación de maestros y maestras del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Castillo, G. (1971). Manuel Quintín Lame: luchador e intelectual indígena del siglo xx. En M. Q. Lame, *En defensa de mi raza* (pp. 11-45). Comité de Defensa del Indio, Rosca de Investigación y Acción Social.

Castillo, I., Castillo, R., Flores, L., y Miranda, G. (2014). Pedagogía saludable: Despertar de un nuevo nodo. *Revista Electrónica Educare, 18*(2), 311-320. https://doi.org/10.15359/ree.18-2.18

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo xxi Editores.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. clacso. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

Eisner, E. (1998). *Tensiones éticas, controversias y dilemas en la investigación cualitativa. En El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (pp. 247-262). Paidós.

Garcés, L. (1999). *Dos palabras sobre interculturalidad. En Reflexiones sobre interculturalidad* (pp. 7-15). Abya Yala.

González, F. (2014). *Entre la guerra y la paz. En Poder y violencia en Colombia* (pp. 429-465). Universidad Nacional de Colombia.

Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala. Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre tierra* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].

Green, A. (2014, 23 de junio). *El vientre camino de sabiduría y medicina para vivir en paz* [Lectura inaugural]. Clase inaugural de la II Cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Jardín Botánico, Medellín, Colombia.

Green, A. (2016, 1 de septiembre). *Pedagogía de la Madre Tierra: Reconectarse con el vientre* [Video]. YouTube. https://youtu.be/rUcikJqXNmU

Green, A. (2017). La palabra, la sabiduría de los ancestros. En V Coloquio Internacional. Traducción profesional y construcción de sociedad. *La contribución práctica del traductor profesional al diálogo, el desarrollo y la paz* (pp. 23-45). actti, Universidad de Antioquia.

Green, A. (2018). Pedagogía de la Madre Tierra: "Un deber histórico de nosotros los humanos" Entrevista a Abadio Green. *Revista Caminos Educativos, 5*, 59-69.

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianello y B. Mañé (Eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). cidob.

Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa, 24,* 123-143. https://doi.org/10.25058/20112742.68

Guerrero, P. (2010). *Corazonar* el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). Calle14: *Revista de Investigación en el Campo del Arte, 4*(5), 80-94.

Guerrero, P. (2011). *Corazonar* la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. Alteridad. *Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, 10*, 65-82. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Guerrero, P. (2012). *Corazonar* desde el calor de las sabidurías insurgentes. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 13*, 147-178. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Guerrero, P. (2020). *Un pacto de ternura con la vida. Corazonando para poetizar la teoría desde la fuerza espiritual de la música y el canto*. Universidad Politécnica Salesiana.

Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (incora). (1983). *Resolución 78 de 1983*.

Izquierdo, M. (2017). *Vientre como madre, camino para una educación viva: Tejido entre Pedagogías an-*

cestrales del pueblo Iku y estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Obdulio Duque, Marinilla [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

Izquierdo, M. (2019). *Ayu kunsu niwizey: Coca, planta sagrada para el cuidado de la madre tierra* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. (2010). *Documento maestro. Propuesta de creación de programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/licenciatura-pedagogc3ada-madre-tierraintegrado-7jul2010f.pdf

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. (2018). *Documento maestro programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* [Documento interno]. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Luna, L. E. (1983). El concepto de plantas que enseñan, entre los cuatro Shamanes mestizos de Iquitos nordeste del Perú. *Revista Colombiana de Antropología, 24*, 45-66. https://doi.org/10.22380/2539472X.1518

Luna, L. E. (2005). Plantas maestras. En J. Narby (Ed.), *Chamanes a través de los tiempos: Quinientos años en la senda del conocimiento* (pp. 210-225). Kairós.

Luna, L. E. (2008, marzo). *Plantas que enseñan* [Entrevista por S. Polivoy]. Huairasacha. http://huairasacha.blogspot.com/2008/03/plantas-que-ensean.html

Luna, L. E. (2018). Plantas sagradas amerindias, persecución y renacimiento. *Revista Cultura y Droga, 23*(25), 85-105. https://doi.org/10.17151/culdr.2018.23.25.6

Medina, P., Comboni, S., y Janer, J. (2023). Resemantizar al mundo como prácticas descolonizadoras en el horizonte de las pedagogías latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación, 8*(14), 45-68.

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

Ortiz, N. (2008). *Formación investigativa y subjetividad: narrativas de resistencia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

Romero, F. (2017). *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio históricos*. III Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. https://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm

Yankur Alicio, Y. (2013). *Plantas sagradas y visionarias de la nacionalidad shuar en la Asociación Shuar Nankais* [Trabajo de grado, Universidad de Cuenca].

SEGUNDO COLECTIVO: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-BOGOTÁ

PEDAGOGÍAS OTRAS EN CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: LA COMPLEMENTARIEDAD DE LOS CONOCIMIENTOS

Leidy Marcela Bravo Osorio[56]
Diana Pacheco Calderón[57]
Norma Constanza Castaño Cuéllar[58]

Introducción

Los procesos de globalización especialmente basados en el consumo, han ocasionado el rompimiento del tejido social y aún más de las relaciones ser humano-naturaleza, ocasionando una crisis planetaria, en la que la vida se pone en riesgo, lo cual se evidencia en problemáticas como: aumento de la pobreza, dificultades en la seguridad y soberanía alimentaria, extinción acelerada de las especies, contaminación, afectación de las comunidades y de sus territorios, entre otros tantos factores. El sistema educativo, poco aporta a la comprensión de estas problemáticas, ocupado en responder a índices nacionales e internacionales, y a las competencias para el trabajo, que no contribuyen a la formación ciudadana de niños, adolescentes y jóvenes. Las condiciones contemporáneas entonces, exigen un pensamiento crítico y transformador, alrededor de aspectos económicos, políticos y culturales y ello requiere también de elementos para la formación de ciudadanía, más cuando se trata del uso de factores naturales en ecosistemas tan importantes biológica, política y económicamente como lo son los de Colombia.

Estas tendencias no se circunscriben al aspecto económico, también inciden en el desconocimiento de los saberes y la falta de reconocimiento de la diversidad territorial y cultural, lo cual se traduce en políticas públicas educativas reducidas a planteamientos homogenizantes alrededor de las competencias para el trabajo y lo productivo, lo que genera exclusión de diversas formas, particularmente de los derechos sociales, negando incluso el acceso al conocimiento a las comunidades, especialmente en las regiones con alta diversidad cultural (Castaño, 2011). Desde esta perspectiva es necesario propiciar otras relaciones, entre la vida y la pedagogía, de modo que se contribuya a valorar y a enriquecer nuestras interacciones entre lo humano, lo natural y lo social: optar por unas pedagogías para el cuidado de la vida, que consideren una mirada compleja orientada por epistemologías plurales y ontologías relacionales, constituida entre otros, por aspectos biopolíticos, filosóficos, científicos, existenciales, espirituales y culturales. Finalmente, se hace un llamado a pensar la formación de maestros desde pedagogías otras en contexto desde el cuidado de la vida, como acción situada, con un enfoque intercultural.

---

56 Magister en Estudios Sociales en Universidad Pedagógica Nacional – Colombia.

57 Magister en Desarrollo Educativo y Social en la Universidad Pedagógica Nacional – Colombia.

58 Doctora en Educación – énfasis en Ciencias en la Universidad Pedagógica Nacional – Colombia.

Recorridos y trayectorias del grupo de investigación enseñanza de la bio**logía y diversidad cultural —GEBDC—**

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, a partir del año 2003, gestionó y consolidó programas académicos presenciales en distintas regiones rurales de Colombia, caracterizadas por la poca o inexistente oferta de educación superior pública. El Centro Regional Valle de Tenza (CRVT), ubicado en el municipio de Sutatenza en el departamento de Boyacá, y los Centros Regionales de Educación Superior en los Departamentos de Amazonas y Putumayo: — CERES — La Chorrera y el CERES Puerto Asís-Puerto Caicedo, los cuales se constituyeron en programas académicos de pregrado, para la formación de maestros, ofertando dentro de ellos, la licenciatura en Biología, en la cual se promovió la construcción social del currículo, atendiendo a las particularidades sociales de cada escenario, desde la identificación de los sueños e intereses de los jóvenes, campesinos, indígenas y afrodescendientes que hacían parte de los territorios; donde el currículo se articuló a los principios educativos de cada comunidad en los contextos de las regiones Andina y Amazónica[59].

De esta forma, la UPN se constituyó en un espacio alternativo de formación académica, investigativa y de proyección social, para los jóvenes de distintas regiones del país "como maestros constructores de sueños y esperanzas", que aportó la construcción social de universidad desde elementos para la apropiación del territorio, el desarrollo local y el cuidado de la vida, desde procesos educativos y comunitarios contextualizados.

Este proyecto educativo fue una de las formas en que se fortaleció el carácter nacional de la UPN, a través de su presencia en distintas regiones, aportando al desarrollo de su misión y visión en función de su sentido de inclusión, formación y proyección social. Así mismo, aporta a nivel latinoamericano en el reconocimiento de la importancia de la formación de maestros en los territorios, vinculando dentro de otros, a normalistas en ejercicio, que tienen su interés en seguir cualificando su formación profesional a nivel del pregrado.

La propuesta de formación en Educación Superior implementada en los CERES y en el Centro Regional Valle de Tenza, se desarrolla desde una apuesta intercultural, reconociendo la diversidad biocultural del país, la necesidad de propuestas pedagógicas, didácticas y curriculares transdisciplinares en atención a los territorios y sus realidades concretas, fortaleciendo desde allí el campo de la enseñanza de la Biología, situando miradas críticas en diálogo con los contextos, por ejemplo, con asuntos que tienen que ver con la soberanía alimentaria e importancia de las semillas nativas, una visión integral de ambiente, energías renovables, miradas etnoecológicas para el abordaje de las relaciones cultura-naturaleza, entre otras.

Lo anterior, posicionado una mirada política frente al quehacer del maestro y sus relaciones con las comunidades y territorios en donde desarrollan su práctica, todo ello en perspectiva de la apropiación, cuidado y defensa de los mismos. Aportando por esta vía a ofrecer oportunidades de desarrollo local de planes de vida individuales y colectivos, que permitieran afianzar los lazos

---

59 Invitamos a escuchar en este podcast liderado por el Programa Radial Kawsay, Una mirada intercultural en la formación de maestros, desde la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UPN, UNA REMEMBRANZA AL RESPECTO DE ESTA EXPERIENCIA: HTTPS://GO.IVOOX.COM/RF/146528082?UTM_SOURCE=EMBED_PODCAST_NEW&UTM_MEDIUM=SHARE&UTM_CAMPAIGN=NEW_EMBEDS

y evitaran el éxodo de sus comunidades[60].

Estas características orientaron la construcción de un currículo para la licenciatura en Biología, desde la comprensión de la compleja manifestación de la vida en las regiones rurales, que requerían de la reconfiguración de las nociones de ciencia, de enseñanza de las ciencias y del mismo conocimiento biológico, transitando hacia la complementariedad, hacía otras epistemologías acerca del conocimiento biológico, que buscan articular el estudio de la vida y lo vivo con aspectos sociales y culturales, e incluso con conceptos de desarrollo económico (Castaño, 2009).

Abordar entonces, la globalización, el posdesarrollo y la sustentabilidad ecológica, en formas social y políticamente efectivas, necesita de rupturas en la relación saber/poder, que desde la experiencia de estos Centros Regionales de Educación Superior, "se logra a partir de la transformación de las representaciones que la academia tiene acerca de los otros, lo cual es un reto contemporáneo de la educación en biología, dado que implica establecer otras relaciones entre las formas políticas, la educación y la búsqueda de alternativas posibles en contexto de lo que somos-nosotros y los otros" (Castaño, 2011, p. 560).

A partir estas experiencias de la licenciatura en Biología en el contexto rural, de investigaciones al interior del Departamento de Biología (DBI) y los intereses de un grupo de maestros en formación y en ejercicio, se crea el grupo "Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural" (GEBDC) en el año 2011, el cual en este momento tiene dos líneas de investigación:

- Concepciones de la vida y lo vivo en contextos culturalmente diversos, cuyas investigaciones se han enfocado en caracterizar aspectos epistemológicos y ontológicos del conocimiento acerca de la vida y de lo vivo, para propiciar procesos educativos desde un enfoque intercultural.

- Bioarte[61], cuyas investigaciones parten de las relaciones entre enseñanza de la biología y arte, teniendo como objetivos: leer el territorio desde las dinámicas y actores locales, con miras a su fortalecimiento y transformación, desde una mirada artística y generar puentes de conocimiento entre el arte, la vida y lo vivo, posibilitando el fortalecimiento cultural arraigado en diferentes contextos.

---

60 Para ampliar, ver: Castaño, N. (2009). "Construcción Social De Universidad Para La Inclusión: La Formación De Maestros Con Pertinencia Y En Contexto, Desde Una Perspectiva Intercultural [Colombia]" En: Mato, D (Ed). Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina. (183-206). CLACSO.

61 Importante señalar que a partir de los procesos desarrollados en la Especialización en Enseñanza de la biología de la Universidad Pedagógica Nacional, se inicia el camino de interés a propósito de las relaciones entre arte y biología, reconociendo el distanciamiento entre el conocimiento biológico y el conocimiento sensible-estético de la naturaleza y el territorio, aportando alternativas para enseñar biología como una experiencia estética (Zapata & Mejía, 2013) y en el 2017 se concreta esta línea de investigación, como parte de los desarrollos del gebdc, con aportes de profesores de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad.

El campo de problematización del grupo de investigación se ha centrado en:

> Desarrollar un enfoque sistémico y complejo, construir puentes entre las disciplinas e incluso ir más allá de estas involucrando, por ejemplo, los conocimientos ancestrales de pueblos que han sabido conservar la naturaleza durante siglos y construir un diálogo intercultural e inter-epistémico. Un proceso de construcción colectiva de conocimientos y saberes en torno a problemas de realidades educativas, proponiendo alternativas de mejoramiento de las condiciones de vida, fortaleciendo la identidad cultural y la pertenencia territorial (Castaño & Molina, 2012, p. 645).

Otro de los asuntos abordados es la ruptura de la relación saber/poder, a partir de la transformación de las representaciones academicistas, democratizando el conocimiento y poniéndolo a disposición de las comunidades, por la trascendencia que implica en la vida de las personas, de las sociedades y en la construcción de país (Castaño, 2011).

Desde esta perspectiva se vienen consolidando metodologías interculturales en los procesos de formación de maestros y en su misma práctica para la enseñanza de la Biología, la vida, las ciencias naturales y la educación ambiental, que parten del principio metodológico de caminar para conocer (Vasco, 2007) y vinculan acciones como los conversatorios alrededor de la tulpa —fogón—, las conversaciones mientras se caminan los territorios, el reconocimiento de la dimensión espiritual del acto de conocer concretado en la posibilidad de ofrendar, del reconocimiento de los dones —cada ser como sujeto de conocimiento—, así como la comprensión del acto de tejer, sembrar, cantar, danzar como constitutivos del mismo proceso de conocer, teniendo dentro de los horizontes de sentido aportar "al cambio y la transformación, como parte del cuidado de la vida, fomentando la autocomprensión como ser vivo en interrelación con el territorio, como camino a la comprensión significativa de la vida" (Bravo, 2022. p. 231).

Estos trayectos nos han encaminado a leer el territorio desde las dinámicas y actores locales, con miras a su transformación desde la enseñanza de la Biología, invitando a generar puentes entre las concepciones sobre la vida, el arte, lo vivo, entre los distintos conocimientos, lo cual posibilita un fortalecimiento biocultural arraigado en diferentes territorios y procesos de formación inter y transdisciplinar, de modo que se complejice la profesión del maestro en un país megadiverso, pluriétnico y multicultural, como lo es Colombia.

A partir de lo anterior, en este capítulo se organizan las reflexiones de la siguiente manera: en un primer apartado se aborda la enseñanza de la biología como práctica cultural reconociendo el valor de los contextos culturales en los procesos de enseñanza, la necesidad del diálogo con la diversidad de formas de comprensión de la vida y lo vivo, un enfoque epistemológico plural, así como una mirada ontológica relacional, frente a la interacción cultura-naturaleza.

En el segundo apartado, se desarrollan aspectos concernientes a la formación de maestros de Biología en relación con las Pedagogías de la Madre Tierra —PMT—, reconociendo la vida como una ontodefinición y su lugar en la construcción de comprensiones de mundo, la articulación con metodologías interculturales para la formación de maestros y en la enseñanza de la biología, y la urgencia de retornar a un paradigma biocéntrico.

En el tercer apartado se plantean las pedagogías para el cuidado de la vida como una apuesta de pedagogías otras en contexto para la formación de maestros, la cual parte de la necesidad de propiciar otras relaciones, entre la vida, lo vivo y la pedagogía, de modo que se contribuya a valorar y a

enriquecer nuestras interacciones entre lo humano, lo natural y lo social, asumiendo la responsabilidad de hacernos parte del cuidado, protección y defensa de la vida. Finalmente, se hace un llamado a pensar la formación de maestros como acción situada, con un enfoque intercultural, entendiendo su quehacer como un ejercicio constante de investigación de construcción de saber pedagógico y didáctico, desde el encuentro con lo otro y con los otros.

Enseñanza de la bio**logía como práctica cultural**[62]

Los procesos de globalización cultural en los que nos hallamos inmersos, especialmente basados en el consumo, han ocasionado el rompimiento del tejido social y de las relaciones ser humano-naturaleza, por ende una crisis planetaria, en la que la vida se pone en riesgo, lo cual se evidencia en problemáticas como: aumento de la pobreza, dificultades en la seguridad y soberanía alimentaria, extinción acelerada de las especies, contaminación, afectación de las comunidades y de sus territorios, entre otros tantos factores. El sistema educativo, poco aporta a la comprensión de estas problemáticas, ocupado en responder a índices nacionales e internacionales, y a las competencias para el trabajo, lo cual no necesariamente contribuye a una formación de niños, adolescentes y jóvenes, en perspectiva de futuro, integral y planetario.

Estas condiciones exigen un pensamiento crítico y transformador, lo cual incluye aspectos económicos, políticos, sociales y biológicos, más cuando se trata de ecosistemas tan importantes biológica, política y económicamente, como lo son los de este país (Castaño, 2011).

Se requieren formas diferentes de pensar la educación en el país, siendo vital el compromiso con los territorios y sus realidades concretas, a partir de la comprensión de las particularidades del contexto y de los vínculos con las poblaciones, en la perspectiva de trascender con sentido las posibilidades de vida de las personas y de las comunidades, lo cual exige una visión transdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza y en particular de la Biología.

Es así como se plantean unas condiciones para la enseñanza de la Biología, especialmente cuando se piensa en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural, que implican no sólo conocimiento sino también reflexión y comprensión y, sobre todo, visión de mundo presta a modificarse y a transformarse a partir de estas relaciones:

- Un proceso de construcción colectiva de conocimientos en torno a problemáticas en contextos diversos, proponiendo alternativas de pertenencia territorial.

- Comprensión de la compleja manifestación de la vida y la reconsideración de las relaciones ecosistema-cultura-biopolítica, que requieren de la reconfiguración de las concepciones acerca del conocimiento científico y biológico en particular, al igual que de su enseñanza, partiendo del presupuesto que lo vivo y la vida no son campos separados. De tal manera que, de lo vivo sea una preocupación de la biología y la vida de otras disciplinas. Se trata de de-

62 Para ampliar al respecto: Castaño Cuellar, N. C., & Bravo Osorio, L. M. (2022). Taking Care of Life from Amazonian Indigenous Cosmogony: Implications for Teaching Biology as a Cultural Practice. Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 18(3), e2281. https://doi.org/10.21601/ijese/12024.

sarrollar un enfoque sistémico y complejo, de construir puentes entre las disciplinas e incluso ir más allá de estas, involucrando por ejemplo, los conocimientos ancestrales de pueblos que han sabido conservar la naturaleza durante siglos y construir un diálogo intercultural.

- Otras epistemologías acerca del conocimiento biológico buscan articular el estudio de lo vivo con aspectos sociales y culturales, e incluso con conceptos de desarrollo económico. En esa medida, no es posible pensar la enseñanza de la biología sólo desde la óptica del pensamiento analítico y de la educación formal escolar.

- Una ruptura de la relación saber/poder, a partir de la transformación de las representaciones academicistas, democratizando el conocimiento biológico y poniéndolo a la disposición de las comunidades, independientemente de sus niveles educativos, por la trascendencia que implica este conocimiento, en la vida de las personas, de las sociedades y de la construcción de un país como el nuestro.

- Desplazar los paradigmas de control, de dominación y homogenización que no constituyen alternativas a los procesos de globalización, sino que por el contrario, contribuyen a la invisibilización y a la subordinación de los sujetos, llevando a una violencia de las mentalidades.

Se considera sí que es vital comprometerse como academia con realidades concretas, a partir de la comprensión de las particularidades del contexto y de los vínculos con las poblaciones, en la perspectiva de trascender la lógica del desarrollo, el crecimiento económico y el consumismo, desde paradigmas alternativos que constituyen otras mentalidades, otras visiones de mundo y otras formas de vida (Castaño, 2011). Lo anterior implica el reconocimiento de diversas epistemologías, cosmovisiones, éticas y estéticas, e igualmente propiciar la autonomía de los saberes locales en la construcción y producción de conocimiento mediante la comprensión de las distintas manifestaciones culturales, formas de conservación de la naturaleza, dinámicas sociales y procesos económicos y políticos. Además supone establecer consensos y fortalecer vínculos con las instituciones, grupos sociales y personas con quienes se construyen los proyectos educativos; de manera que se proyecten hacia su reconocimiento y se contribuya a generar procesos ecológica y socialmente sustentables. Seguramente así, desde la enseñanza de la Biología se podrá contribuir a la construcción de un país más justo e incluyente (Castaño, 2011).

Desde la perspectiva de Molina (2010), para la enseñanza de las ciencias es fundamental enriquecer perspectivas conceptuales y epistemológicas con enfoques semánticos, culturales e históricos. Alude basada en Hills (1989) la necesidad de llamar la atención sobre como los profesores tienden a enfocarse solamente en la explicación de conceptos científicos a “sujetos occidentales”, lo cual conlleva a una didáctica centrada en la transferencia del currículo. El mismo Hills (1989) considera que los profesores deben ayudar a los estudiantes para que le den sentido a los conceptos de la ciencia que son muchas veces extranjeros para ellos. Este enfoque de “conceptos extranjeros” precisa que la ciencia se realiza en contextos culturales específicos y que su enseñanza y su aprendizaje generalmente corresponde a una actividad de intercambio cultural.

Es así como Molina (2010) plantea que la educación de las ciencias de la naturaleza y la tecnología requiere ser comprendida dentro de contextos culturales específico; porque la apropiación y construcción conceptual dependen también de los valores, de las decisiones, las creencias sobre lo que

es verdadero, creíble, cognoscible, lógico, para el sujeto que conoce (Molina, López y Mojica 2005; Elkana 1983), apartándose de un concepto sustantivo de cultura, como puede ser la visión semiótica de cultura, de Geertz (1989), la cual requiere una comprensión de la relación entre acción simbólica y demás acciones humanas, como acciones contextualizadas, al estar dotadas de sentido y significado.

Es así como Blikstein (1985) evidencia relaciones entre praxis y significación, planteando que sin praxis no hay significado y asumiendo una relación dialéctica entre praxis, percepción y cognición: el ser humano conoce la realidad en la medida que actúa sobre ella transformándola.

Por su parte Molina (2010) basada en Geertz, considera que la cultura no es sólo acción simbólica, la cultura se refiere al tejido de significados que construyen los seres humanos y que se constituye en el mismo contexto para interpretar el mundo, dando sentido a lo que se hace y piensa. De esta manera, se entiende la cultura como un contexto para comprender la acción humana, cómo ella es legitimada; de este también dependen las conceptualizaciones y representaciones, lo que es importante, necesario, bello, cognoscible, creíble, lógico y verdadero. Así, (...) la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significados representados por símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida" (Geertz, 1989, p. 20).

Por otro lado, las concepciones acerca de la vida, aún desde una mirada occidental, pueden constituirse en alternativa para la comprensión de estas problemáticas contemporáneas, dada su polisemia y la propiedad de poder convertirse en una ontoconcepción que articule tanto aspectos científicos como existenciales (Emmeche, 1997). Una definición de vida que pueda contener aspectos no sólo científicos, sino también estéticos, conceptuales y experienciales, en la que se interrelacione lo ontológico, lo existencial y lo científico... Seguramente así podremos contribuir como maestros desde concepciones polisémicas sobre la vida..., a enriquecer las visiones de mundo... que propugnen igualmente por hacer valiosas las vidas de los niños, desde..., un vivir común que involucre no sólo lo humano sino también lo natural... [es decir] retornar al oikos (Castaño, 2015, p. 145-146).

Desde esta perspectiva puede ser valioso propiciar otras relaciones, entre la vida y la pedagogía, de modo que se contribuya a valorar y a enriquecer nuestras interacciones entre lo humano, lo natural y lo social, optando por unas pedagogías para el cuidado de la vida, que consideren una mirada compleja constituida entre otros, por aspectos biopolíticos, filosóficos, científicos, existenciales, espirituales y culturales. Es así como el conocimiento de la vida vinculado con lo vivo, desde las vivencias cotidianas, se origina generando alternativas a los problemas de subsistencia. En este sentido se articula con lo social y con la misma conciencia humana, no sólo desde lo racional, sino también desde el arte, la emoción, desde lo espiritual y desde la fantasía (Castaño, 2015).

Se enfatiza entonces que la vida es un fenómeno situado espacial y temporalmente, corresponde a una actividad y no a una teorización. Desde este punto de vista se resalta la importancia de comportamientos y prácticas, al mismo tiempo la relevancia de aspectos no sólo biológicos sino también sociales, estéticos y conceptuales (Castaño, 2015).

Son evidentes los esfuerzos por lograr una conceptualización de vida. En ese sentido, lo primero es plantear que no es posible considerar una definición única. Se discute que por su complejidad tampoco se puede restringir a un conjunto de propiedades esenciales, como se acostumbra a construir las explicaciones objetivistas.

Es importante resaltar aquí la visión de un pueblo ancestral colombiano como lo es el Muruy, de la que emerge el principio de cuidado de la vida. Es así como este pueblo ha construido una unidad ontológica entre la naturaleza, el ser humano y la espiritualidad, que se caracteriza principalmente

porque hay un solo origen para humanos y seres vivos. Desde ese origen se constituyen relaciones integrales, esa es la razón por la cual la vida se cuida y se protege. De otro lado se deduce entonces que cuidar la vida, dado el origen común, significa que no hay dualidades, no hay jerarquías (Castaño, 2020). Para los Muruy, esta unidad ontológica es cíclica:

> ...para nosotros, todo es cerrado; es un ciclo, no hay interrupción; con una dimensión que falle se cae la unidad". Se afirma que ese ciclo de la vida se interrumpiría, cuando no hay armonización. Igualmente se advierte que el ciclo de la vida no es individual, es colectivo y cada cosa que hace que el individuo hace en favor o en contra afecta todo el ciclo. Porque todo está vinculado, por eso se afecta todo el sistema social (Farekatde, 2013, en Castaño, 2020).

Cuidar la vida, en términos de Faretkade (2013, en Castaño, 2020), es construir permanentemente un equilibrio, armonizando lo que se interpreta como el estado de abundancia en lo natural, lo humano y lo divino. Esas tres dimensiones, reitera, son las que tienen que permanecer, no hay dualidad, "no hay el uno más o el uno menos, ese poder está ahí; eso es lo que se llama cuidar la vida". "Por eso el más mínimo, el más insignificante ser, así no tenga vida, para nosotros en realidad si la tiene, está cumpliendo una función en el equilibrio de esa relación". En la práctica, dice Faretkade, realmente la vida se cuida en todo y en todo momento a través de prácticas como las oraciones y los rituales (Castaño, 2020).

Es importante resaltar que las prácticas para el cuidado de la vida, constituyen el aspecto epistemológico del pensamiento de los Muruy acerca de la vida. Las prácticas tienen como propósito armonizar las tres dimensiones a la que hemos estado aludiendo: ser humano-espiritualidad-naturaleza.

Resalta en primer lugar que las prácticas del cuidado de la vida corresponden a unos presupuestos teóricos y conceptuales muy complejos, caracterizados por una sorprendente relacionalidad, que corresponde a un pensamiento cíclico o en espiral, en el cual no hay principio ni fin; lo cual se evidencia por ejemplo en la relación vida-muerte. De otro lado, es notorio que ese conocimiento ha contribuido a ordenar el mundo de los Muruy con pertinencia y contextualmente y ha contribuido a resolver graves problemáticas de supervivencia, como es el caso del genocidio producido por la Casa Arana, por la explotación del caucho (Castaño, 2020).

En síntesis, el cuidado de la vida tiene un carácter espiritual e implica el cuidado de la sabiduría ancestral, es decir, de su cosmogonía. Consideran que "(son) parte del todo, toda la naturaleza incluida la especie humana, constituye una gran maloca que exige siempre una relación de igualdad y respeto" (Cacique Elio Buinaje, citado en Buinaje, 2013, p. 51).

A partir de esta idea, parecería que la naturaleza, al estar dotada de espiritualidad, pasa de ser un objeto a ser un sujeto de conocimiento. Desarrollando la idea, desde esta perspectiva, que el cuidado de la vida no se reduce al cuidado de la vida humana, sino de las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y la espiritualidad, lo que da una connotación más compleja de la que el conocimiento biológico puede abordar (Castaño, 2020).

Desde esta perspectiva entonces, la enseñanza es considerada como una relación entre culturas y más precisamente la enseñanza de la biología como una práctica cultural: contextualizada, para el cuidado de la vida, como una forma de comprensión y reconocimiento de las realidades circundantes.

Se destaca la importancia de una visión plural e intercultural para la enseñanza de la biología, la cual se concreta en la reconfiguración de elementos pedagógicos y didácticos que pueden contribuir a la construcción de propuestas para la enseñanza de la biología, como campo del conocimiento en

contexto, con características particulares, y sin duda representa una iniciativa para propiciar procesos educativos en la enseñanza de la vida y el vivir desde un enfoque intercultural, como una forma de interpretar la realidad del otro y establecer relaciones y conversaciones en igualdad de condiciones.

Asimismo, es importante establecer diálogos entre diferentes formas de conocer, lo cual, como afirma Tovar Gálvez (2021), invita a construir puentes epistemológicos y ontológicos, como una forma de proponer prácticas culturales inclusivas para la formación de docentes de biología en contextos culturalmente diferenciados.

En este sentido, se destaca el carácter político que puede tener la enseñanza de la biología, así como la posibilidad de contribuir al cuidado de la vida en el planeta. Asimismo, posicionar una relación ser-naturaleza humana más allá del carácter utilitario del pensamiento moderno; teniendo como horizonte una resignificación no sólo de la enseñanza de la biología, sino de la biología misma. Así, se podría proyectar un diálogo entre el conocimiento científico de la biología y las formas ancestrales de conocimiento, que otorgan un carácter de protección y cuidado a la vida humana y no humana (Castaño & Bravo, 2022).

De esta manera se puede vislumbrar aquí que las prácticas para el cuidado de la vida se constituyen como un sistema altamente relacionado e interdependiente, por lo cual tendrían las características de prácticas epistémicas definidas por Olivé (2012), entre ellas:

- Un conjunto organizado de sujetos, con capacidades y propósitos comunes que desarrollan tareas colectivas y coordinadas.

- Un entorno en donde los sujetos interactúan entre sí, con la naturaleza y lo espiritual, en forma interdependiente y construyendo identidad.

- Acciones que se planean y ejecutan en función de elementos como: representaciones de mundo, creencias, abstracciones, intenciones, propósitos, normas, reglas y valores que guían a la colectividad y son permanentemente evaluadas.

Es importante resaltar aquí como ya se ha dicho, que esas prácticas constituyen un mundo que es constituido y transformado por los sujetos, pero que ellos también se transforman tanto en lo personal, como en lo colectivo. Igualmente se enfatiza que, ante el genocidio cauchero, surgieron otras prácticas que aportaron conocimientos diversos de distintas culturas de pueblos como los Bora, Muinane, Muruy, Ocaina, lo cual hace que esas prácticas epistémicas se hagan mucho más complejas y sean un reconocimiento de pluralidad y de reconocimiento de las diferencias.

Formación de maestros y pedagogías de la Madre Tierra (PMT)

En cuanto a la formación de maestros otro de los aspectos que es preciso analizar dentro de los trayectos y recorridos como grupo de investigación, es la relación con el enfoque de la Pedagogía de la Madre Tierra (PMT), la cual se viene construyendo por una parte desde la mirada de la polisemia de las concepciones sobre la vida, reconociendo la vida como una ontodefinición y su lugar en la construcción de comprensiones de mundo (Castaño, 2015).

De otra parte, la articulación con metodologías interculturales para la formación de maestros y en la enseñanza de la biología, que surgen del diálogo con las cosmogonías y cosmovisiones de los pue-

blos originarios con los que nos relacionamos y trabajamos desde el desarrollo de prácticas pedagógicas y didácticas, trabajos de grado y tesis de maestría, en donde se precisa la pertinencia de diversificar las formas de construcción de conocimiento (Bravo-Osorio, 2022). Otro aspecto que aporta en este camino es reconocer los territorios y sujetos, como sujetos de derecho y conocimiento, y desde allí, con la posibilidad de enriquecer los procesos de comprensión y transformación de realidades.

Tener como lugar de enunciación las PMT, implica comprender a la Madre Tierra como la gran pedagoga, lo cual se fundamenta en las propuestas de las biopedagogías (Castaño, 2015), la Pedagogía de la Tierra de Gadotti (2002), la Pedagogía de la Madre Tierra de Green Stocel y en la urgencia de un paradigma biocéntrico, en donde el principal sentido:

> "Es recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pachamama, donde todo es VIDA, donde todos somos uywa —criados de la naturaleza y el cosmos—, donde todos somos parte de la naturaleza y no hay nada separado, donde el viento, las estrellas, las plantas, la piedra, el rocío, los cerros, las aves, el puma, son nuestros hermanos, donde la tierra es la vida misma" (Choquehuanca, 2010, p. 542).

Posicionando así la necesidad de reconectarnos con la Madre Tierra, de reconocernos parte del tejido de la vida y dando lugar a la diversidad de formas de habitar y co-crear la vida (Green, 2022), lo que nos lleva al acercamiento e interacción con otras formas de vivir, relaciones que en consecuencia con la mirada epistemológica y ontológica plural del GEBDC permiten dinamizar diálogos interculturales, aportando comprensiones diversas de las formas de habitar y relacionarnos con la vida. Formas que se caracterizan por ser complejas, en donde como especie nos entendemos como complementarios, relacionales y en reciprocidad dentro del entramado de la vida.

Reconocernos parte del tejido de la vida, implica volver la mirada hacía la dimensión histórica del habitar y ser con otros, trasgrediendo la noción convencional de la relación entre teoría y práctica. Caminando hacia una formación que permita conectar las concepciones sobre la vida, las experiencias vitales propias y colectivas en el mismo desarrollo de nuestra práctica pedagógica, y la configuración de prácticas para el cuidado de la vida en diálogo con los territorios y los procesos de educación propia e intercultural, como:

- Reconocer que la enseñanza de la Biología no se debe reducir a los aspectos morfológico-funcionales de los organismos.

- Retornar a un paradigma biocéntrico en la enseñanza de la Biología.

- Comprender la cognición como una característica de la vida.

- Comprender las interacciones e interrelaciones como fundamentales para el sostenimiento del tejido de la vida.

- Asumir el enfoque biocultural como referente para comprender las relaciones cultura-naturaleza y los procesos de diversificación de la vida en el planeta.

- Comprender los territorios como elemento constitutivo para una enseñanza de la Biología en contexto.

- Reconocer a la naturaleza, los niños, las comunidades, como sujetos de conocimiento y de derecho. En esta vía posicionar la importancia de un enfoque epistemológico plural y ontológico relacional, como aporte para la configuración el campo de la enseñanza de la Biología.

- Valorar la semilla nativa como expresión de la vida en libertad.

- Reconocer la siembra como práctica cultural que aporta a los procesos de diversificación y cuidado de la vida en contexto, por ejemplo, la siembra en chagra, huertos urbanos, huertos caseros, huertos escolares. En este acto está implicado el conocimiento que surge del relacionamiento con la tierra, y que implica los momentos de siembra, crecimiento, recolección y descanso, que son muestra de un diálogo polifónico entre diversos seres y que finalmente, expresan las relaciones de complementariedad y reciprocidad entre humanos y naturaleza.

- Reconocer el territorio como un escenario vivo de aprendizaje y enseñanza, desde donde el maestro interactúa, posibilita la comprensión de realidades y potencia prácticas para el cuidado de la vida, en una escucha y diálogo profundo con los seres y existencias que lo habitan.

- Reconocer las plantas como seres mucho más antiguos que la misma especie humana y por tanto sus memorias sobre cómo vivir en la Tierra, también lo son. A partir de esto, generar la posibilidad de dialogar con ellas y con los diversos conocimientos asociados a las relaciones de cuidado mutuo, que se han venido dando en esa interacción humano-planta, potenciados desde la diversidad sociocultural y biocultural.

Desde lo anterior se releva el aporte de las distintas formas de conocer para propiciar visiones de mundo que dialoguen con los referentes culturales, identitarios, educativos y de memoria, tanto personales como de los colectivos, comunidades y territorios con los que trabajamos, potenciando la complementariedad entre estos, espiralando la misma diversidad de los conocimientos en ese movimiento constante entre lo situado, contextual y relacional.

A partir de estos asuntos el GEBDC transita hacia la concreción de una apuesta para la formación de maestros que denominamos Pedagogías para el cuidado de la vida, partiendo de la necesidad de propiciar otras relaciones, entre la vida, lo vivo y la pedagogía, de modo que se contribuya a valorar y a enriquecer nuestras interacciones entre lo humano, lo natural y lo social, asumiendo la responsabilidad de hacernos parte del cuidado, protección y defensa de la vida.

Es decir, optar por unas pedagogías para el cuidado de la vida, que consideren una mirada compleja constituida entre otros, por aspectos bioculturales, biopolíticos, filosóficos, científicos, antropológicos y culturales. Así como, el reconocimiento de las dimensión epistémica, ontológica, axiológica, ética, estética y espiritual de los conocimientos. Situando el proceso de formación de maestros como una experiencia sensible y reflexiva, encontrando en las vivencias propias el sustrato para generar comprensiones-acciones, que atiendan las particularidades de los contextos y territorios donde se desarrolla la práctica pedagógica del maestro. Apostándole a un ir y venir, espiralando sentidos y

prácticas que cuestionan los lugares hegemónicos desde donde se viene construyendo el conocimiento sobre la vida, la naturaleza, las relaciones cultura-natura, las prácticas pedagógicas y didácticas, acudiendo a la necesidad de ampliar ese movimiento y en esa trayectoria, tener apertura para la escucha profunda de los sujetos, de los territorios, de las situaciones cotidianas.

Formación de maestros y pedagogías para el cuidado de la vida. Una apuesta de pedagogías otras en contexto

En el contexto de la formación de maestros y en el campo de la enseñanza de la Biología, las Pedagogías para el cuidado de la vida se constituyen como una apuesta decolonial, en tanto se plantean como una acción eminentemente política y ética, por tanto, social y de impacto, de transformación de las realidades en las cuales los maestros se desenvuelven. Reconociendo la importancia de asumir la pedagogía desde miradas críticas, dialógicas y colectivas en donde "...no hay práctica social más política que la práctica educativa" (Walsh, 1998, p. 58).

En efecto la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria" (Freire, 2003. p. 74). Es desde aquí, donde encontramos las fibras del tejido del cuidado de la vida, del cual queremos sean artífices los maestros en formación y maestrandos del grupo de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural; ya que, es desde su práctica, desde ese encuentro con el otro y con lo otro, que se pueden estar generando otras comprensiones del mundo, problematizando las diversas realidades y proyectando acciones que hagan frente a la crisis planetaria.

Es un accionar ético frente a la vida y lo vivo, y lo anima el propósito de garantizar el cuidado de la vida; es por esto que el quehacer docente se configura también como práctica política, porque implica ser propositivos de otros ordenes sociales, propugnando por el respeto en la diversidad, por el conocimiento y valoración de lo otro y de los otros, por la construcción colectiva de tejido social, de país, de formas de comprensión y significaciones del mundo que garanticen la vida digna de las comunidades de las que hacen parte.

Son pedagogías otras, en contexto, ya que invitan a pensar la práctica del maestro como una acción situada, que requiere necesariamente de acercamiento, comprensión y proyección social, individual y colectiva, hacia los distintos escenarios donde se desenvuelve. Esto implica que "realizar la acción no puede limitarse a la simple ejecución de un plan. Es necesario adaptarse a las circunstancias, enfrentar las contingencias y actuar en el momento oportuno... en vez de representarlas como un 'plan racional'...", de allí que se reafirme que el debate va más allá de la convencional disyunción entre teoría y práctica (Béguin & Clot, 2013, p. 87).

Es así como, se entiende por contexto, esas realidades en las cuales el maestro se hace partícipe, desentraña sus sentidos profundos y desde allí plantea, organiza y reflexiona su práctica educativa. Las reflexiones sobre su hacer las correlaciona con las distintas realidades; son pedagogías otras en contexto, en tanto que implican pensar en esas formas de comprensión de mundo locales y cómo desde allí se pueden generar propuestas de transformación de esas realidades, a partir de los diálogos interculturales, la complementariedad entre conocimientos y la posibilidad de empoderamiento de las comunidades para la defensa de sus territorios.

Dentro de lo que implica políticamente reconocer un contexto, tiene que ver con las formas de nombrar a quiénes son parte de ellos y el lugar que se otorga desde dicha nominación. Nominaciones

como “indio”, “negro”, “campeche”, “pobres”, históricamente han sido asociadas a irracionalidad, a la no posibilidad de producción de conocimiento, todo ello asociado a una negación del otro y un claro proceso de racismo y violencia epistémica, como lo desarrolla Quijano (2014). Por esta vía también se generan procesos de colonialidad a nivel del ser, del saber, del poder y de la naturaleza, que ponen en duda como dice Césaire, “el valor humano de estos seres y personas que, por su color y raíces ancestrales, quedan claramente marcados y excluidos de la construcción de conocimiento” (Walsh, 1998, pág. 46).

Es así como aún hoy se puede vivir y sentir la manera en que:

> El poder colonial sobrevive [en nuestros cuerpos, en nuestras sociedades], toma nuevas formas y asume nuevas estrategias, incluso en sociedades autodefinidas como multiétnicas y culturalmente diversas”, entendiendo que estas discusiones se ubican, “en una matriz de poder, en la cual la diferencia no es nada casual, neutral o inocente (Walsh, 1998, pág. 44).

El aporte del GEBDC tomando como referencia el contexto histórico colombiano, dentro de otras cosas, tiene que ver con el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural que constituye el país, no sólo fijando la mirada en comunidades mestizas, indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras, gitanas, sino también en las comunidades campesinas, como sujetos de conocimiento. Esto es importante aún más, sí se toma en cuenta que, históricamente en Colombia desde la Constitución Política de 1991, no se reconocían como grupo étnico y cultural, hasta el año 2023[63].

Desde la formación de maestros de Biología lo anterior se configura en una apuesta política y ética clara en defensa de la vida y su diversidad, por ello las Pedagogías del cuidado de la vida que desarrollamos, enriquecen la mirada de los maestros en formación y en ejercicio, frente a estas exclusiones y los invita a repensar, reinventar y cocrear su práctica:

- Propiciando diálogos interculturales con la diversidad de actores de los territorios[64], los cuales son comprendidos como espacios de encuentro con el otro y con lo otro, de tensión y debate, para construir conocimientos, territorios posibles, y formas de vida. Dicho encuentro se constituye como “cruce” con el otro, “puente” entre mundos, cruce de conocimientos. Para que se posibiliten estos diálogos interculturales, es necesario dar valor a las palabras y experiencias de los otros. Otra característica de estos diálogos es que se dan en el devenir mismo de la vida, no son forzados, ni restringidos a un espacio particular.

---

63 Acto legislativo 01 de 2023, por medio del cual se formaliza el reconocimiento del campesinado colombiano como sujeto de derechos y especial protección, modificando así la Constitución Política de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=213790.

64 “para lograrlo es fundamental auto reconocernos como sujetos de poderes: reconocernos en y desde la diferencia evita anular la mirada del otro y también rompe la inercia de colonizar epistemológicamente a las culturas y grupos humanos definidos en la alteridad; perder las certezas y ganar libertades, no exponernos y exponer a los distintos tipos de violencias que genera la reproducción sin sentido y la homogenización de una sola forma de concebir el mundo” (Castaño, 2011, pág. 560).

- Reconociendo y repensando los distintos contextos urbanos, rurales, regionales y nacionales, esta reflexión pedagógica implica alejarse de los paradigmas en educación que han centrado sus discusiones únicamente en los contenidos y en los resultados y que además han sido pensados e impuestos por la cultura hegemónica. Nos ubicamos en la discusión frente a los procesos, lo que implica la posibilidad de volver sobre los pasos andados, visibilizando los recorridos realizados para llegar a donde se está en un momento y desde allí mirar en perspectiva y retrospectiva, hacía dónde seguir; visibilizando la diversidad en los procesos de construcción de conocimiento y así mismo la variedad de los contenidos, y deslocalizando el lugar del resultado que desde otras perspectivas se ubica como finalidad y excusa para juzgar si se ha aprehendido o no, posicionándolo como uno de los tantos momentos para seguir aprehendiendo, y desenvolviendo conocimientos.

- Partiendo de que todos somos sujetos de conocimiento y por tanto tenemos un lugar válido desde donde compartir la palabra y el hacer, y es en esta medida que todos tenemos responsabilidades educadoras. Somos como las semillas —potencia y diversidad—, y podemos desenvolver nuestros conocimientos y desde allí crear y recrear nuestras realidades. La apuesta aquí, se centra en conocer esa diversidad y ser conscientes de que la diferencia existe y es por ella que estamos hablando de la posibilidad de diálogos interculturales, lo cual se da siempre desde tensiones y debates suscitados en el encuentro, partiendo de que no se trata de la mera pretensión de entender al otro, sino del reconocimiento de que el otro no es entendible y por ello la importancia de interactuar con su palabra, con su hacer, para desde allí construir las comprensiones, las acciones, los acuerdos.

- Reconociéndonos como maestros cuidadores de la vida, la vida no se mide únicamente en función de la economía; implica la vida en comunidad, los sentimientos, la soberanía alimentaria y la producción con tecnologías limpias, entre otros aspectos (Huanacuni, 2010). Desde el grupo de investigación, se busca renovar la memoria de esas formas otras de relacionarse con la naturaleza y con los otros, apuntando a procesos sustentables en las regiones y en los diversos contextos educativos y situaciones donde se desenvuelva el maestro. De esta forma, se hace explícita la necesidad de una ética del cuidado de la vida, que retome los principios de relacionalidad, reciprocidad y complementariedad entre los seres.

- Reconociendo la práctica del maestro, como un proceso constante de investigación pedagógica y didáctica, que parte de un interés continuo por reflexionar, explorar, crear y cocrear conocimientos de manera colectiva, a propósito de lo que implica retornar a un paradigma biocéntrico desde la enseñanza de la biología, en donde el lugar de partida y retorno es la necesidad de cuidar la vida en todas sus manifestaciones. De igual manera, una apuesta de construcción de conocimiento desde el diálogo intercultural, la perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar, potenciando su sensibilidad hacia las diferentes manifestaciones sociales, culturales, de resistencia, de re-existencia, de la vida en general.

- Esta mirada sitúa a los profesores como profesionales de la educación que propician debates sobre el lugar de la escuela y del maestro, en los procesos de construcción de tejido social, sobre la enseñanza de la biología desde la complejidad, construyendo conocimiento di-

dáctico desde asuntos contemporáneos que orienten su enseñanza de manera pertinente en los diferentes contextos educativos.

- Aportando a la configuración de territorios de vida desde la enseñanza de la Biología situada, vivenciando los territorios desde los trayectos individuales y colectivos. De esta configuración parte la conformación de comunidad, la identificación y planteamiento de intereses comunes desde la diversidad y desde la heterogeneidad. Es un llamado a ser también territorio y a brindar posibilidades para que esos otros con los que se interactúa, puedan hacerse fibras y trama del tejido. Comprender cómo aun compartiendo el mismo espacio geográfico, aun en medio de la tensión, existe la posibilidad de construir diversidad de territorios, siempre y cuando se reconozca el lugar de conocimiento que cada persona tiene y que en colectivo también se construye. Territorio, entonces, comprende una apuesta por la transformación social, que implica hacernos parte de las realidades y desde allí generar otras condiciones de existencia; en esta medida, el territorio es dinámico, movible.

Finalmente, se hace un llamado a pensar la formación de maestros desde las Pedagogías para el cuidado de la vida, como acción situada, con un enfoque intercultural. Se propone brindar la posibilidad de aprender desde diversas perspectivas, y conocer que existen variedad de formas de ser y hacer conocimiento, formando criterios que configuren su práctica como un hacer en constante cambio y desde donde se construyan lecturas de realidad acordes a la variedad de contextos, es decir, como ejercicio permanente de investigación, de construcción de saber pedagógico y didáctico, desde el encuentro con lo otro y con los otros, atendiendo a la diversidad biocultural presente en nuestro país; ubicándolo como otro de los propósitos de la educación superior, ya que articula las discusiones frente a la configuración de país y tejido social, desde la diversidad contemplada en la constitución política de Colombia.

Es un ejercicio de conocimiento de lo propio y lo local, para desde allí poder establecer diálogos interculturales, con los conocimientos de otros pueblos y culturas, de la manera más recíproca, teniendo como horizonte de sentidos un proceso de de-colonización no sólo del pensamiento, sino también del cuerpo y de la naturaleza. Dentro este ejercicio a su vez está la necesidad de diversificar las formas de nombrar el mundo, entendiendo la palabra como puente que nos permite conectar mundos, sentires, conocimientos; lo que no se nombra no existe. Pero también cómo nombramos y desde allí, cómo podemos negar al otro o permitirle ser. Hablar el mundo de otros modos, nos permite recuperar voces de niños, jóvenes, abuelos, mayores, maestros, territorios, en esa construcción. Ubicando el hacer del maestro como acompañante, no como veedor del cumplimiento de fines o propósitos. Como parte de la co-creación conjunta de sentidos y prácticas.

Referencias

Béguin, P., y Clot, Y. (2013). La acción situada en el desarrollo de las teorías de la actividad. *Activités*, *10*(1). https://doi.org/10.4000/activites.614

Blikstein, I. (1985). *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. Cultrix.

Bravo-Osorio, L. M. (2022). Metodologías interculturales para la enseñanza de la biología y la vida. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51). https://doi.org/10.17227/ted.num51-12320

Buinaje, A. (2013). *La Maloka Uitoto como espacio educativo de vida desde los principios tradicionales del clan Eimen+ de la etnia Uitoto de la Chorrera Amazonas Colombia* [Trabajo de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Camero, L., Fierro, A., y Pacheco, D. (2021). Educación superior rural y ambiente: la experiencia de la licenciatura en biología del centro Valle de Tenza de la Universidad Pedagógica Nacional con comunidades campesinas de Colombia. *Brazilian Journal of Animal and Environmental Research*, *4*(4), 6028-6043. https://doi.org/10.34188/bjaerv4n4-096

Castaño, N. (2009). Construcción Social de universidad para la inclusión: La formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural [Colombia]. En D. Mato (Ed.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (pp. 183-206). CLACSO.

Castaño, N. (2011). Enseñanza de la biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. Bio-Grafía: *Estudios sobre la biología y su enseñanza, 4*(7), 560-586. https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia560.586

Castaño, N. (2015). *Polisemia de las concepciones de la vida desde una mirada occidental*. Universidad Pedagógica Nacional.

Castaño, N. (2020). *Concepciones de vida cosmogonía Muruy enseñanza de la biología y diversidad cultural: perspectivas ontológicas y epistemológicas* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Castaño, N., y Molina, A. (2012, marzo). *Concepciones acerca de la vida, enseñanza de la biología y diversidad cultural* [Ponencia]. III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, Bogotá, Colombia.

Castaño Cuellar, N. C., y Bravo Osorio, L. M. (2022). Taking care of life from Amazonian indigenous cosmogony: Implications for teaching biology as a cultural practice. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 18*(3), e2281. https://doi.org/10.21601/ijese/12024

Choquehuanca, D. (2010). *Hacia la reconstrucción del vivir bien. América Latina en Movimiento*, (452), 1-24.

Elkana, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural: una visión antropológica. *Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología, 3*(10-11), 10-18.

Emmeche, C. (1997). *Defining life, explaining emergence* (Report No. 1). Center for the Philosophy of Nature and Science Studies, Niels Bohr Institute. http://www.nbi.dk/~emmeche/cePubl/97e.defLife.v3f.html

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI.

Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Green, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. https://bibliotecadigi-

tal.udea.edu.co/bitstream/10495/6935/1/AbadioGreen_2011_MadreTierra.pdf

Green, A. (2022, 28 de abril). *¿Y si hacemos de la Tierra nuestra pedagoga? 10 lecciones de Abadio Green* [Video]. Comfama. https://www.comfama.com/cultura-y-ocio/plenarios-abadio-green-lecciones-ancestrales/

Green, A. (2023, 15 de febrero). **Lección inaugural ciclo 2023-1** [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ZgeP-AuI-v8

Huanacuni-Mamani, F. (2010). *Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).

Molina, A. (2010). Consideraciones sobre la enseñanza de las ciencias y el contexto cultural. *EDUCyT, 1*(1), 1-12.

Molina, A., López, D., y Mojica, L. (2005). Ideas de los niños y niñas sobre la naturaleza: un estudio comparado. *Revista Científica, 7*(1), 41-62.

Olivé, L. (2012). *Multiculturalismo y pluralismo*. UNAM.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.

Tovar-Gálvez, J. (2021). The epistemological bridge as a framework to guide teachers to design culturally inclusive practices. *International Journal of Science Education, 43*(5), 770-795. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1883203

Vasco, L. G. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, (6), 19-52.

Walsh, C. (1998). *Interculturalidad crítica: Pedagogía de-colonial. En Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 47-62). Universidad Pedagógica Nacional.

Zapata, J. A., y Mejía, J. D. (2013). *Re-conocimiento de la naturaleza y el territorio a través de la experiencia estética* [Informe de investigación]. Universidad Pedagógica Nacional. http://hdl.handle.net/20.500.12209/160

ENSAYO/RESEÑA: POLISEMIA DE LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA VIDA DESDE UNA MIRADA OCCIDENTAL

Norma Constanza Castaño Cuéllar

Este ensayo descriptivo sobre la publicación del libro: Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental[65], editado por la Universidad Pedagógica Nacional – Colombia en el año de 2015[66], implica para mí como autora del libro efectuar una compartencia de nuestras discusiones como Coordinadora del Grupo de Investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural en esta misma universidad; ya que este libro implica una contribución que ha detonado fructíferos caminos de formación y de investigación del colectivo académico conformado por Leidy Marcela Osorio y Diana Pacheco Calderón.

De la publicación y la metodología de la investigación

La publicación corresponde a una investigación documental que indaga por las concepciones acerca de la vida y su relevancia en primer lugar, para la enseñanza de la biología, pero buscando al mismo tiempo, el gestar propuestas alternativas que contribuyan no sólo a la educación formal escolar, sino que involucren a los distintos sectores de la sociedad, como un ejercicio de formación ciudadana.

Se considera, respecto a la enseñanza de la biología, que hay aspectos en los que el concepto de vida puede ocupar un lugar fundamental para contribuir a adoptar posiciones, frente a problemáticas contemporáneas que requieren una comprensión de fenómenos complejos y la reconsideración de las relaciones conocimiento-poder, y en la reconfiguración de las concepciones acerca del conocimiento biológico en particular, al igual que de su enseñanza. En esta investigación se desarrolló una metodología con enfoque hermenéutico, partiendo de una indagación cualitativa, cuya estrategia implico un análisis documental; procedimiento que puede considerarse:

> (...) como un proceso de sistematización en el que pueden identificarse problemas de investigación, describir acontecimientos, problemáticas, revelar intereses y perspectivas de comprensión de la realidad (Quintana, 2006). El análisis documental puede también constituirse en un conjunto de procedimientos que buscan la producción de un metatexto en el que se

---

65 Este ensayo/reseña de la autora del libro, implica tanto un homenaje y reconocimiento a la trayectoria y labor de la profesora Norma Constanza Castaño, como convocante y generadora de colectivos intercientíficos en el campo de la biología y de su enseñanza. Si bien se recurre a citas textuales del propio libro, esto no implica que se desconozca la procedencia de dichas referencias, ya que tanto la autora de este ensayo/reseña es al mismo tiempo quien escribe el presente texto, como hemos querido socializar, a partir de la divulgación y el conocimiento de estas publicaciones que han sido pioneras en la apertura al campo de las *bio*/pedagogías, más allá de temas contemporáneos y emergentes.

66 Castaño, N. (2015). Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. https://www.academia.edu/37518548/Polisemia_de_las_concepciones_acerca_de_la_vida_desde_una_mirada_occidental

> posibilita la transformación conceptual (Díaz y Navarro, 1998; Jiménez, 2006). El carácter hermenéutico, consiste principalmente en su carácter interpretativo, que tiene como propósito ganar comprensión acerca de las concepciones sobre la vida y sus relaciones con lo vivo. Para el efecto, cada una de las fuentes investigadas se clasifica e interpreta de acuerdo con su importancia dentro de la investigación. Para este caso, el criterio de selección consistió en que los documentos debían evidenciar alguna relación conceptual entre la vida y lo vivo. Como lo plantea Calvo (1995), "el reto [...] es avanzar en el conocimiento a partir de lo ya existente. De allí el peso de la interpretación para llegar a consolidar explicaciones teóricas que propongan otras formas de asumir el objeto de estudio". (Castaño, 2015, p. 12).

Se siguió lo propuesto por Ayuso (1999), al iniciar con la indagación para recabar y realizar un inventario de los textos académicos, con la intención de comprender el estado de conocimiento contemporáneo (en ese momento, 2015) en relación con las concepciones de la vida (bios) y lo vivo (zoê), y sus vínculos con la biología y su enseñanza.

Como es posible apreciar en la posible tabla el compendio se basó en 125 publicaciones, se eligieron 68 de ellos para identificar las siguientes categorías.

Tabla 1. Resultados de la categorización

Familia	Códigos (N°)	Categorías
Historia	10	Historia
Filosofía	20	Biofilosofía
Existencialismo	6	
Antropología	5	Bioantropología
Biopolítica	17	Biopolítica
Biología	169	*Bio*-logía
Género natural	6	
Artificialismo	8	
Pedagogía	31	Biopedagogía

Fuente: Elaboración propia (Castaño, 2015, p. 14).
Nota: la clasificación se efectúo con base al programa ATLAS.ti versión 6.2.

En el libro se describen cada una de las categorías, al igual que las subcategorías encontradas a través del proceso de sistematización, lo que me posibilito estructurar el trabajo de investigación en seis capítulos que a continuación describo a través de citas referenciales directas del texto; además de

señalar caminos que han trazado horizontes de investigación y formación a través del colectivo académico (ya señalado anteriormente) de la Universidad Pedagógica de Colombia.

De los capítulos

En el capítulo 1 "Las concepciones de vida tienen historia", se muestra que estas concepciones han tenido fructíferos recorridos a lo largo del tiempo.

> Se encuentra que las concepciones de vida han sido históricamente constituidas con diversidad de significados. Así se habla de funciones, fenómeno, organización, estado de cosas, comportamientos y prácticas, relaciones, red de significados, misterio, maneras de ser. Se hace evidente que a pesar de que la biología ha evitado ocuparse de una definición propia de vida, existe una tradición filosófica de larga data, preocupada por pensar tres grandes concepciones generales de vida: animismo, mecanicismo y organicismo.
> (...) Se enfatiza en que la vida es un fenómeno situado espacial y temporalmente, corresponde a una actividad y no a una teorización. Desde este punto de vista se resalta la importancia de comportamientos y prácticas, al mismo tiempo la relevancia de aspectos no sólo biológicos, sino también sociales, estéticos y políticos.
> (...) La vida corresponde a un concepto que agrupa, específicamente a una ontodefinición no esencialista que puede articular aspectos científicos y metafísicos, entendiendo que existe una cierta interdependencia entre ellos y que esa ontodefinición podría hacer posible la búsqueda de sentidos en campos interdisciplinares e incluso en principios universales relacionados inicialmente con la organización biológica, como respuesta a desarrollos como los de la vida extraterrestre, los orígenes de la vida y la vida artificial principalmente, que exigen una naturalización del concepto y por ende la universalización de la biología.
> Se cuestiona fuertemente esta última corriente en tanto se piensa que valorar sólo la dimensión biológica, como sucede hoy, va en detrimento de otras dimensiones, principalmente la dimensión existencial, justificando la preeminencia de una visión de mundo occidentalizada y por ende su uso político en distintas configuraciones sociales contemporáneas.
> (...) Son los griegos quienes designan la vida diferenciando el hecho de vivir común a los seres vivos y la forma de vivir de los seres humanos, especialmente haciendo referencia a la vida política; para eso utilizan los términos zoê y bíos respectivamente, constituyendo así una de las principales dicotomías del pensamiento occidental.
> En oposición a esta dicotomía, se plantea la posibilidad de buscar otros significados desde perspectivas complementarias. Así se acude al concepto de condición humana de Arendt (1993), el cual profundiza en las necesidades vitales de supervivencia, mundanidad, pluralidad y existencia en un mundo que garantice la vida del ser humano como un alguien que actúa junto con los demás. Desde esta perspectiva la vida es una praxis que se constituye como una red de significados y relaciones con otros seres singulares. (Castaño, 2015, p. 137-139).

El capítulo 2 "Biofilosofía", se centra en la vida humana, advirtiendo que toda comprensión e interpretación no puede tener carácter de neutralidad.
Se afirma que el grado más complicado de la realización humana es la relación entre el organismo y el ambiente circundante, fundamentando filosóficamente desde la no disyunción entre la vida en

general y la existencia humana. De ahí surge el concepto de cultura, enfatizando en la necesidad de relacionar desde lo fenomenológico el cuerpo, la corporalidad y la existencia, como forma de complementar lo cultural y lo natural a través del concepto de artificialidad natural, es decir, lo producido por el ser humano y enfatizando en el 'hacer para ser'.

> Sin embargo, desde un enfoque esencialista, se señala la contradicción entre lo vivo y la vida, como la pérdida ontológica de esta última para la biología: la materia desprovista de vida; lo carente de vida se convierte en el fundamento ontológico de todo. Toda una paradoja para el siglo xx, la vida se reduce al organismo biológico, creando toda una serie de jerarquías, epistemológica y ontológicamente reduccionistas, que impactan no sólo a lo biológico, sino también a las ciencias naturales y a las ciencias sociales, ahondando en dualismos como cultura-naturaleza, principio vital-patrones fisicoquímicos, holismo-reduccionismo, entre los cuales se cuelan nociones principalmente de carácter antiesencialistas que intentan entrelazar, como las de complejidad emergente, procesos, evolución, sistema, organización; continuidad, pensamiento ecológico, redes integradas, interacciones, contexto, contextualidad, pluralidad, complejo ecosocial, lo cual supone otra racionalidad y exige otras bases epistemológicas y ontológicas para el estudio de la vida (Castaño, 2015, p. 139-140).

En el capítulo 3 "Bioantropología", el debate relevante se da en torno a la cuestión de la vida como hecho biológico y el ser humano en cuanto ser cultural, es decir de las dicotomías humanidad-naturaleza, individual-social, que configura a las personas y a los organismos como objetos mutuamente excluyentes.

> Nuevamente aquí y como forma de eliminar el dualismo, se propone una biología alternativa que a partir del concepto de organismo incluya la vida social de las personas, pensando en la vida en general, a través de construir relaciones entre lo que se denomina antropología de las personas con una biología de los organismos.
>
> Desde esta perspectiva, se enfatiza igualmente en las relaciones de intercambio entre el organismo y sus entornos, planteando que tienen procesos de formación comunes, que generan continuidad; contrario a la idea de adaptación en la que se piensa que es el organismo el que se acomoda a ambientes dados, como dominios excluyentes. La alternativa es entonces, construir campos relacionales que incluyen nexos de relaciones de todo tipo, desde luego incluso con la vida, en la que surgen conceptos como consciencia, identidad, socialidad e historicidad. (Castaño, 2015, p. 140-141).

En el capítulo 4 "Biopolítica"

> se muestra cómo la biología fue indispensable para el desarrollo del capitalismo al poner en circulación principios para el conocimiento de la vida desde una concepción orgánica de lo vivo, centradas principalmente en el cuerpo humano. Es así como se hacen análisis para la conducción de la vida en función, especialmente, de las necesidades fundamentales y de los juicios morales, los cuales se consolidan desde la educación como forma en últimas, de regular la población. Esta mirada contrasta con la concepción de Foucault acerca de la constitución del sujeto por la relación de poder que establece consigo mismo, en busca del gobierno de sí (Castaño, 2015, p. 141).

En el capítulo 5 “Bio-logía”

> se plantea que la biología aborda el estudio del fenómeno viviente desde dos metodologías de trabajo: la historia natural y la fisiología o la biología funcional y la biología evolutiva o integracionista, generando tensiones que aún están vigentes entre visiones reduccionistas y holistas. Se alude a que es prioritario tomar conciencia de los límites de esas estrategias tradicionales y que la clave puede ser la integración metodológica para abordar concepciones más complejas, como la de vida y construir otros marcos teóricos productivos.
> En lo que se refiere a las concepciones acerca de la vida en la biología, hay distintos puntos de vista: se muestra que unos piensan que hay una riqueza de significados, otros que la biología no se ocupa de la vida, que el reconocimiento de la vida es principalmente intuitivo y que por eso podría dejarse a la biología popular o que tiende a ser abstracto con poca referencia a la fenomenología, o que la interpretación de la vida como fenómeno orgánico es una invención de la modernidad. Algunos dicen que hay demasiadas propuestas, algunas antagónicas, que el concepto es inasible y resbaloso, que no es un sustantivo sino un verbo, es difícil de definir. En fin, aquí emerge la principal conclusión de la investigación: las concepciones acerca de la vida son plurales, son polisémicas.
> Ante la complejidad de las concepciones acerca de la vida se proponen propiedades que pueden precisar una definición para la biología: organización, acoplamiento, cooperación y síntesis; emergencia, totalidad, lógica de organización y de evolución, tiempo, invariancia, evolución, individualidad, diversidad, emergencia, orden, totalidad; sistema viviente, red compleja de agentes, procesos históricos abiertos, interacción con el medio, cognición e incluso virtualidad; conectividad, relaciones y contexto.
> Se reitera la necesidad de transformar paradigmas desde una concepción mecanicista hacia una ecológica que incluso integre la biosfera, los sistemas sociales y los ecosistemas. Se insiste en que la vida no puede comprenderse aisladamente ni desligarse de lo humano porque los problemas a los que nos enfrentamos son sistémicos, es decir están interconectados y son interdependientes. Incluso al relacionar vida y cultura, se afirma que aunque como humanos somos primariamente animales, la vida espiritual se da como un modo de vivir en relación consigo mismo, con otros y con el mundo (Castaño, 2015, pp. 141-142).

El capítulo 6 se refiere a la “Biopedagogía”, precisando que:

> en la biología ‘normal’ no hay grandes discusiones acerca de la idea de vida, que las tensiones conviven sin grandes rupturas y, desde luego, la enseñanza de la biología ha estado comprometida con los paradigmas de esa ciencia normal. Esta perspectiva normalizadora no coincide con los problemas contemporáneos en relación con las profundas implicaciones sociales y bioéticas del conocimiento científico y tecnológico; por eso la pregunta acerca de la vida es pertinente para propiciar una crítica a la enseñanza de la biología: “Es importante relievar (destacar) las relaciones que se proponen entre la pedagogía y la biología, aduciendo que la vida implica principalmente procesos de aprendizaje, que conforman una relación inextricable” (Castaño, 2015, p. 143).

Desde esa relación surge la biopedagogía, en la que el aprendizaje se considera como un proceso

biológico emergente de la autoorganización de la vida: la educación está tratando con la propia trama de la vida, como lo plantea Assmann (2002).

> Finalmente a modo de conclusión y como modo de propiciar una definición de vida coherente como objeto de estudio de la biología y capaz de aportar a la enseñanza una comprensión integrada de conceptos unificadores, se encuentra que la vida puede constituirse como una ontodefinición, de modo que se pueda lograr una visión integral de la vida en comparación con la materia, la mente y la sociedad, que nos permita comprender la unidad interna en la diversidad biológica de la vida, pero también una definición de vida que pueda contener aspectos no sólo científicos, sino también estéticos, conceptuales y experienciales, en la que se intercepte lo ontológico, lo existencial y lo científico (Emmeche, 1997). (Castaño, 2015, p. 143).
>
> La publicación muestra en las concepciones de vida investigadas, un escenario propicio para debates de carácter ontológico y epistemológico. Igualmente emergen alternativas que se entrecruzan desde distintos campos de conocimiento, como la filosofía, la antropología, la política, la biología e incluso la pedagogía (Castaño, 2015, p. 145).
>
> Es así como, a pesar de las hegemonías que aún pesan en el conocimiento biológico, hegemonías construidas a través de dualismos que hoy se vislumbran como críticos, el principal de los cuales tal vez sea el de zoê-bíos, pero también vida-vivo, vitalismo-materialismo, holismo-reduccionismo, biología-sociedad, ciencia-metafísica, individuo-sociedad, el hecho de que se encuentre una diversidad de significados y de alternativas en las concepciones de vida permite vislumbrar un panorama enriquecedor para reconfigurar la enseñanza de la biología, como lo manifiesta la autora (Castaño, 2015, p. 145).

Propuestas y alternativas producto de este libro

Como autora de este libro y formadora de docentes, propongo como alternativas, que si bien fueron publicadas en 2015, actualmente resultan no solamente vigentes sino ha cobrado una urgencia social y política:

- (...) deconstruir los dualismos (ya analizados en apartados anteriores) y convertirlos en relaciones complejas, a través de redes de significados que hagan posible otras praxis y otros significados de lo humano, de lo vivo y de la vida, concepciones articuladoras con un carácter ontológico que permitan pensar y actuar en favor de un vivir común y su acontecer histórico, en el que no hay absolutos ni esencialismos pero sí complejidades emergentes, procesos, continuidades, complejos ecosociales, redes, interacciones, interconexiones, interdependencias, contexto y contextualidad, pluralidades.

- (...) involucrar en la enseñanza de la biología el reconocimiento de la experiencia como constructora de comportamientos, prácticas y conocimientos desde la idea de aprendizaje y conceptuales en la vida de los niños, adolescentes y jóvenes. Darles cabida a las emociones, a lo espiritual, a la fantasía, a todos aquellos aspectos que configuran la existencia humana, a la plena realización en el plano de la cultura, a la significación cultural, a la historicidad de todo existir humano. Concebir el uso político de las distintas configuraciones sociales, involucrar

los hechos biológicos en los procesos de aprendizaje, en prácticas de vida, en procesos de conocimiento.

- Todas estas relaciones y complejidades, podrían ir esbozando una didáctica de la biología con un carácter intercultural que configure diálogos plurales a través de los cuales se pueda constituir un campo de conocimiento denominado enseñanza de la vida y de lo vivo, desde una ontología que configure relaciones que permitan, no sólo deconstruir dualismos, sino también construir criterios con evidencias como las prácticas sociales constituidas a partir de realidades complejas y visiones de mundo diversas y desde luego, otras biologías alternativas que permitan diálogos plurales, reconocedores de la riqueza de las diferencias, de la que surjan otros cuestionamientos, otras realidades, otras deslocalizaciones (Castaño, 2015, pp. 145-146).

Finalizando así la publicación, como autora de este libro y formadora de docentes, reitero que: como maestros podremos contribuir desde concepciones polisémicas sobre la vida y lo vivo, a enriquecer las visiones de mundo de otras generaciones de jóvenes maestros que propugnen igualmente por hacer valiosas las vidas de los niños desde, un vivir común que involucre no sólo lo humano sino también lo natural... retornar al Oikos (Castaño, 2015, p. 146).

Referencias

Arendt, H. (1993). La condición humana. Paidós.

Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Narcea.

Ayuso, M. D. (1999). Revisión interdisciplinar de bibliografía y fuentes de información en los umbrales del siglo XXI. Nuevas perspectivas: los recursos de información. Revista General de Información y Documentación, 9(1), 203-215.

Calvo, G. (1995). La familia en Colombia: Un estado del arte de la investigación 1980-1994. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Castaño Cuellar, N. C., & Bravo Osorio, L. M. (2022). Taking care of life from Amazonian indigenous cosmogony: Implications for teaching biology as a cultural practice. Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 18(3), e2281. https://doi.org/10.21601/ijese/12024

Castaño, N. C. (2011). Enseñanza de la biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. *Bio*-Grafía: Escritos Sobre la Biología y su Enseñanza, (4), 560-586. https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia560.586

Castaño, N. C. (2015). Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.academia.edu/37518548/Polisemia_de_las_concepciones_acerca_de_la_vida_desde_una_mirada_occidental

Díaz, C., & Navarro, P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Síntesis.

Emmeche, C. (1997). Defining life, explaining emergence (Report No. 1). Center for the Philosophy of Nature and Science Studies, Niels Bohr Institute. http://www.nbi.dk/~emmeche/cePubl/97e.defLife.v3f.html

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad. Gedisa.1

Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. J. Jiménez & A. Torres (Comps.), La práctica investigativa en ciencias sociales (pp. 27-42). Universidad Pedagógica Nacional.

Mejía Jiménez, M. R., & Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica: Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. Praxis & Saber, 2(4), 127-177. https://doi.org/10.19053/22160159.1125

Molina, A. (2010). Una relación urgente: Enseñanza de las ciencias y contexto cultural. EDUCyT, 1(1), 76-88.

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Pluralismo epistemológico (pp. 19-30). CLACSO.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), Psicología: Tópicos de actualidad (pp. 49-84). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tovar-Gálvez, J. (2021). The epistemological bridge as a framework to guide teachers to design culturally inclusive practices. International Journal of Science Education, 43(5), 770-795. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1883203

Wagner, A. (2022). Superando las dos culturas. Retos filosóficos más allá de la dicotomía entre ciencia y cultura. Pensamiento, 78(298), 573-593. https://doi.org/10.14422/pen.v78.i298.y2022.013

Bio/geo/pedagogías descolonizadoras. Cuidado de la vida/tierra-humus de humanidad como horizontalidad comunal de la esperanza. Volumen 1, en su versión digital terminó de editarse en 2026. Las tipografías usadas en su composición fueron Gandhi Serif y Myriad Pro.

BIO/GEO/PEDAGOGÍAS DESCOLONIZADORAS

Cuidado de la vida/tierra-humus de humanidad como horizontalidad comunal de la esperanza

VOLUMEN 1

1450 ediciones

CALAS
MARIA SIBYLLA MERIAN CENTER