BIO/GEO/PEDAGOGÍAS DESCOLONIZADORAS

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

VOLUMEN 2

Patricia Medina Melgarejo / Coordinadora

1450 ediciones

CALAS
MARÍA 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 2: 978-607-5925-18-9
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 2

Patricia Medina Melgarejo / Coordinadora

1450 ediciones

CALAS
MARIA SIBYLLA MERIAN CENTER

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 pedagogías inter/especies, en donde el soñar implica un ejercicio didáctico y 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.[1]

1 Fragmento, viene de Introducción.

ÍNDICE

APARTADO 4. BIO/GEO/PEDAGOGÍAS OTRAS 09

HACIA UNA PEDAGOGÍA INTER-ESPECIE 12
Jose Alexander Díaz González
Mónica Paola Díaz Oliveros

¿EDUCAR A/O SOÑAR? 32
Claire Lapique

RUTA PEDAGÓGICA: ABEJAS, NATURALEZA Y CUIDADO DE LA VIDA: SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA 48
María Daniela Ramírez Fonseca

BIO-INDICADORES DE LA MADRE TIERRA: GÉNESIS DE EPISTEMOLOGÍAS Y PEDAGOGÍAS MUNDANAS 62
Miguel Darío Hidalgo Castro

TERRITORIALIDAD Y LENGUA DIS´TÈ (ZAPOTECO): ENCLAVE EN EL APRENDIZAJE COMUNAL EN CANDELARIA LOXICHA-OAXACA, MÉXICO 73
Erika Candelaria Hernández Aragón

APARTADO 5. REFLEXIONES HACIA UN GIRO BIO/GEO/CÉNTRICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE 83

CO-RAZONAR LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS “OTROS”: ENTRE LA PALABRA, EL TERRITORIO Y LA MEMORIA 85
Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

ANCESTRALIDADES CONTEMPORÁNEAS. DESCOLONIZAR PARA EL CUIDADO DE LA VIDA, DESDE LA CO/PRESENCIA COMUNAL DEL HUMUS DE HUMANIDAD COMO HORIZONTALIDAD RADICAL. RE/SEMANTIZAR LOS SENTIDOS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS 102
Patricia Medina Melgarejo
Veremunda Guadalupe Sánchez
Sabinee Y. Sinigüí Ramírez

BIO/EPISTEMOLOGÍAS, MADRE TIERRA Y CUIDADO DE LA VIDA: MEMORIAS ACTIVAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR 128
Stella Cárdenas Agudelo
Marco Raúl Mejía Jiménez

APARTADO 6. INFANCIAS, JÓVENES, LENGUAJES Y COMUNICACIÓN: LEGADOS Y HERRAMIENTAS REFLEXIVAS PARA OTROS VÍNCULOS CON LA NATURALEZA 144

EL LENGUAJE DE LOS NIÑOS COMO LLAMADO ANTE LAS NUEVAS CIRCUNSTANCIAS 147
Jader Janer Moreira Lopes
Marisol Barenco de Mello
Rafael Alberto Gonzalez Gonzalez

PENSAR LA NATURALEZA EN EDUCACIÓN INFANTIL 159
Laura Noemi Chaluh
Keila Santos Pinto
Beatriz Oliveira Picelli
Heloisa Brandão

DESENTRAÑAR LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS PARA COMUNALIZAR LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN SOCIAL 179
Roberto Sánchez Linares
Jenny Zapata de la Cruz

LA RADIO: SONORIDADES QUE ATRAVIESAN FRONTERAS. PUENTES HACIA LA DESCOLONIZACIÓN EN LA COMUNICACIÓN POPULAR 194
Martina Dominella Cura
Patricia Ledesma Melin Qempen
Lila Scotti Benchetrit

PERIFERIAS URBANAS Y BIOPEDAGOGÍAS. ESCUELAS, COMUNIDADES Y FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE DE LA MADRE TIERRA (BOGOTÁ, COLOMBIA) Y SALVADOR DE BAHÍA, (BRASIL) 206
Vásquez Zora Luis F.
Reis Bomfim Natanael
Pereira Correia Silvia Letícia
Sandoval Martínez Ingrid M.
Valera Sierra René
Acero Cruz Jesús Libardo

COLOFÓN 1 Y 2 235

Colofón 1. El Color de la Tierra... Ensayo sobre 237
el libro: Pluritopías. Crianzas Mutuas tejiendo en
pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida más
allá de la globalización pandémica (diálogos Colombia
y México-UNITIERRA)
Patricia Medina-Melgarejo
Bruno Baronnet
Hiram Jair Valtierra Aguilar

Colofón 2. Caja de herramientas. Compartencias de 246
referencias sugeridas por l@s artesan@s de la palabra
de este libro...
Hiram Jair Valtierra Aguilar
Patricia Medina Melgarejo

AUTORAS Y AUTORES 276

APARTADO IV. BIO/GEO/ PEDAGOGÍAS OTRAS

Introducción

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.[2]

El capítulo de José Alexander Díaz González, como docente/investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia; Mónica Paola Díaz Oliveros, actualmente vinculada a estudios doctorales con la Universidad de la Tierra en el Doctorado de Comunicación, nos brindan el capítulo ***Hacia una pedagogía inter-especie***; trabajo que parte de un diálogo con el pensamiento decolonial y las cosmovisiones indígenas de *los Sures*, en el que desarrolla un análisis crítico sobre la manera en que el capitalismo ha reducido la vida a un valor de cambio, arrinconando la existencia en un modelo de desarrollo extractivista. Al mismo tiempo, expone una propuesta pedagógica que integra la visión de lo no-humano en la educación, articulando los conocimientos sensibles del sur ancestral y originario con un paradigma biocéntrico, más allá de la concepción de lo biológico. Por ello se enuncia como una ruptura epistémica, se plantea la pedagogía inter-especie como un enfoque que trasciende la centralidad del ser humano en la producción del conocimiento y reconoce la agencia de otras formas de vida en la construcción de saberes. Este planteamiento se fundamenta en la biomemoria del Jaguar, concepto que emerge dentro de los estudios sociales de la memoria; y la concepción de la biosemiosis, concepto que desde la comunicación recupera la importancia de las plantas sagradas en la transmisión del conocimiento inter-especie. Este capítulo abre un espacio de reflexión fundamental para repensar la educación en un contexto de crisis ecológica, ofreciendo herramientas metodológicas que permiten reconfigurar la relación entre la humanidad y la Madre Tierra desde una visión integral y sensible.

En el trabajo ***¿Educar a/o soñar?*** de Claire Marie Anaïs Lapique, estudiante de doctorado, adscrita a la Universidad Veracruzana, México y a la Universidad de Estrasburgo, Francia. Lapique, plantea la interrogante: ¿de qué manera los saberes medicinales comunales nos permiten repensar la concepción hegemónica del conocimiento y sus formas de transmitirlo? Por lo que nos brinda la experiencia de diferentes sanadores/as de Papantla y Xalapa (Veracruz), y San Juan Guichicovi y San Andrés Hidalgo (Oaxaca) los y las cuales desplazan el lugar del saber y rompen con las exigencias de una enseñanza bajo "contenidos" basados en la idea de que los saberes "pertenecen" al ser humano. Abren un campo de reflexión hacia lo que Ingold llama una "educación a la atención" (2018). Al lugar de "saber más" se trata de "conocer-con" el mundo. La autora hace una crítica sustantiva en torno a las concepciones del saber dominantes en donde no se reconoce la importancia de las prácticas de los sueños en las acciones en que inciden en la vida comunitaria, señala y recupera los sentidos políticos en la trayectoria de los sanadores y médicos tradicionales como soñadores comunalitarios.

---

2 Párrafo, viene de Introducción.

El capítulo: ***Ruta pedagógica: Abejas, naturaleza y cuidado de la vida. Sistematización de Práctica Pedagógica y Didáctica. Institución Educativa Distrital San José de Caquetania en las Sabanas del Yarí (Caquetá),*** realizado por María Daniela Ramírez Fonseca, licenciada en Biología por la Facultad de Ciencia y Tecnología, de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Este trabajo nos brinda los resultados de investigación sobre el proceso de sistematización de la práctica pedagógica integral teniendo como objetivo reconocer la relación humano-abeja para una estrategia pedagógica y didáctica que aporta al cuidado de la vida en la Institución Educativa San Jose de Caquetania y en la comunidad de las Sabanas del Yarí. Desde el departamento del Caquetá-Colombia, esta iniciativa busca enfrentar las diferentes problemáticas que afectan este territorio, caracterizado por su diversidad natural y cultural, en articulación con el programa PNUD (Proyecto Educativo de las Naciones Unidas).

El capítulo intitulado **Bio-indicadores de la madre tierra: Genesis de epistemologías y pedagogías mundanas** de Miguel Darío Hidalgo Castro de la Universidad Pedagógica Nacional-México/ Unidad 202 Tuxtepec, Oaxaca. Este trabajo destaca las señales que la Madre Tierra manifiesta y que han sido denominadas como bio-indicadores, los cuales implicarían el principio para el desarrollo de bio-epistemologías otras que se contraponen a las epistemologías convencionales que se trabajan, generalmente, en los espacios educativos institucionales. Trabajo que exige una formación docente otra que apuntale desde unas ciencias sociales críticas y comprometidas. Por ende, la realidad social concreta se convierte en el punto de partida, incluyendo los bio-indicadores, para aprovechar y hacer una educación otra desde estares docentes otros, críticos y comprometidos, al considerar la gestación de pedagogías mundanas inspiradas en la madre tierra con la intención de comprender los bio-indicadores que constantemente van educando y reeducando a los que pisan y respiran territorio.

El capítulo ***Territorialidad y Lengua Dis´tè (zapoteco): enclave en el Aprendizaje Comunal en Candelaria Loxicha-Oaxaca, México*** de Erika Candelaria Hernández Aragón, profesora de Educación Indígena y de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), México, nos comparte las reflexiones sobre el pensar desde lo propio, como un principio en el tejido de reflexiones surgidas en el contexto de la educación alternativa-propia en Oaxaca y de la Educación Comunal Superior, experiencia situada en el espacio territorial y sociopolítico del municipio de Candelaria Loxicha. El eje central de análisis es el reconocimiento de la relación entre territorialidad y la lengua indígena Dis´te (zapoteco). Se destaca el Dis´*tè* como el pilar que articula la cosmovisión y la forma de vida de los pueblos originarios de la región, constituyéndose en la fuente de los aprendizajes comunales. El enfoque metodológico se basa en la oralidad, escucha y práctica activa para profundizar en los "enclaves del sistema de aprendizaje comunal". Desde una posición crítica, el texto plantea las formas propias de aprendizaje, para fortalecer el conocimiento desde el común, desde otro lugar, reconociendo el estar en el mundo a partir de lo propio. Se argumenta que esta relación entre la territorialidad y la lengua dota de significados profundos a los aprendizajes comunales. Finalmente, la lengua Dis´*tè* (zapoteco) es revalorizada como un acto de resistencia e identidad en su capacidad articuladora del conocimiento comunitario, como fuente viva en el paradigma de la educación comunal.

HACIA UNA PEDAGOGÍA INTER-ESPECIE

José Alexander Díaz González[3]
Mónica Paola Díaz Oliveros[4]

A quien llaman analfabetas,
¿a los que no saben leer los libros o la naturaleza?
Unos y otros
algo y mucho saben.
Durante el día
a mi abuelo le entregaron un libro:
le dijeron que no sabía nada.
Por las noches
se sentaba junto al fogón,
en sus manos
giraba una hoja de coca
y sus labios iban diciendo
lo que en ella miraba.
(*Analfabetas*, Hugo Jamioy, 2017)

Introducción

Cada vez es más evidente que la vida tiene un valor monetario, que aquello que hemos considerado por años como lo importante, dejo de serlo ante las lógicas del capital y el funcionamiento optimo del sistema productivo. No obstante, la tierra como bestia madre que nos acoge, tomó distancia para que pudiésemos experimentar el poder, y calló durante mucho tiempo mientras los gobiernos del mundo, pavoneándose de la consolidación de un desarrollo bruto, arrinconaron la vida en sí misma, llevándola al punto de inflexión que nos ocupa y nos sustenta con urgencia y con indignación salvaje.

El presente capitulo expresa la ruptura epistémica que desde la ciencia de la tierra se nos ha bordado en la piel, se nos ha tejido en el alma, se nos reveló. Hemos escuchado el llamado de la Pacha Madre y en detenidos acontecimientos entre lo sagrados rituales del Sur que acompañan la memoria cultural de los pueblos y las re-existencias. Se manifestó de forma constelar y fue tejida en este canasto de conocimiento, como se dice en los *Sures* de Colombia, desde los Munai enseñan la vida como un tejido que anuda, que también puede desunir, destejer, para volver a tejer. Nosotros los de los *Sures*, no siempre necesitamos conflictuar con las palabras que nos permiten tender puentes, nos referimos a la tensión entre la visión decolonial y el discurso de Occidente, mas, hemos de colocar acepciones de significado para expandir el entendimiento. Puesto que, si se tratara sólo de desacreditar un discurso, nos referimos a la colonización de la palabra, la misma forma de invalidación de los seres del

---

3 Docente/investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia.

4 Vinculada a estudios doctorales con la Universidad de la Tierra en el Doctorado de Comunicación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia.

Sur hubiese sido un éxito a su modo, planteamos ir más allá, entender la sincronía de la vida. Hoy, la Madre Tierra habla, lo no-humano como evidencia del ecocidio, nos exige sobre la necesidad de tejer el entendimiento por encima del reconocimiento y el poder del discurso humano; porque el tejido es el tejido, es nutrido y se ajusta mejor y se hace más fuerte cuando su *juntanza* es completa. Ya no se trata del discurso antropocéntrico, eso termina siendo del pasado, se trata de develar las raíces, las colmenas, los juncos, los mensajes sonoros y la praxis simbólica en los estados del silenciamiento de la Madre Tierra, que, como la idea abstracta de dios, es una memoria contenida en los cientos y miles de seres, en los millones de especies enmudecidas por la ambición humana. Este capítulo presenta entonces una pedagogía que vincula de forma fundante lo no-humano desde un paradigma biocéntrico; más que pertinente si se pretende hablar de bio-pedagogías.

¿Qué es la pedagogía inter-especie?

La pedagogía inter-especie es una propuesta sembrada desde el paradigma biocéntrico, tomando el sentido más allá de lo biológico, es decir, donde las maneras de producir cualquier conocimiento está centrado en la vida como principal objeto de conocimiento, adverso a la línea capitalista y antropocentrista de la instrumentalización y la productividad absurda (Lanza, 2009), por ello está siempre en diálogo y se ciñe con la cosmovisión del Suma Kauwsay o buen vivir, esta pedagogía se pretende para todos los niveles de la educación y las disciplinas, el objetivo es reflexionar de manera crítica, práctica y teórica sobre la educación tejida, y la manera de destejer; tiene como lógica fundante, el desanudar al ser humano en el centro del origen del conocimiento, y en cambio, enseñar de manera experiencial las dinámicas inteligentes y armónicas de lo no-humano en el engranaje sobre y para la vida que está contenida en las demás especies, con el único fin de sobrevivir a la devastación cultural y el ecocidio que enfrenta —nosotros— tierra. Es pues, la pedagogía inter-especie, la manera de dar voz inteligible, sensata y necesaria, desde las prácticas educativas, reflexionando sobre las relaciones explicitas entre el conocimiento no-humano y la transformación de conductas concatenadas a los procesos cognitivos que definen la operatividad destructiva de los seres humanos y la interactividad con la naturaleza, problematizando de forma radical las concepciones del medio o los recursos, ya no desde una visión instrumentalista hacia las demás especies, sino de pares, como una sola identidad terra-tierra, donde se reconocen en iguales condiciones de supervivencia y bien-estar. Capaces de producir, compartir y enlazar conocimiento para salvaguardar la existencia de todos, humanos y no-humanos.

El origen de esta pedagogía no está basado, exclusivamente, en la reflexión occidental a partir del punto de extinción en el que nos encontramos, como se ha enfatizado. La puntada inicial, la semilla que germina, es abonada por la comunicación inter-especie con las plantas sagradas de la Amazonía colombiana. Estas en su tejido ritual, en su memoria ritual, han sido un hermoso maestra-maestro a través del cual las comunidades originarias han podido resistir a la eliminación cultural (Viveiros de Castro, 2013), que Occidente ha extendido en los *Sures* con sus políticas agresivas y asesinas. Y es la manera en que en un país como Colombia migran hacia las ciudades para traer formas distintas de reaccionar y sensibilizar a la vida. De ello hablaremos más adelante con explícito detalle.

Es preciso enunciar, que existe entre los seres de los *Sures*, las comunidades originarias de la selva amazónica y la línea desde la Sierra Nevada de Colombia, un relato propicio para explicar esta mirada naciente de la pedagogía inter-especie, no porque sea su justificación única, pero lo presenta como una manera de entender el momento en que la humanidad y la vida en todo lo que implica lo no-hu-

mano es discernido por la sabiduría ancestral. Se trata de la mirada en diálogo de un giro epistemológico. Una sincronía que plantea la profecía de la danza entre el águila y el cóndor. Según la profecía, el águila y el cóndor se encuentran desde dos mundos; el águila, que significa el blanco, y el cóndor, la gente del sur. En la historia se relata una alianza como una manera de entender un nuevo momento en la humanidad. Enuncia que el águila y el cóndor danzaran juntos para entender, un sentido de la vida que implica reconocer la sabiduría de ambas partes. En este sentido, la mirada occidental que se aproxima a escuchar la naturaleza es una necesidad que ya hace muchos siglos caminan las comunidades del sur; llegado el momento en que el ecocidio es inminente, el cóndor resuelve danzar con el águila para sanar, para rehacer las formas de vivir en una idea nueva donde los sentires y los conocimientos dialoguen, con el propósito que fundamenta la ley de origen: la vida.

En este tejido, las plantas sagradas, este mundo *fito* de lo sagrado, son una plataforma, o mejor, una chagra (lugar de siembra y abastecimiento propio) epistemológica desde donde se puede pensar, producir sentidos y conocer la naturaleza entera de la relación entre no-humanos y humanos de forma completa. Las plantas sagradas de la Amazonía colombiana, agencian su valor del recuerdo, como contenedores o contendoras de la memoria, en el sentido complejo de las dinámicas entre el olvido y recuerdo (Halbwachs, 2004). Una memoria de la vida, una dinámica del olvido y el recuerdo que hemos llamado con respeto: la biomemoria del jaguar.

La "Biomemoria del Jaguar" es una investigación en curso que problematiza la forma en que opera la memoria en la relación de recuerdo-olvido, y explora su dimensión social, potencialmente trascendiendo lo humano. Se busca entender cómo se construyen socialmente los acontecimientos, considerando la posible influencia del mundo vegetal en la comprensión de fenómenos sociales. La investigación examina la memoria como una reconstrucción social de eventos a través de la comunicación, que equilibra el olvido y el recuerdo. Este enfoque pretende describir, de manera dialogada, cómo las prácticas del recuerdo registradas en intercambios con plantas de poder reconfiguran pensamientos, decisiones y conductas humanas. Se plantea investigar si existe una memoria primigenia relacionada con el cuidado de la vida a través de una dinámica de memoria entre humanos y especies vegetales. En este sentido, la pedagogía-inter-especie extiende los límites de la comunicación a las demás especies.

Entendamos un poco a profundidad en diálogo con la sabiduría de los *Sures*. Para la nación del Sur, que comprende las culturas originarias del continente americano, los médicos, taitas, chamanes, son quienes conocen la curación, quienes reconocen la enfermedad; ellos se encargan de ordenar la memoria de la comunidad como colectivo. Los Amautas, son en cambio los maestros de oficios, los que tienen los conocimientos para la enseñanza del quehacer. En este momento de la historia, de la crisis de la existencia. Reconocemos que hay oficios claves en la búsqueda de sentido, por ello la educación entendida como una manera de aprender a comunicar y afectar con lo no-humano nuestra existencia va a ser fundamental. La pedagogía-inter-especie es un quehacer para enseñar sobre y para la vida, una necesidad por transformar las lógicas desde los afectos, la experiencia y la memoria.

La pedagogía inter-especie, entonces, es una visión del conocimiento en compartencia con la posibilidad de escuchar y aprehender de lo no-humano pero en un sentido orgánico con un proceso de sensibilidad que emerge en la contemplación de un instinto transcendental[5], para ello se hace ne-

5 El instinto trascendental es una acepción propia que hace referencia a la manera en que el ser humano a través de la ritualidad que convive en las plantas sagradas y la sabiduría de la selva permite al ser humano sentirse

cesario transitar de los puntos planos y teóricos de la educación hacia a una forma de sentir las concepciones de saber cómo se sabe: ¿Cómo sabemos que hacemos parte de una Madre-Padre Tierra? La Tierra y la selva del sur, traen consigo una memoria cultural ancestral, nociones milenarias sobre la vida que resguardan las formas de estar sobre la tierra con una manera de ser tierra-bosque-rio. La vida desde el Sumak Kawsay o Suma Qamaña en aymara, traduce un modelo de existencia en equilibrio, en armonía con lo no-humano, la naturaleza. Esta manera de entender la vida, que ha sido difundida desde Bolivia, Ecuador y Perú, principalmente, en teoría es una visión ética distinta a la reproducida por las instituciones occidentales, pero no por ello deja de estar lejana de ser asumida con profundidad por las demás colectividades que incluso están cerca de la cultura de los *Sures*, vivir bien o buen vivir, es vivir siendo tierra.

En este sentido, cuando el ser humano tiene que ser río, ave o árbol, entiende la vida en un ángulo experiencial que puede pasar de la experiencia a la reflexión. Entender, cómo desde allí puede aceptar la forma en que se produce conocimiento práctico por parte de lo no-humano; como la colmena y la araña se sirven de técnicas que, al ser experiencias, incluso el habitar flor, nos deja en un estado de conocimiento distinto; podríamos decir, afectados por nosotros tierra. En esta dirección la pedagogía inter-especie es una manera de hacernos no-humanos para entender sus formas de producir sentidos. La experiencia de ser ave, ser abeja o árbol transforma las lógicas básicas de la existencia. Ello implica diseñar maneras desde donde el entendimiento de estas especies nos habitan.

Para contemplar el conocimiento de lo no-humano desde una forma de la memoria que es experiencia, sentirse bosque no es igual a pensar que se es bosque, hay estados de sensibilidad que son parte de las dimensiones de lo humano y no-humano a las que sólo es posible acercarse desde la memoria ritual[6]. Esto no quiere decir que la memoria ritual se limite a formas ceremoniales de logísticas delicadas y disposición radical. Sino que también encontramos memoria ritual en quehaceres como la botánica y la floricultura; incluso la permacultura.

Esta pedagogía aprovecha todos recursos que se vienen alineando para la vida, propuestas de bienestar y de cuidado. Estas miradas que hoy se enmarcan en formas otras de ver la realidad en armonía; pero que no pueden ser ejecutadas sin una sensibilidad profunda, no es desde la racionalidad sino desde lo ritual, allí es donde la memoria ritual es fundamental, los cantos de las aves y las sonoridades de selvas, de las alturas de los Andes; estas relaciones con la nación Sur es lo que desde una relacionamiento, convierte las nociones como territorio en una capa de enormes profundidades de la experiencia en compartencia del nosotros tierra.

---

como parte de la madre tierra. La experimentación, no el pensamiento de hacer parte, sino sentir desde el instinto de un animal más, como se teje la vida entera en nuestro cuerpo, en las intuiciones por y para manifestar vida en todo lo que somos: tierra, agua, sangre, palpito y sudor. Intuir, en una contemplación sagrada, ser parte de la tierra como un sólo tejido vivo y vibrante.

6 Carlo Saveri en su libro *"La memoria ritual: Locura e imagen del blanco en una tradición chamánica amerindia"* (1996), Severi examina la memoria ritual entre los pueblos amerindios, centrándose en la figura del chamán y su papel en la construcción y transmisión de la memoria colectiva. A través de un detallado análisis etnográfico, Severi explora cómo los rituales chamánicos no soóo sirven como prácticas de curación y comunicación con el mundo espiritual, sino también como medios para recordar y reafirmar la identidad cultural de las comunidades indígenas.

Entender desde la memoria ritual es clave, porque ha sido la manera en que nuestra cultura ha resistido a la aniquilación espiritual y de sentido. Desde la América del Norte con los Sioux (Dakota, Nakota y Lakota) con el conocimiento que se ha resistido con la fuerza del Inípi-La Ceremonia de la Cabaña de Sudor. Un ritual de purificación dentro de una estructura cerrada hecha con ramas y cubierta con pieles o mantas. Se calientan piedras en un fuego sagrado y se introducen en el interior, donde se vierte agua sobre ellas para generar vapor. Se acompaña con cantos, rezos y la invocación a los espíritus. Hoy las comunidades que sobreviven a la extinción, no sólo siguen corriendo el Inípi, además de otros rituales (Wiwan Yank Wacipi-La Danza del Sol, Hanblecheyapi-La Búsqueda de Visión, Canupa Wakan-La Pipa Sagrada), sino que han compartido con el resto de los *Sures* la forma en que sus antepasados reaccionan a las masacres morales y estructurales, muchos jóvenes descendientes de los originarios y la adopción de muchos mestizos, salvan su vida, la reconfiguran desde allí, asumiendo con profundidad el sentido de la existencia a través de ello. Esta mención, es necesaria para entender que, en un lugar como Estados Unidos que es el país que hoy agita la bandera de la aniquilación de los pueblos originarios, la memoria ritual es empleada como una curación, maneras otras de entender y orientar el conocimiento de la vida. La presencia de lo no-humano en los rituales ha estado presente a lo largo de la memoria resistente de las poblaciones atacadas sin escrúpulos. En Centro América la memoria ritual, a través de los Mayas, con Fuego Sagrado, los Altares Garífuna y la Celebración de la Yurumein (Honduras, Belice y Guatemala), así como El Ritual del Cacao (Bribri y Cabécar de Costa Rica y Panamá); El Nawataketza o Ceremonia del Temazcal (Náhuatl y Lenca de El Salvador y Honduras); son ejercicios espirituales que contienen la memoria ritual y que permiten a los silenciados, a los condenados de la tierra: recordar, acceder al recuerdo sagrado de la vida, atender a la vida sin el vacuo y globalizado: valor de uso.

En las selvas del Sur, los rituales han estado emergiendo como una necesidad fundamental para tejernos con el origen. Desde la Sierra Nevada de Santa Marta, donde los Kogui, Arhuaco, Wiwa y Kankuamo, se relacionan con la coca sagrada para ordenar el pensamiento, desde donde esta ordenanza se va convirtiendo en un tejido que se expande a las ciudades y manifiesta cambios en la realidad de la población, que haciendo parte del gran territorio de los *Sures,* la desconocían. La Amazonía colombiana, peruana, ecuatoriana y brasilera es la cuna de chamanes que han resguardado con su vida los rituales que hoy se entretejen con el resto de la población de lo *Sures*, por supuesto es también desde la comunidad del Pacífico colombiano con el Biche (destilado ancestral), el tejido y otras maneras de hacer conocimiento y memoria que son importantes para resistir a la aniquilación epistémica de la globalización.

Es en esta mirada, donde la formulación de una noción de la sensibilidad se vuelve importante para la contemplación profunda de la vida, la manera de percibir la realidad no es la misma cuando se ha tenido un canto ceremonial o una interpretación de los instrumentos sagrados, un aroma ritual, una disposición trascendental para entender las dinámicas de experienciar talleres que se diseñan con el objetivo de habitar una forma de ser árbol por un tiempo determinado, llamar en tonos ceremoniales la presencia de la selva, es distinto a no hacerlo, porque esto deviene en una percepción que va más allá de lo racional, no se es un árbol porque se siembre un humano en la tierra, se es un árbol porque el árbol es sagrado, porque es determinante para recordar su pensamiento de árbol, su forma de compartir su ser y de quehacer para la vida; que hoy se extingue a pasos acelerados.

Es en esta dirección, es donde la pedagogía inter-especie es la apuesta dentro de las biopedagogías por intercambiar conocimiento con lo no-humano, las relaciones enteógenas, el mundo *fito* de lo sagrado, son una visión que debe ser avalada y respetada por las miradas que hoy intentamos re-poner,

re-existir. La manera de llevar a cabo una pedagogía-inter-especie es un ejercicio que, como todo proyecto pedagógico, debe estar en constante construcción, es un largo tejido. Y se fundamenta en una voz importante que respalda este conocimiento, la memoria cultural de los pueblos, donde los mayores y mayoras deben estar para ordenar, para proteger de la gentrificación y banalización, la vida de estas especies sagradas y la sabiduría que contienen, los relatos de origen son los hilos, la lana que sostiene el rezo por un conocimiento integral por la existencia de todos humanos y no-humanos.

Esta pedagogía es una suma de dinámicas que enmarcan la experiencia de habitar como seres no-humanos a través de talleres que proponen hacernos pájaros, asumir la condición y la naturaleza de ave o árbol, o abeja, hormiga, flor, jaguar etcétera; para desde allí comprender y reconectar con esas otras existencias que están y siempre han estado viviendo con nosotros. Despliega la imaginación, el arte ritual, la música, la estética viva, entre otras formas y disciplinas, así como la mirada sensible con lo no-humano.

¿Para qué una pedagogía inter-especie?

La pregunta por la educación siempre ha respondido a los objetivos civilizatorios del momento. Si asistimos a la extinción de la civilización por su misma insistencia equívoca de los objetivos en tanto el hiperdesarrollo y la mercantilización de todos y de todo. Es urgente, casi por un sentido común o pre-común (aludiendo a esta paradoja de la razón), la necesidad de mover los cimientos del pensamiento hacia un origen del conocimiento que no esté fundado en la enfermiza y egocéntrica resolución de lo humano.

Nuestras primeras hipótesis. No es gratuito que el ser humano este enfermando de manera progresiva y de forma expansiva en relación con su salud mental: nos referimos al estrés, los ataques de pánico y la depresión; en el centro mismo de la materialización de los pilares de la razón, la ciudad; estamos enfermando por la pérdida de sentido con las raíces de la vida, los rizomas de la vitalidad, el sentido de la vida con aura, lo genuino. Todo ello, se fue cubriendo, anquilosando en las cloacas de sueños rotos que surgieron como una falsa salvación, las metrópolis, arrebataron al humano aquello que le permitía observar de forma sensible la vida (Tuhiwai Smith, 2008). Al contrario, programaron sus estados de satisfacción con *ringtones* y dispararon informacionales con una letal velocidad, teras y teras de información, hasta implosionar su esencia natural, la cual deviene, como todo ser vivo hijo de esta Tierra Madre, en el valor que tiene la vida en sí misma, sin éxitos económicos, títulos o reconocimientos, la vida por el hecho de existir en sí, sin más; de ello podemos aprender perfectamente en nosotros tierra, en el quehacer la vida de los no-humano.

Así pues, el interés del ser-humano ya no es el interés del ser: humano. Son los objetivos de sujetos programados para la sostenibilidad de un sistema que se auto-sustenta consumiendo a sus consumidores, nos hemos estado consumiendo a sí mismos en las horas y horas de trabajo y las deudas hipotecarias eternas, así como en las angustias de los pagos de arriendos, servicios e impuestos, como si de ello dependiera la existencia de todos aquí. Sólo ahora que verdaderamente entramos en la etapa de crisis de la extinción humana, hemos empezado a entender que no era la verdadera razón, y seguramente el costo de esta dilucidación, este momento de discernimiento nos cueste demasiado.

La pregunta por la libertad es una de las principales tensiones que ha permitido germinar la propuesta de la pedagogía inter-especie, la libertad, en el sentido en que el conocimiento es compartido, puesto que la vida en toda la tierra, es coaptada por los intereses del capitalismo radical, la instrumentalización del devenir es una llama que incinera la esencia misma de la vida, y esta lógica es in-

cluso reforzada por nociones que paradójicamente son anticapitalistas como lo enuncia Dusan Kasic:

> Al situarse del lado de la crítica, Marx ha desanimado a lo viviente, reduciéndolo a una "inmensa acumulación de mercancías", fruto de las producciones capitalistas. Criticando los modos de producción capitalistas y pretendiendo remplazarlo por modos de producción socialistas vía una revolución bajo la dirección de la clase obrera, Marx validó la episteme que pretende que es la producción la que constituye nuestra materialidad y no las relaciones con los seres no humanos. Concedió a la Economía un poder inimaginable, el de hacer Grandes Relatos naturalizados, universalistas (mercado, producción, crecimiento) sin vínculo con el mundo sensible, y separándonos del mundo más que humano (2024, pp. 110-111).

Si estos modos de vivir no son impuestos sino programados, esto advierte en una configuración del sistema social e individual de lo humana que no está siendo conciliada con los seres humanos y no-humanos. La mirada inteligente que explica la *Subjetivación*, aunque sea una noción eurocéntrica, alude a la influencia del subconsciente, es una manera clara de sustentar que la reconfiguración no puede entrar de forma tan sutil para convulsionar el sentido de la existencia humana. La comunicación entre humanos esta hoy no sólo influenciada sino algorítmicamente[7] programada, y para ello una comunicación que puede fisurar los muros de la una cultura global que lo monetiza todo humano y no-humano, es la comunicación directa y poco sutil con otras especies, planta inteligente, como lo mencionan los Taitas y Curacas del Sur:

> Cuando nos ponemos hablar sobre el bosque, no podemos decir "esta es mi historia, esto es lo que yo escribí, estas son mis ideas" porque a los verdaderos sabios (yachak) que habitan la selva, los que tienen sus raíces en la tierra, los seres selváticos (sachuguna) dueños de los árboles, a ellos no les gusta cuando hablamos de esa manera. Nos están escuchando y no quieren que pensemos que nuestros pensamientos humanos vienen solo de nosotros. Estas no son nuestras ideas; son suyas. Más bien tenemos que dejar que los pensamientos propios de una selva viviente pasen por nosotros para que lleguen a los demás. Los seres selváticos nos están ofreciendo estos pensamientos para que juntos podamos vivir. Y a ti, al ponerte a pensar con ellos, al soñar y tomar aya wuaska, lo que cuentan se te sale de una sola por escrito (Mayor sápara Manari Usshigua en 2021, Konh, p. 24).

La libertad, desde esta mirada inter-especie, es un tránsito de concepción frente a la constitución de los sentidos de re-existencia. Si no hay una manera de hacer que el ser humano se sienta no-humano, o no solamente humano. La vida en la tierra, que no es exclusivo de la racionalidad y productividad en sí misma, se convierte en mercado. Allí ya la contradicción frente la manera en que nos relacionamos se distorsiona, y se reduce al capital. En este sentido, es importante aludir, como ejemplo, los campesinos no sólo están haciendo que la productividad agrícola de un país se mantenga, tienen una relación con estas plantas que va mucho más allá, sin embargo, la excesiva relación del mercado y

---

7 García Canclini (2019) ha abordado la manera en que las tecnologías digitales y los algoritmos reconfiguran la ciudadanía, la participación política y la cultura. Sus análisis giran en torno a cómo las plataformas digitales no sólo median la comunicación, sino que también moldean las formas de interacción social, exclusión y control.

su apabullante manera de arrinconar a los pobres del mundo, aclaro que pobres en ese sentido monetario, hacen de su vida con lo no-humano una relación alejada de lo sensible. Pensar una vida sin productividad es una pregunta que deviene en la relación con lo no-humano y esta pregunta esta, de forma importante, alargando la mirada hasta los seres humanos que estando en Europa, también están intentando entender la necesidad de retornar estas formas en que el origen desde los *Sures* ha tratado de compartir y defender a lo largo del tiempo. El mismo Dusan Kasik comparte una investigación que vale la pena enunciar en este escenario de lo vivo en el que intentamos conversar:

> Es en esto en lo que quisiera participar, desplazando la cuestión de la producción hacia las relaciones con las plantas: el mundo agrícola necesita otras historias. Este concepto de historia permite situar las mías, pero también las de otros. Estas historias que vamos a contar sobre agricultura cambiaran sí o no el mundo agrícola. La crítica por su parte, no lo cambiará, ya que comparte la misma historia que aquellos a los que critica. La historia no puede entonces cambiar si uno no fabrica nuevas historias para contar de otro modo este mundo en agonía. Para eso hace falta mostrar imaginación con el fin de que las más impensables, se vuelvan pensable y posibles (2025, p. 117).

La cita anterior es extraída de la investigación titulada *Cuando las plantas hacen lo que les da la gana* (Kazic, 2025). Desde este ángulo, es también importante pensar en la situación que nos está despertando a una sincronía dolorosa que nos conduce un tejido de diálogo de saberes con mejores resultados. Esto posiblemente, como lo manifiesta el apartado, porque la manera de valorar estas otras formas de existir este invitando a otros también a re-encantar el mundo. Y estas historias que se tiene por tarea renombrar y asumir como tarea propia es una raíz que puede permitir a todos los seres participar de la forma de hacer conocimiento, de alojar nuestros sentires en un tejido múltiple un estado de encuentro y *juntanza* por rescatar la vida como principio único pues esta, desde la visión de verdad y la ley de origen.

Así pues, si bien la mirada de esta pedagogía es el resultado de las experiencias rituales de largo trasegar porque somos seres humanos del Sur. No solamente se puede intervenir desde estas experiencias de alto nivel de intensidad en la percepción. Es allí donde la pedagogía-inter-especie diseña escenarios de naturaleza-experiencia que no deja lado lo ritual, pero lo transforma en experiencias sensibles para vivenciar esas maneras otras de existir y enseñar-aprender sobre las demás especies que están con nosotros en horizontalidad epistémica (Corona, 2022) y que hemos puesto en peligro, decidimos creer, por un estado de desconexión o incomunicación.

La biosemiótica

Las interconexiones de lo no-humano y la producción de sentido son esenciales en el reconocimiento del mundo otro, de las existencias otras. Eduardo Kohn (2013) aporta a esta discusión al argumentar que los bosques piensan a través de signos que no son exclusivamente humanos. Desde su perspectiva, la semiosis no es una propiedad exclusiva del lenguaje, sino una capacidad distribuida en la naturaleza. La idea de que “los signos pueden vivir fuera de los humanos y pueden habitar cuerpos y procesos no humanos” (Kohn, 2013, p. 16) resuena con la biosemiosis, pues invita a considerar la agencia de la vida en sus múltiples formas y la manera en que se comunican las especies en un continuo ecológico de significación.

En esa misma dirección, Bruno Latour (2005) también nutre esta comprensión al desafiar la distinción moderna entre naturaleza y cultura, argumentando que los actores no-humanos poseen agencia y participan en redes de significado. Desde esta óptica, la biosemiosis puede entenderse como una práctica que reconfigura las relaciones entre humanos y no-humanos, integrando un paradigma donde la comunicación no es unidireccional, sino emergente y relacional.

En diálogo con centros de la esfera, la Pachasofía, desarrollada por pensadores bolivianos como Esteban Ticona Alejo (2011) y Simón Yampara (2018), refuerza esta visión desde la cosmovisión andina. En este marco, la comunicación no se limita a los seres humanos, sino que implica un diálogo con la naturaleza, entendida como un ente vivo con memoria y capacidad de agencia. Yampara (2018) señala que "la palabra no sólo se dice, sino que se siente, se escucha y se respira con el cosmos", lo que coincide con la idea de una biosemiosis que no sólo traduce códigos, sino que permite experimentar el mundo de manera integral.

De esta manera, la integración de la semiótica *peirceana* con la biosemiosis aplicada a la comunicación y la pedagogía inter-especie permite una relectura del papel de los signos en la construcción del sentido. Esta aproximación fomenta un cambio de paradigma que valora la pluralidad de voces y saberes, promoviendo un diálogo respetuoso con la vida en todas sus manifestaciones.

Un elemento importante para la comprensión de la pedagogía inter-especie es la noción de la comunicación inter-especie que parcialmente hemos denominado biosemiosis. El uso del prefijo *bio* tiene la intención de involucrar en la acepción a todos los organismos vivos de la naturaleza, para asociarlo con la categoría de *semiosis* que, explicada desde Pierce (2024) se trata de un proceso ilimitado, por medio del cual se crean significados a partir de los signos, con la particularidad de que estos signos son en esencia triádicos, involucrando en su triada al signo en sí mismo, al objeto y al interpretante, siendo éste último la piedra angular de la categoría *biosemiosis*, pues, Pierce se refiere a un interpretante que tiene una "mente" o una "razón" con la que puede dar sentido al objeto en relación con el signo, para nuestra categoría la creación de significado le es posible a todo organismo vivo y no sólo la mente humana, Ya lo venía diciendo Kohn en su interpretación de Pierce "todos los seres incluyendo aquellos que son no-humanos, son constitutivamente semióticos. Toda vida es semiótica y toda semiosis está viva" (2021, p. 23).

De esta manera la biosemiosis corresponde a una categoría en construcción que nutre la pedagogía inter-especie, y que propone, en línea con la propuesta antropológica de Kohn (2021); (Kasic, 2024); (Latour , 2013) desde una mirada más amplia al concepto de semiosis, que hasta ahora se aborda como una posibilidad exclusiva al lenguaje humano o a los sistemas simbólicos interpretados desde la razón, para comprender la forma en que se dinamiza la comunicación entre todos los organismos vivos. Por supuesto, se está sugiriendo que todo organismo vivo participa de procesos de significación, en tanto que la dinamicidad de las relaciones de los diferentes entornos se da a través de signos que son interpretados y que dan origen y evolución al proceso de semiosis, así como lo viene planteando Castañares (2019) citando a Pierce (2024):

> [...] no se trata de un proceso delimitado que empieza y termina, sino un proceso de posibilidades infinitas. Un acto concreto de semiosis ha sido siempre precedido de otros que le dan sentido y se proyecta hacia el futuro en otros que lo perpetúan ilimitadamente.

Desde la perspectiva de Pierce el signo sólo se completa si recibe su significado y esto sólo se produce cuando es interpretado, entonces surge la pregunta sobre la interpretación, ¿qué es interpretar?,

¿quién interpreta?, ¿es la interpretación una cualidad o capacidad exclusiva a la mente humana? Desde nuestra perspectiva la respuesta es, no, también los árboles, las plantas, los hongos, las hormigas, las bacterias o incluso los ecosistemas en su conjunto tienen la capacidad de interpretar diversos signos, señales y sus relaciones de tal manera que es esa interpretación la que posibilita la transmisión de información a través de sus propios modos de percepción y respuesta, lo que ha permitido la supervivencia y la coexistencia entre las diversas formas de vida. De aquí la importancia del prefijo *bio*, el cual como se mencionó al principio, no constituye una mera mención a lo biológico en los términos de la ciencia moderna, sino una reivindicación de la vida como matriz relacional de sentido.

Acudir a la semiótica para referirse al asunto de los procesos de comunicación entre especies no es un asunto de poca monta, pues es sabido que una falange de pensadores desde la filosofía de lenguaje y otras áreas como la lingüística, han estudiado a profundidad sobre la naturaleza de los signos, el lenguaje y la comunicación, tanto verbal como no verbal, Podemos hallar los postulados de Locke, Leibniz, Morris y el ya citado filósofo Charles Sanders Pierce, este último llama poderosamente nuestra atención pues su lógica plantea que la semiótica no sólo define el signo, sino que "constituye el instrumento mismo que usamos para conocer la realidad. Para Pierce todo es signo y nuestro conocer el mundo no es sino una manera de interpretarlo". Pierce (2024), y la semiosis (como se mencionó brevemente en un párrafo anterior) constituye el proceso de significación que se complejiza en tanto se ahonda en el análisis de las categorías, los elementos que posibilitan el proceso (la triada) pero que en suma, explica las formas y la relevancia del rol del interpretante en la relación entre el signo y la creación de significado. Así las cosas, la biosemiosis lejos de pretender reducir lo semiótico a lo instintivo o mecánico, busca expandir el concepto de "significado" e "interprete" para incluir múltiples formas, formas otras, de interpretación que se dan en el ecosistema de lo viviente. Tal mirada nos obliga a revisar los lugares de prestigio que han situado al ser humano como único productor y receptor genuino de sentido, para poner en consideración que cada organismo —desde su corporeidad, su sensibilidad y su ecología— es participe activo en un mundo cargado de signos.

Es entonces necesario ir de la mano con las miradas más actuales y conversar con las distintas disciplinas que abordan las relaciones entre los seres vivos y su entorno, de ahí la importancia de la mirada del contemporáneo Eduardo Kohn (2021) frente a eso que él denomina la "ecología de seres" refiriéndose justamente a estas relaciones para el caso particular de su experiencia con los runa en el bosque tropical, con la que ejemplifica la reinterpretación de la triada de Pierce, en la que amplía el elemento de interpretante para vincular a cualquier organismo vivo que por conducta o ajuste pueda responder a un signo, esto es, la clave de nuestra propuesta; la pregunta por la biosemiosis es la pregunta por el cómo: ¿cómo se dan estas relaciones?, ¿cuáles son esos signos que son susceptibles de interpretación por parte de los organismos vivos?, ¿son todos los signos?, ¿es posible que haya una distinción o un criterio que permita identificar las características propias de estos signos o sistemas de signos?

Estas preguntas son el génesis de la posibilidad de comprender la semiosis como un proceso dinámico, por ende, vivo y vital, en el que cada organismo se convierte en un centro de interpretación autentico. Uno de los ejemplos más claros es el de las plantas que dirigen su crecimiento hacia las fuentes de luz, ésta no es sólo una reacción que se puede explicar desde lo bioquímico, pues desde nuestra mirada la planta está dando respuesta a una señal que es la luz, que significa algo, en este caso una circunstancia vital, la posibilidad de hacer fotosíntesis, a través de un interpretante que en este caso es vegetal gracias su capacidad de fotorrecepción: "Algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad" (Kohn, 2021, p. 39), (refiriéndose al planteamiento de Ch. Sanders Pierce). Es

importante resaltar que si bien esta interacción no se basa en símbolos lingüísticos, sí lo hace con base en relaciones significantes que le permiten a la planta ajustarse al entorno, es por ello que este fenómeno puede leerse desde la perspectiva semiótica, a condición de que estemos en la disposición de ampliar nuestras formas y categorías para interpretar al mundo más allá del logos antropocéntrico.

¿Cómo puede una planta, un cuervo o un río ser un interpretante?

En sintonía con lo que se viene proponiendo, se abordarán algunos ejemplos de cómo se materializa en los organismos vivos no-humanos, el elemento del interpretante de la triada propuesta por Pierce, estos ejemplos no pretenden atribuir la capacidad de lenguaje o conciencia humana a los seres no-humanos, los ejemplos que se presentan buscan reconocer que en ellos emerge una capacidad de significar que está inscrita en sus formas de vida, en sus respuestas y en sus vínculos con el entorno. Se ha de notar, que para todos los casos ejemplificados, encontramos que lo que se interpreta es una señal significativa para el sistema vivo dentro de su ecología particular, no se habla en ningún caso de símbolos abstractos.

Un primer ejemplo son los árboles que tenemos a nuestro alrededor: un árbol no es un elemento estático de la naturaleza luego que éste modifica su comportamiento fisiológico para sobrevivir y adaptarse, integra múltiples signos (humedad, luz) como respuesta a la interpretación que hace de su entorno, de tal manera que podemos observar en las hojas, las formas de las ramas, en la corteza entre tantos otros elementos, revisemos la triada en un ejemplo específico:

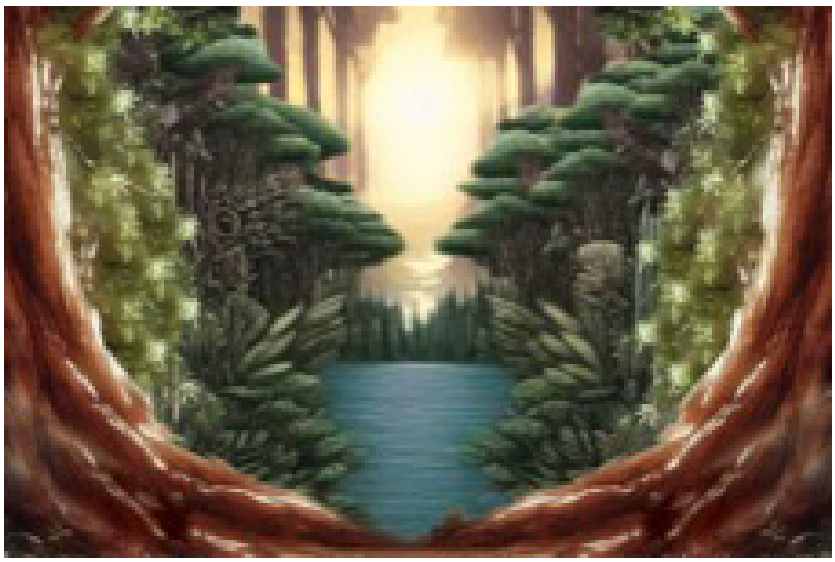


Imagen 1. *Comportamiento Fototrópico*. Fuente: Elaboración propia (colaboración Alejandro González, 2024).

Adaptación al entorno lumínico (fototropismo)

Un árbol que crece en condiciones de sombra es capaz de interpretar la dirección, la cantidad y la calidad de la luz solar que necesita para reorientar sus hojas, inhibir el crecimiento de ramas internas o ajustar la dirección de su tronco.

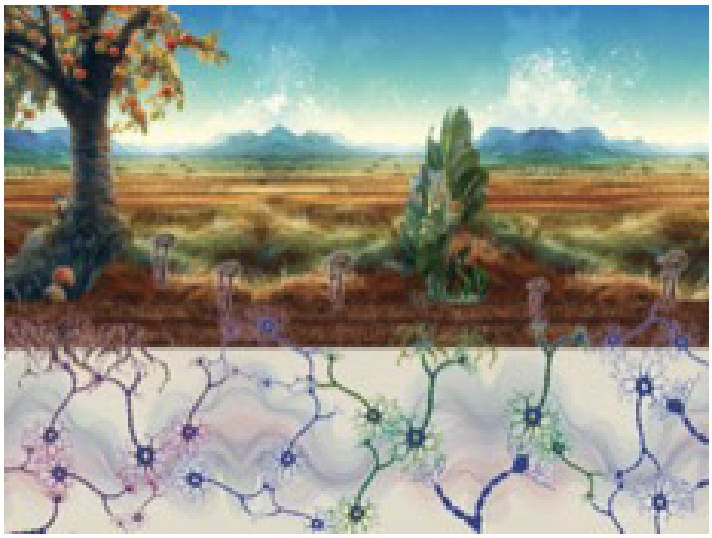


Imagen *2. Comportamiento micorrízico*. Fuente: elaboración propia (colaboración Alejandro González, 2024).

Objeto: La circunstancia del entorno en particular.
Signo: La luz ya que no es vista como un simple estímulo, desde la perspectiva de la biosemiosis es un signo de oportunidad o de restricción vital.
Interpretante: El árbol ya que convierte esa señal que interpreta en cambios de manera orgánica: su crecimiento, reorganización, diferenciación celular.

Un ejemplo fascinante es el caso de los hongos, ellos pueden ser considerados interpretantes en especial por las redes de micelio, estas son un caso de biosemiosis, puesto que, aunque no poseen un sistema nervioso muestran formas de interpretación y respuesta sumamente complejas. Ellos forman redes subterráneas denominadas "micorrízicas" estas redes de micelio fúngico interpretan señales químicas que son emitidas por las raíces de las plantas para hacer simbiosis, intervienen en su entorno mediante cambios químicos, estructurales y simbióticos, que emergen como respuesta a señales bioquímicas, así, la base de su semiosis no es lingüística, sino que es interpretada bajo las señales de su propia ecología, de su propio *bio*.

Revisemos si es posible identificar la triada citada en párrafos anteriores y propuesta por Pierce en el caso de los hongos:

Las redes de micelio fúngico interpretan señales químicas que son emitidas por las raíces de las plantas para hacer simbiosis

Objeto: La circunstancia de necesidad o el tipo de planta.
Signo: Una planta libera exudación radicular, lo que indica la necesidad de nutrientes o de asociación.
Interpretante: El micelio, pues, interpreta la señal y modifica su crecimiento para conectar con esa planta, haciendo un intercambio de nutrientes por carbono.

Así lo que se explicaría como un reflejo bioquímico, se constituye como un proceso de interpretación auténtico, es el hongo quien "resuelve" conectar o no, de acuerdo con las condiciones del suelo, la competencia, especie vegetal, en suma, señales previas.

De la misma manera el micelio como interpretante genera una respuesta a las amenazas del entorno, por ejemplo, cuando hay una planta que está conectada a la red micorrízica y ésta sufre estrés, ya sea por plagas o por sequía, entre otras causas, emite una serie de compuestos químicos y señales a través del micelio, los hongos tiene la capacidad de interpretar estos signos y redirigen los nutrientes a otras plantas que están en peor estado, Así mismo pueden cerrar las vías de comunicación con las raíces enfermas para evitar la propagación de elementos nocivos (patógenos) lo que ayuda en la supervivencia casi de manera colectiva de ese conjunto simbiótico, en este sentido, el hongo ejerce como un interpretante ya que responde a los signos detectados y evaluados en función de la "lectura" ecológica que hace de su entorno en particular.

Habiendo abordado ejemplos específicos desde el mundo vegetal, podemos abordar brevemente

el mundo de los animales, una especie quizá más cercana a los humanos, pero de la que aún se desconoce o subvaloran sus prácticas y formas de supervivencia, colaboración y adaptación. Ya lo venía revisando Kropotkin en sus reflexiones sobre el apoyo mutuo.

Vamos al caso de las hormigas, ellas, aunque no poseen lenguaje verbal ni conciencia individual en nuestros términos, los términos de los humanos participan de sistemas de comunicación complejos basados también en signos químicos, de espacialidad y conducta. Es sabido que su vida y el trabajo en colectividad está estructurada por medio de procesos semióticos los cuales permiten la interpretación del mundo, la coordinación es destacable así como la toma de decisiones adaptativas. De tal modelo que las hormigas no sólo emiten signos, sino que interpretan las señales de sus compañeras y del entorno, actuando dentro de su ecología como verdaderos interpretantes.

Revisemos la triada de la biosemiosis en el caso de las hormigas:

Signos de camino o de advertencia: las feromonas

Imagen 3. *Interpretación de feromonas.* Fuente: elaboración propia (colaboración Alejandro González, 2024).

Los estudios sobre las hormigas, han centrado bastante su atención en las formas en que al desplazarse estos ejemplos del apoyo muto y la colectividad, dejan rastros químicos que otros miembros de la colonia son capaces de interpretar y actúan en consecuencia de ellos, constituyendo un claro ejemplo de biosemiosis por el uso de estas feromonas, miremos:
Objeto: Lograr la ubicación de una zona de tránsito segura, un peligro o una fuente de alimento.
Signo: La presencia de las feromonas (o una particular) sobre el suelo.
Interpretante: La hormiga que encuentra ese rastro, lo interpreta, lo evalúa compara y/o prioriza y actúa en consecuencia (siguiendo el rastro, evitando la zona, etcétera).

La literatura al respecto de los estudios sobre las hormigas ha detectado que cada una tiene un rol dentro de la colectividad (soldado, obrera, exploradora) y cuando una hormiga detecta una amenaza emite una feromona de alarma, la señal es aparentemente breve pero su significado se intensifica o amplifica en la interacción, sin embargo, la interpretación de este significado depende del rol, la posición y la experiencia, de tal manera que, las hormigas pueden cambiar su dirección, alterar su comportamiento o movilizarse en masa dependiendo de la señal.

De la misma manera en que se ejemplifico en el párrafo anterior, cuando una colonia necesita ubicar un nuevo nido, son las que tienen el rol de exploradoras las que buscan posibles lugares y regresan a comunicar lo que hallaron a través de la danza y las señales químicas, las demás hacen uso de su capacidad para interpretar estas señales en detalles como la intensidad del sol, el tiempo de la danza, la frecuencia del retorno, para determinar si el lugar propuesto es idóneo, lo que constituye un proceso de interpretación colectiva, acá la colonia es un organismo que basa sus comportamientos en la interpretación comparada de los signos de su entorno y de sus compañeras.

Las hormigas muestran que la semiosis no requiere palabras, sino relaciones significantes. En sus acciones hay interpretación, evaluación, aprendizaje colectivo y toma de decisiones situada. En tanto

interpretantes, convierten signos en significados dentro de una ecología social altamente organizada, en la que el sentido se construye no sólo en el individuo, sino en la red viva que conforman. Este enfoque biosemiótico nos invita a repensar la inteligencia, la pedagogía y la agencia más allá del modelo humano racional, abriendo paso a nuevas formas de aprendizaje inter-especie.

Imagen 4. *Comportamiento Creativo*. Fuente: elaboración propia (colaboración Alejandro González, 2024).

Si bien bajo la mirada de la biosemiosis todo organismo vivo podría ser un interpretante, es preciso ilustrar de la mejor manera el cómo entender estas formas para después entender por qué la biosemiosis es tan relevante en la pedagogía inter-especie y cómo agenciar experiencias comunicativas más allá de lo humano. Así pues, un animal particularmente ilustrativo por su capacidad interpretativa más allá de lo verbal es el cuervo:

Interpretación y uso de herramientas

El cuervo y otros córvidos como las urracas, parecen tener capacidades cognitivas avanzadas, particularmente lo cuervos seleccionan y modifican las herramientas con las que extraen insectos, estos animales usan palos, hojas o alambres para poder sacar insectos de las grietas, su capacidad de interpretar se complejiza al modificar la herramienta para llegar con éxito a su uso final, extraer el alimento.

Revisemos la triada:

Objeto: La posibilidad de extraer el alimento.

Signo: La textura del material, la forma del hueco o grieta.

Interpretante: El cuervo que, atribuyendo un sentido, interpreta la situación y responde eligiendo o modificando la herramienta que más se ajusta.

De la misma manera, nuestros amigos los cuervos interpretan el comportamiento de las personas, recuerdan gestos hostiles o amistosos, son buenos identificando rostros y son capaces de modificar su conducta en consecuencia de su interpretación, así el gesto humano se convierte en un indicador de intención que al ser interpretada denota una interpretación activa.

El trabajo en colectividad de los cuervos se puede evidenciar en comportamientos como las alertas sobre el peligro, pues ellos emiten unos sonidos específicos para advertir sobre diferentes tipos de peligro, y los demás pueden interpretar estos sonidos de tal forma que diferencian entre, por ejemplo, un depredador terrestre a uno aéreo; pero su capacidad va más allá y es que además de compartir un sistema de signos, pueden aprender nuevas señales en diferentes contextos sociales, pero también la interpretación varía de acuerdo con la experiencia del cuervo.

Para finalizar este apartado, podemos decir que los hongos, los árboles, las hormigas y los cuervos, son sólo ejemplos ilustrativos de cómo poder interpretar la categoría de la biosemiosis, pues ellos lejos de ser entidades pasivas interpretan su entorno a partir de signos y responden de forma adaptativa, situándolos como interpretantes en la postura *pierceana* ampliada: organismos vivos capaces de dar sentido a señales en función de su relación con el mundo. Estas especies ponen en

evidencia que la semiosis se asume en tanto relaciones significantes no sólo a través de palabras. Es evidente que en la forma de adaptarse y actuar hay un ejercicio de interpretación, aprendizaje colectivo y una suerte de "toma de decisiones" convirtiendo signos en significados, cuyo sentido es construido por la red vida que confirman, no sólo por el individuo, todo esto dentro de una ecología sumamente organizada.

Este enfoque biosemiótico invita a replantear categorías como la inteligencia, la pedagogía y el agenciamiento, superando las bases del modelo humano racional instaurado, abriendo camino a nuevas formas de aprendizaje, una pedagogía inter-especie sensible a los lenguajes tanto de lo humano como de lo no humano, una mirada que invita a dar un giro epistemológico del sujeto cognoscente humano hacia una red de co-construcción significante con lo no-humano.

Prácticas de una pedagogía inter-especie

Las pedagogías del Sur han proliferado en todos los escenarios donde se ha dado la tarea por seguir luchando y entendiendo que en las raíces de nuestros territorios se producen sentidos propios. Las geo/pedagogías (Mejía, 2020), así como la Escuela de los Comunes (Baronnet & Medina Melgarejo, 2025) y todos los intentos promisorios de la descolonización pedagógica son el extracto que inspira a seguir senti-pensando en compartencias la siembra, nuevos canastos de una urdimbre colectiva que re-escriban las historias de nosotros la tierra. Compartiremos algunas metodologías que se han venido desarrollando desde la mirada biocéntrica-Sur que en diálogo con los saberes y la ciencia de la tierra se lideran en la actualidad.

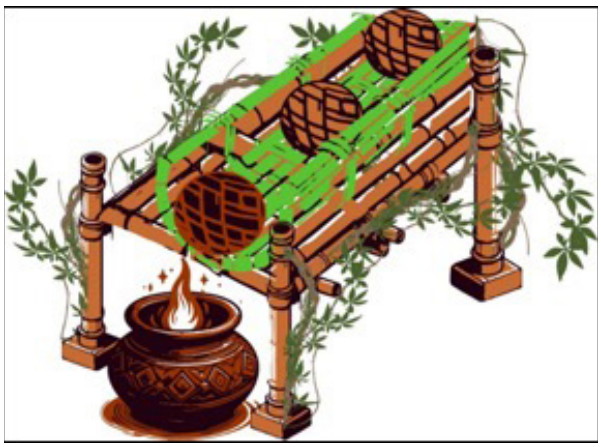


Imagen 5. *Dispositivo ritual de los Canastos de la Memoria*. Fuente: elaboración propia (colaboración Alejandro González, 2024).

El taller de la memoria del olvido. Para empezar, este taller se diseñó desde el conocimiento de la palabra dulce, la palabra que emana de la sabiduría del tabaco y la coca. Aquí la noción de recuerdo se centró en el relato huitoto del canasto del olvido. El relato cuenta que después de la época de cauchería en la selva del Amazonas. Los Muinai (Ora, Uitoto [Huitoto], Ocaina y Andoque) fueron esclavizados y torturados por la *Peruvian Amazon Company*, casi extintos, las madres con sus pequeños huyeron hacia selvas peruanas para sobrevivir. Años después, cuando se restituyeron los derechos de tierra a las comunidades de origen, los mayores decidieron traer a sus jóvenes descendientes y sentarse a curar el dolor y la muerte, legando a sus predecesores el valor del territorio a través del ritual del mambe y el ambil. Se sentaron para llevar esos recuerdos de muerte y empujarlos al canasto de las tinieblas y el olvido, a cerrar ese canasto para que no viviera en ellos la venganza ni el odio. La coca y el tabaco, fueron entonces las plantas sagradas que condujeron el nuevo camino.

El desarrollo de este taller. Se ha llevado a cabo en diversos escenarios, para la dinamización se construyó el dispositivo de la memoria: una estructura que se elaboró con material orgánico: guadua, costal, madera y en sus pilares cuelgan plantas que sirven como detonantes del recuerdo. Las plantas como la ruda, la canela, la limonaria, las semillas de anís y otras plantas más que permiten que el

auditorio interactué con ellas desde el aroma, las texturas y el sabor. A continuación, ilustramos el dispositivo para una mayor claridad:

Las dimensiones del artilugio son de tamaño de una mesa promedio, las personas interactúan con él, de pies. La manera de iniciar el taller es determinada por el contacto libre de los asistentes, posterior a ello se comparte con todos sobre el conocimiento del mambe (hoja de coca pulverizada) y el ambil (tabaco en crema espesa). Una vez se han dado las razones por las cuales invitamos a recordar, se les ofrece las plantas sagradas en una proporción muy pequeña. Los asistentes se sientan y mientras la investigadora Mónica Díaz, a través de la palabra, va trasladando el pensamiento hacia el sentir y la imaginación conlleva a la infancia y retrospectiva, a ello que deseamos olvidar. El canto ceremonial es entonado para, elevar la frecuencia, es decir, este canto que es canto ritual que funciona como el cascabel del chamán como un acelerador de partículas (Viveiros de Castro, 2013), que permite crear una esfera donde los asistentes se convocan sentir la selva, la coca, el ambil y las plantas que empiezan a decir sobre el pasado.

En los *Sures*, es común tener cercanía con muchas plantas que hacen parte de nuestra cultura cotidiana, plantas para dolores, para cocinar, incluso como forma de mejorar la calidez en un espacio. Es por ello que, la comunicación se condensa y empezamos una reunión de recuerdos, que se van a traducir en palabras que se escriben en papeles, que sirven como mensajeros del sentir. Los recuerdos son llevados por los asistentes hasta el dispositivo de la memoria donde unas esferas empiezan a alojarlos y una vez son recogidos todos, son empujados por el cause al canasto del olvido, en donde son abrazados por el fuego ceremonial que se enciende frente a todos y simboliza el olvido de estos relatos que des-armonizan.

Uno de los escenarios donde se llevó a cabo este taller, fue el Congreso Internacional de Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja Boyacá, Colombia. Allí los asistentes eran filósofos de diferentes vertientes y a pesar de la coexistencia con la mirada racional, el taller los llevó a una experiencia sentida y lucida de aquello que nos habita, y a valorar las maneras otras, las formas otras, en presencia de lo no-humano nos permite entender y comprender sucesos de nuestra existencia para tejer hacia otros sentidos de lo vivo.

El seminario taller del tabaco para la vida. Este espacio de —hacer— es una manera de integrar a las personas en el territorio y en la cocina del ambil, el tabaco en crema. Con la participación de la autoridad espiritual y de conocimiento, el mayor Jitomañué, se integró a más de 30 personas en un espacio de convivencia donde se ordenó la experiencia desde el reconocimiento de la planta del tabaco, sus hojas, los relatos de origen y las forma en que por generaciones se ha llevado a cabo este ritual de sanación. El lugar para llevar a cabo este ritual es el territorio de Villa Bejuco del Alma, en Cundinamarca, Colombia. La visión de lo no-humano inicia enseñando a las personas cómo se saluda el territorio y se hace un reconocimiento de las plantas de poder en la historia de la familia Munai Huitoto.

El ambil, es una manera de conocer el tabaco desde una noción espiritual y física donde su esencia traduce el pensamiento bonito, ese pensar bonito, es una manera de entender la armonía que brinda el espíritu de la selva a través del tabaco. Las comunidades de la Amazonía han venido compartiendo en los últimos diez años con otras comunidades de personas mestizas que se han interesado por reconocer sus raíces. Es importante aclarar que es desde la mirada de la biomemoria del jaguar y la biosemiosis desde donde la conversación de la memoria cultural de los pueblos permite que este conocimiento sea compartido con una autorización especifica. En este sentido, cada planta es compartida con las colectividades en un sentido donde el ritual es la dinámica que le da voz a las plantas sagradas y los asistentes van reconociendo el valor de hacer de esta conexión inter-especie una rela-

ción de conocimiento para el cuidado y el autocuidado.

Los nidos y habitar como pájaro. La vida de los otros seres no es fácil y su capacidad de diálogo con lo que existe es un sentido que aún nos hace falta compartir en todos espacios de la vida humana. Para ello hemos tomado el lugar de las aves y comprendido aquello que significa el cuidado. Empleamos una relación donde se invita a las personas a tejer un nido. Mientras cuidan de no dejar caer o golpear los huevos que habitarán el nido. Muchos de nosotros hemos visto nidos en abandono, quizá bajo un árbol o en los árboles. Estas construcciones son elaboradas con el cuidado y la dedicación que sólo un pájaro puede tener, el cuidado de la vida es allí una intención completa, ¿es posible habitar como un pájaro para entender el cuidado?

Para este taller, la reflexión sensible del cuido es una base importante. El espacio inicia con sonidos de aves de todo tipo, se integra a la escucha el sonido de flautas ceremoniales que han sido diseñadas por comunidades ancestrales desde la escucha de la sonoridad y la comunicación con los pájaros. Los asistentes son organizados en *juntanza* y en se les deja materiales orgánicos como ramas, lianas, cascaras de maíz y material orgánico. Se les entrega un huevo, y con el huevo en sus manos y sin poder soltarlo, ven de forma audiovisual como las aves construyen sus nidos, hasta finalizar en una obra arquitectónica perfectamente habitable tanto para los polluelos como para la madre. La idea es que esta construcción de los nidos se haga en equipo y sosteniendo los huevos en sus manos; cada grupo de personas intenta cuidar con delicadeza las labores propuestas y las reflexiones emanan en tanto a sus propios hogares y los hogares de los otros seres, hay una sinergia sentida que permite que lo no-humano otorgue un conocimiento valioso sobre las complejidades y la belleza de existir como pájaro, entre la fragilidad y el cuidado.

Las colmenas y el trabajo en equipo. La idea de vivir en comunidad es una de las experiencias más complejas de la especie humana las diferencias nos arrojan a escenarios de conflicto con sólo mencionar la agrupación. El taller de las colmenas se presenta en una construcción de espacio que tiene como principio entender el arduo trabajo que lo no-humano también transita, pero que demuestra que cuando la vida es lo que nos convoca cada una de las manos que intenten tejer cuenta como símbolo esencial de sostener la vida. El escenario para este taller es un espacio abierto y tiene materiales que se diseñan con antelación para que una obra de la naturaleza como las colmenas se elabore por la fuerza de la *juntanza*. La dulzura de las abejas es una cuestión que nos invita a senti-pensar: ¿cómo se puede endulzar la vida de otros seres humanos y no-humanos desde los propósitos de existencia? Las respuestas son inesperadas y los resultados de esas maneras se siguen construyendo con cada nuevo taller de la pedagogía-inter-especie, es por ello que la invitación es interminable y las posibilidades están en una observación delicada y senti-pensada con la naturaleza desde todas sus maneras de comunicación. Una de las principales concepciones que se ha venido trabajando es la biosemiosis. Para la investigadora Mónica Paola Díaz (en comunicación personal, 2025), doctoranda en Comunicación de la Universidad de la Tierra Orlando Fals Borda. Estas maneras en que lo no-humano se comunica esta atravesada por una relación semiótica que desborda los niveles de significación humano, y es por ello que se hace necesario entrar en estados de entendimiento distintos, la comunicación aparente nos distancia de una forma de comunicación que nos invite a sostener y entender la vida en su totalidad, con una reciprocidad sentida, coexistente.

Sobre la ritualidad y la pedagogía inter-especie el tejido de un origen re-encantado

Hemos señalado hasta aquí y con delicado cuidado el papel de una manera de relacionarnos con las

otras especies. Pero siendo leales a nuestras maneras otras de re-existir es necesario aclarar que esta propuesta emerge de una relación entre el amor profundo por estar unidos con el nosotros tierra, donde a través de los mayores de la selva amazónica que han resguardado la ciencia de las plantas sagradas como la ayahuasca o el *yagé*, el tabaco sagrado y la coca sagrada, son estas plantas quienes nos han guiado para develar en compartencia las dinámicas de la pedagogía presentada.

Para muchos de ustedes lectores, el tabaco es una asociación capitalista con el cigarrillo y el consumo, y aun así, serán muchos los que fumen; para otros, también entenderán la coca como esa versión aberrante que es la cocaína y su narco-cultura de muerte. Pero en nuestro territorio, estas plantas son manifiesto de la vida sagrada, no se quema si no para sanar y no se usa si no para entender. NO hay relación alguna entre un cigarrillo y un tabaco ambil (crema de tabaco ritual de origen Uitoto), y la madre coca no es blanca ni se inhala por la nariz, para nosotros es una hoja que trae cocimiento y que jamás se ha inhalado, no es hueso de muerto blanco, es una especie de tono verde bello que mascamos para re-vivir el recuerdo sagrado de la vida en la Sierra Nevada, en la selva amazónica y para conectar con la fuerza de la vida y nuestros ancestros. Hemos llegado hasta aquí, para ilustrar en cómo de esta relación inter-especie se siembran nuevos relatos, nueva vida, un nuevo amor que renace con la danza del águila y el cóndor, pero que asumimos con la fuerza del jaguar, animal de protección que significa poder, sigilo, cuidado y atención. La biomemoria del jaguar y la biosemiosis son proyectos doctorales que están siendo desarrollados con rigurosidad, sentido y pensamiento profundo, sembrados desde el Sur o lo *Sures* para desmitificar nociones equívocas de nuestros ancestros y su gran sabiduría frente a la vida y en resistencia al sistema de muerte y consumo que les arrebato el ser, su divinidad y su espíritu guía.

La suma de miradas que desde los *Sures* nos comparten las comunidades a través de su fuerza ritual es una posibilidad muy sentida y vibrante para pensar bonito desde los demás seres. La contemplación de la vida es un estado, bonito, que la humanidad viene perdiendo desde hace mucho tiempo. La velocidad, el cansancio y la ausencia del tiempo para apreciar la existencia es una manera de desencadenar enfermedades entre los seres vivos. Así pues, las medicinas ancestrales reconfiguran maneras de comunicación que son necesarias para entendernos mejor como seres de una misma madre, de un sólo útero sagrado. La pedagogía inter-especie es un tejido extendido desde siempre, el recuerdo sagrado, acceder a esa biomemoria del jaguar entender mejor esa biosemiosis, nos puede hacer florecer a la vida en la tierra, a la siembra segura, un amanecer en solidaridad que sostenga el llamado de todas las especies: Vivir.

Pai[8]

8 “Gracias” en lengua Inga, comunidad de la Amazonía colombiana.

Referencias

Baronnet, B., & Medina Melgarejo, 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

Corona Berkin, S. (2022). *Horizontalidad en las instituciones de producción de conocimiento: ¿Perspectiva o paradoja?*. Gedisa.

Erill, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Universidad de los Andes.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos. (Obra original publicada en 1925)

Kasic, D. (2024). *Cuando las plantas hacen lo que les da la gana*. Cactus.

Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques*. Hekht.

Kropotkin, P. (2022). *El apoyo mutuo: Un factor de evolución*. Prosa del Mundo. (Obra original publicada en 1902)

Peirce, C. S. (2024). *Claves semióticas*. Cactus.

Severi, C. (1996). *La memoria ritual: Locura e imagen del blanco en una tradición chamánica amerindia*. Abya Yala.

Ticona Alejo, E. (2011). *Autonomía y gobierno indígena: Los casos de Bolivia y Ecuador*. Fundación Friedrich Ebert.

Tuhiwai Smith, L. (2008). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.

Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del jaguar*. Tinta Limón.

Yampara Huarachi, S. (2018). *Reemergencia del Suqqa: Un sistema de filosofía de vida, alternativa a los mitos de desarrollo-progreso del SIMEKA cuajadura del cambio climático*. Ediciones Qamán Pacha-Amuyawi.

¿EDUCAR A/O SOÑAR?

Claire Lapique[9]

Introducción

> Mientras tanto, en el silencio del bosque, nosotros, los chamanes, bebemos el polvo de los árboles *yãkoana hi*, que es el alimento de los *xapiri*. Entonces ellos llevan nuestra imagen al tiempo del sueño. Por eso somos capaces de oír sus cantos y contemplar sus danzas de presentación durante nuestro sueño. Esa es nuestra escuela* para conocer verdaderamente las cosas[10] (Kopenawa y Albert, 2014, p. 60).

¿De dónde surge la idea de que los saberes se transmiten y se aprenden solamente entre humanos? Entre los Yanomami, en Brasil, Carneiro da Cunha (2012) subraya que: "si bien se transmiten el método y las líneas generales de una ontología, el contenido de este conocimiento, tan duramente adquirido, no se transmite. Cada chamán debe comenzar de nuevo su búsqueda". Son los espíritus *xapiri* quienes "enseñan" al investigador (el chaman) a "pensar derecho" según el líder yanomami Davi Kopenawa (Carneiro Da Cunha, 2012). Aquí, los saberes son resultado de una interacción con el mundo y de un entendimiento interior, de modo que el cuerpo se vuelve: "el instrumento de estas exploraciones (...), sometido a los efectos del polvo *yãkoana* y las visiones que este produce, pero también, de manera muy importante, sus sueños" (Carneiro Da Cunha, 2012).

Los espacios de conocimiento comunales se recrean según sus propias normas, vías y formas de vivir, como lo demuestra el sueño. En distintas comunidades de México, los sueños tienen un papel importante en el desarrollo del don de muchos y muchas sanadores/as (ver Fagetti, 2015, p. 49). De esta manera, los sueños demuestran formas de concebir y aprender que desafían las normas escolares convencionales. Sin embargo, estas concepciones siguen ignoradas o descreditadas cuando se implementan programas de escolarización, capacitación y profesionalización desde arriba sin respetar el modo de vida comunitario (Illich, 1984; Bonfil Batalla, 1994; Esteva, 2024).

Desde los años 1970, distintas políticas públicas se orientaron hacia el reconocimiento de saberes anteriormente negados por políticas coloniales y nacionalistas (Hoffman y Renaudot, 2015; OIT, 1989; ONU, 1992), en respuesta a las reivindicaciones de los pueblos organizados (Eroza-Solana y Carrasco-Gómez, 2020: 113). En México, estas disputas dieron lugar al desarrollo de políticas llamadas multi o interculturales, con la creación por ejemplo de la Dirección en Medicina Tradicional y Diálogo Intercultural en 2002 o la fundación de Universidades Interculturales desde 2003. Sin embargo, las políticas de recuperación "bio/políticas" del Estado/nación no han frenado la destrucción de los lazos sociales y comunitarios (Medina Melgarejo y Bermúdez Urbina, 2023), pues se insertan en un contexto de apertura global al neoliberalismo (Agudelo y Recondo, 2007), donde las identidades y saberes culturales se vuelven mercancías (Gros y Dumoulin, 2012; Foyer y Dumoulin, 2005). La interculturalidad institucional muchas veces conduce a vaciar el enfoque crítico de las demandas

---

9 Estudiante de doctorado en la Universidad Veracruzana-Universidad de Estrasburgo.

10 Traducción propia del francés (dejamos el «*» original en el texto).

originales sin reformar al propio sistema (Baronnet, 2012; Tubino, 2019; Walsh y Cuevas Marín, 2013). Los saberes son fragmentados para integrar las estructuras estatales (Dumoulin, 2003), y sus portadores son incluidos, pero desde una perspectiva "subordinada" a la medicina alópata (Campos Navarro, 1997; Milano, 2007). De este modo, las formas comunitarias de acceder al conocimiento quedan al margen de los programas interculturales más orientados hacia la integración de individuos profesionistas que hacia la preservación de los lazos comunitarios.

Si los programas institucionales se orientan a transmitir contenidos de saberes, los sanadores/as y sus sueños nos invitan a considerar el conocimiento desde otra perspectiva. Muchos/as de ellos/as se refieren a su oficio como un don que les permite acceder a ciertas habilidades, las cuales implican una relación y un compromiso comunal y transcendental. Si bien no se trata de plantear las bases de una teoría del conocimiento medicinal comunal, los testimonios de los/las sanadores[11] permiten esbozar las brechas que resultan de las formas hegemónicas de concebir el mundo, y romper con la idea de una circulación global a priori positiva (Tsing, 2000: 332; Quet, 2014). Con ellos/as, podemos cuestionar la idea generalizada de que todo conocimiento se desarrolla mediante una acumulación de conocimientos. Repensar los modos de adquirir el conocimiento nos lleva entonces a repensar los modelos educativos. Pues los sueños nos abren a otra forma de aprender y transmitir los saberes, la cual no forzosamente tiene que ver con una enseñanza entre humanos. De este modo, si acudimos a las formas por las cuales los sanadores/as han desarrollado su don, es para subrayar todos los retos y límites de su "transmisión" en otros ámbitos o espacios sociales, como los educativos, administrativos, médicos, etcétera. Con esto, podemos explorar formas no escolares de aprender con el mundo. ¿Sería posible volver a recordarlas? ¿Y "educarnos" a soñar otra vez?

En lo siguiente, los/las sanadores/as de las comunidades de Veracruz (Papantla y Xalapa) y de Oaxaca (Istmo y Sierra mazateca) nos invitan a desplazar el lugar del saber: de la sola esfera humana al "ambiente", visto desde una concepción transcendental. De esta manera, los sueños pueden representar una puerta para poder curar y acceder a ciertos conocimientos, pero también para dialogar con aspectos del mundo difícilmente accesibles durante la vigilia. El papel de los sueños como forma de conocer tiene que ver con sus condiciones sociopolíticas y es resguardado por las condiciones comunitarias (ver Tobón, 2015; Ángel Flores, 2018). De este modo, el sueño rompe con las formas convencionales de "educar" o hacer escuela.

Aprender "lo que eres aquí en la Tierra"

El don nos permite abordar saberes que no forzosamente "se aprenden" pues son las habilidades de cada persona que se "desarrollan" en el contexto comunitario. El don es un concepto español que permite acercarse a las concepciones propias designadas por diferentes lenguas mexicanas. Por ejemplo, entre los ayuujk de San Juan Guichicovi, el don "es algo que ya está" y que se interpreta "desde tu vida existencial" por lo tanto: "no se trata de algo en específico, sino que nosotros lo entendemos desde una forma integral de vida, desde que naces hasta que mueres" (Elsa, entrevista, 22-02-23). Visto así, el don no se observa desde el individuo, sino que propicia una "posición" o un

11 Nos apoyamos de la información brindada por sanadores/as principalmente originarios de la sierra mazateca (San Andrés Hidalgo), del Istmo de Oaxaca (San Juan Guichicovi y Santo Domingo Petapa), y de los alrededores de Papantla y de Xalapa (Coatepec y Xico) en Veracruz.

"papel" al individuo dentro de su comunidad. Forma parte de la "educación comunitaria", como lo subraya Santos Martínez García, médico mazateco y colaborador de la UACO, quien hace el puente con el lenguaje castellano, al considerarlo como un "método pedagógico" o "proceso de formación" que requiere un "tiempo amplio" en la comunidad:

> Esto del don es una forma de estimular los sentidos. No. Y, ¿cómo? Pues hay métodos como la lectura del huevo, del maíz, de la vela, que son como laboratorio para la cultura mazateca (...) entonces para que llegues a eso, necesitas entrenarte y eso se llama desarrollo del don, sí, entonces una técnica creada en el sistema de conocimiento de la cultura mazateca y de otros pueblos mesoamericanos, y tal vez de otras culturas, (...) nosotros lo llamamos don (...) utilizando los términos occidentales, es un método pedagógico, es un proceso de formación (...) es un aprendizaje comunitario, porque a veces no solamente mi abuelita o mi tía me está enseñando, me puede enseñar otra tía de otra familia, otra abuela, otro abuelo que me puede enseñar, no es exclusivo en la línea familiar, a veces un curandero un *Shuta tshinea* que no es de una familia (...) entonces ahí es la educación comunitaria.
> (Santos Martínez García, médico acupunturista y sanador mazateco, entrevista 02-05-23).

Elisa, quien trabaja en *Xochikali*, un proyecto comunitario en Lomas del Dorado (Huasteca Veracruzana), considera que "el don te permite vivir, no puedes ir contra tu propia naturaleza, sin él, no puedes vivir" (diario de campo, 28-05-22). En el Totonacapan, el don "tiene que ver con el nacer" según Romualdo García de Luna, autoridad tradicional de Ojital (entrevista, 02-10-24), y aunque se puede transmitir, cada persona desarrolla su propio "don" o manera de estar en el mundo. Esto implica que el don no se puede enseñar/aprender según criterios replicables, como lo considera Romualdo:

> El don en la lengua totonaca, lo traducimos "mina" (...) es lo que eres aquí en la Tierra, si eres músico, pintor, danzante, maestro, sanador, no te haces aquí, naces para esto, (...) el que va a ser sanador, tiene que descubrir su don de sanar, va a tener diferentes manifestaciones, pero llega un momento en el que tiene que liberar para poder sanar, y no se hace, se nace para hacer esto, pero tiene que ver con las estrellas, con los planetas, el tiempo por esto siempre digo, el buen maestro no es el que enseña, es el que aprende de sus alumnos, porque yo como maestro tengo que descubrir el potencial y la creatividad de mi alumno, no le voy a enseñar nada, sólo le voy a dar las herramientas, para que floree su don, porque si le enseño lo que no trae, lo voy a estresar y lo voy a enfermar, lo voy a desgraciar en la vida, porque va a estar confundido, pero cuando él descubre su verdadero don, por el cual ha nacido en este plano terrenal, va a controlar todo y va a ser feliz, el que es albañil, es el buen constructor (Romualdo García de Luna, autoridad tradicional de Ojital, entrevista 02-10-24).

Si el don se trae de nacimiento y se "despierta", entonces pone en cuestión las concepciones de aprendizaje y de enseñanza horizontales, aplicadas en la escuela convencional, como lo considera Javier Hirose, investigador quien trabajó con los H'men en Yucatán, Campeche y Quintana Roo:

> Por tratarse de una cualidad que viene del nacimiento y el destino, no puede ser adquirida solamente por aprendizaje o entrenamiento, por lo mismo es una señal que es "leída" por el curandero experimentado y en función de ello es que decidirá aceptarlo como aprendiz para

> transmitirle el conocimiento y guiarlo en su propio proceso de aprendizaje (Hirose, 2018: 13).

El conocimiento de los sanadores/as desplaza el lugar la escuela como proceso de formación y de aprendizaje y recuerdan, junto con varios movimientos en resistencia, como el zapatismo y la comunalidad, que "la comunidad es la escuela" (Baronnet y Medina Melgarejo, 2025; Martínez Luna, 2023). Pero no solamente cuestiona la escuela en tanto institución moderna, sino también las formas de concebir el saber, al desplazar el papel del ser humano dentro del proceso de enseñanza. Aquí, no solamente se aprende con otros seres humanos, sino también a través de una interacción con diferentes dimensiones de la realidad, por lo tanto, el saber no "pertenece" al ser humano.

El lugar del saber

En el municipio de Xico, doña Emma empezó a curar alrededor de los trece años. Una de sus primeras curaciones fue con su propia madre, para sanarla de una enfermedad al estómago de la cual no encontraba remedio. Doña Emma era pequeña, pero propuso intentar con una ventosa, y su papá accedió. ¿Cómo supo qué hacer? Doña Emma comenta: "Yo no sé ni cómo... la ayuda de Dios es muy grande, porque uno ¿qué puede uno saber?, pero como que se va uno dando... ¡vaya!, cómo Dios va dando una idea de cómo hacer las cosas y sí funcionó" (entrevista, 10-10-22). Según doña Emma, nadie le había enseñado, pero su fe le permitía curar: "pues te digo, solamente Dios me dio esta... este don que tenía que curar, yo no sabía, nadie me enseñó" (10-10-22). En el mismo municipio, a Ricardo le pasa un proceso similar al momento de curar:

> Claire: Y, ¿cómo entonces supo lo que tenía que hacer?
> Ricardo: Este es otra cosa, venía la gente y me platicaba su... aunque siempre son enfermedades ¿no? Y mismo mi cuerpo, mi cerebro me decía... "es que es esto, es esto" (...) Pero es una cosa que me sale ... me va al cerebro y lo tengo que decir, y es lo que piensa el cerebro y lo tengo que decir, no es que lo invente (...) pues, ¿quién sabe? No es que estudié, no estudié.... Es más, yo no sé escribir bien... Leer sí, pero escribir no... Entiendo, plática la gente, y trabaja mi cerebro y tengo que decir. (Ricardo, curandero, Xico, entrevista, 26-05-22).

Por su parte, Romualdo García de Luna, autoridad tradicional de Ojital, un pueblo totonaco cerca de Papantla considera las prácticas de los/las abuelos/as: "nosotros los nietos le pusimos [el nombre] espiritualidad, pero ellos nunca hablaron de espiritualidad, pero lo que hacían era espiritualidad, porque llegaban a la milpa, se quitaban el zapato, y le hablaba, se iban a pescar, le hablaban al agua, le hablaba al dueño que le dieron pescaditos" (entrevista, 02-10-24). Según él, este conocimiento no se explicaba —"no te decían porque"— pero se hacía. Este conocimiento tiene que ver con la "atención" de la cual habla Ingold (2018), es decir, se trata de estar abierto para poder "captar" los conocimientos que pueblan el mundo:

> Se va transmitiendo de padre a hijo, de abuelo a nieto, y lo recibes, pero también tienes que entender, tiene que haber esta búsqueda, bueno es que todo está aquí, todo está aquí en este ambiente, que no lo podemos ver (...) entonces también nuestros conocimientos están aquí en esta atmosfera, pero como no lo estamos estudiando, es difícil entender, pero de repente estás pensando, y dices de repente, se me prendió el foco, porque captaste algo que te enfocó

> y lo abstrajiste en tu cerebro, ¡no está en tu cerebro!, tu cerebro no es la creación del pensamiento. ¡Es un receptor! Entonces por eso "¡se me prendió el foco!", y les digo "¿por qué no todo el tiempo se te prendió el foco?" ¡Porque no todo el tiempo extraes! (Romualdo García de Luna, autoridad tradicional de Ojital, entrevista, 02-10-24).

Al contrario de almacenar saberes, ciertos/as sanadores/as abordan el conocimiento como si fueran "permeables" al ambiente conocedor. A través de sus testimonios, las y los sanadores apuntan que su saber no les pertenece: es un conocimiento que les ha sido otorgado, muchas veces en una interacción con un mundo "invisible" y vinculado a su fe. Forma parte de una trama de conocimiento que el ser humano no puede abarcar del todo. Sin embargo, a través de su don, pueden "obtener" una información, o bien "captar" un conocimiento. Así, podemos descentralizar la idea de que el conocimiento sólo se produce en la mente, como lo recuerda Varela (1996: 10): "el punto principal (...) fue que, tanto filósofos como científicos preocupados por la mente, han descuidado tremendamente la importancia y el papel central de la inmediatez de las habilidades y su difusión".

Así como lo manifiesta la humildad de Doña Emma cuando pregunta: "¿Qué puedo uno saber?", el antropólogo Tim Ingold se pregunta: "¿Y será que es por saber demasiado que parecemos incapaces de prestar atención a lo que pasa a nuestro alrededor y responder con cuidado, con juicio y con sensibilidad?"[12] (2018: 189). Por lo tanto, Ingold considera el "no-saber" como una condición para "prestar atención" al mundo. Los/las sanadores/as, al lugar de enfocarse sobre los contenidos del saber, parecen establecer las condiciones para "albergar" el conocimiento. No se puede establecer a priori la forma del conocimiento, su sabor, su contenido y mensaje; más bien se trabaja para "recibirlo".

Soñar en común

> Comencé a ir a los cursos, pero no aprendía, yo no aprendía ahí, yo aprendía más a base de sueño porque cuando me iba a dormir, veía como una sombra, (...) como si algo se acercara a mí y me llevaba lejos. ¿Quién sabe? Los lugares desconocidos. (...) entonces ya me dijeron: "tú puedes ser esto [partera], vas a hacer esto, vas a medir, vas a cortar, vas a amarrar, vas a cargar y todo" parece que es rápido, pero fue por mucho tiempo (Reyna Luis Panfilo en López Pérez y otras, 2025: 179).

Si los conocimientos "aquí están" como lo manifiesta Romualdo García de Luna, entonces "no está perdido el conocimiento, todo está y nunca se va a perder", pues "los sueños representan otra forma de transmisión" (Javier Hirose, diario de campo, 08-10-22). Así, comenta Narcizo De la Cruz, un sanador teenek "dios da los sueños para que el conocimiento de uno pueda crecer" (en Ángel Flores, 2018 : 81).

Junto con la transmisión de padres a hijos, el sueño forma parte integral del mecanismo de "iniciación y adquisición" del conocimiento en medicina tradicional de varias comunidades mexicanas (véase

---

12 Retoma aquí la idea del poeta Andrew Greig, en *At the Loch of the Green Corrie*, quien habla de su amigo: "Podía nombrar los pájaros más comunes pero eso sería todo. Pienso que no quería saber más, creyendo que conocer y saber sus nombres en latín, su hábitat, sus patrones de alimentación y de apareamiento y su temporada de muda, opacaría su realidad. A veces mientras más se conoce menos se ve. Aquello con lo que te encuentras es tu conocimiento, no la cosa en sí misma" (Ingold, 2018: 189).

Fagetti, 2015: 49). Se usan entre diferentes pueblos de México (Lupo, 2022; Hirose, 2018; Hirt, 2012), incluso fuera como entre los Yanomami de Brasil[13] o entre los Even de Kamchatka, en la península de Rusia (ver Kopenawa y Albert, 2014; Martin, 2022).

Como lo subraya Barbara Tedlock (citado por Tobón, 2015), el conocimiento del sueño ocurre "en el desarrollo mismo de una acción". Se constituye durante la acción de soñar-soñar es un proceso tanto activo/pasivo (Lupo, 2022: 185). Esta práctica de conocimiento forma parte integral de la experiencia misma y para abordarlo, cabe entender que "no lo entendemos" desde afuera y que, no porque soñamos todos, sabemos soñar. De hecho, la palabra "sueño" no tiene la misma connotación entre los distintos espacios sociales, y, por lo tanto, hablamos de realidades diferentes. En la experiencia de varios pueblos de México la experiencia onírica se aprende sin confrontar de manera opuesta el mundo de la vigilia y del ensueño (Corona y Alfonso, 2024: 113).

En la cultura totonaca, el don se puede recibir al encontrarse con una piedra especial que puede ser blanca o negra, pero tiene un peso y un aspecto específico que permite a la comunidad reconocerla. Sin embargo, recibir el don, no quiere forzosamente decir que se recibe el conocimiento directamente. Omar Lázaro García, defensor y concejal del Congreso Nacional Indígena (CNI) en el Totonacapan, recibió el don después de haberse encontrado con una piedra blanca. Tuvo que pasar un cierto tiempo hasta que lo aceptara. Para desarrollar su don, tuvo que entender que no lo iba a aprender forzosamente a través de una enseñanza específica:

> Lo que me dijo don Manuel, el curandero, nunca lo voy a olvidar. Cuando tuve el don le pregunté: "cómo voy a aprender si encontré una piedra, ¿y si nunca me van a enseñar?", y me dijo "tú no te preocupes, lo vas a soñar" (Omar Lázaro García, Diario de campo, Papantla, 02-10-24).

Para la formación de Omar, los sueños han sido su guía. Despertaron en él, una sensibilidad para escribir poemas, pero fueron también medios para recibir informaciones acerca de su territorio, y de otros lugares o personas; en suma, incentivaron una relación específica con el mundo. En el territorio totonaco, Omar no es el único en aprender a través de los sueños. En Filomeno Mata, un pueblo de la Sierra del Totonacapan, don Andrés confirmó su práctica como sobador mediante un sueño donde "un hombre vestido de camisa blanca, como si fuera un médico, le dijo que podía sobar, de no tener miedo. Le enseñó lo que tenía que hacer". Con esta confianza, don Andrés empezó a ejercerse con su familia antes de apoyar a los demás (Diario de campo, 02-11-2023). Por su lado, Rodolfo Bibiano Jiménez, joven defensor del territorio de Congregación Taracuán, un pueblo cerca de Papantla explica que su mamá aprendió a través de los sueños:

> O sea vengo de una familia de curanderos y mi abuelito le decía a mi mamá que tenía que ser curandera porque mi abuelito había soñado, y entonces mi mamá comienza a soñar, y enton-

13 "Para los yanomamis, todo conocimiento es soñado" (p. 47, 53). Considerado como una fuente de conocimiento, el sueño es, por lo tanto, valorado. Es una herramienta de aprendizaje (es incluso la forma de aprendizaje por excelencia de los chamanes), un medio para estudiar, para viajar en el espacio y en el tiempo. No se trata aquí de simbolismo o representación, el sueño « tiene lugar»: utupë, la imagen virtual de las personas (un doble interior, una forma espectral, una imagen vital) se realiza entonces en otra dimensión." Traducción propia, (Souty, 2024).

> ces, es como una señal de que ahí tienes que ser curandera. Mi mamá no lo aceptó al momento, pero se empezó a enfermar, entonces tuvo que aceptar el don, entonces a través del sueño, te dan a conocer tu don (Rodolfo Bibiano Jiménez, gestor cultural y activista totonaco en CORASON, 13-07-25).

Los sueños no sólo se usan para sanar. Son centrales en la vida cotidiana: se usan para sembrar, para componer música o para tomar decisiones políticas, como en el caso de los miembros del consejo de ancianos *wixaritari* quienes "deben soñar a los candidatos para ocupar un cargo", los cuales son ratificados por la Asamblea (Johannes Neurath en Corona y Alfonso, 2024: 28). Regresando al contexto totonaco:

> Sí, incluso a través de los sueños, uno se puede dar cuenta si va a venir un huracán, o una ola de calor, los sueños te pueden decir si va a haber una buena cosecha, o no va a haber buena cosecha, los sueños también te pueden decir si algún familiar se va a morir, o algún familiar se va a enfermar, los sueños te pueden decir muchas cosas (...) O sea para los totonacos, los sueños son muy importantes porque son una guía de la vida (Rodolfo Bibiano Jiménez, activista y gestor cultural totonaco, entrevista, 16-07-25).

Por lo tanto, Romualdo García de Luna considera que en los sueños "hay mucha información, ahí está todo, la respuesta, pero siempre tienes que concentrarte", y "por eso nuestros abuelos les dieron las medicinas de herbolaria a través del sueño, esto es el que cura, esto es para esto" (entrevista, 02-10-24).

Pero si los sueños son parte integrante del aprendizaje, no podemos entender el aprendizaje desde el punto de vista hegemónico, como si fuera en un salón de clase. Por medio de ellos, se trata de aprender un idioma o un lenguaje que Kohn (2017) llamaría el lenguaje interespecífico y que Martin (2022) llama el "diálogo interespecífico". En otras palabras, lo que Omar Lázaro García llama "otros idiomas" o "lenguajes que permiten relacionarnos y comprender y entender, pues, muchos mundos" (entrevista, 04-02-25). En este sentido, los sueños preservan del individualismo, al actuar como una puerta hacia las y los demás. Funcionan como un espacio de diálogo silencioso con otros seres o dimensiones. Con ellos, la frontera entre los seres se vuelve porosa. Al sueño de la antropóloga Nastassja Martin, Daria responde:

> Eso está bien, pero anoche no conociste a nadie. Te encerraste en ti misma. Tienes que intentar irte más lejos. Fuera de tu mundo. Si no, no tendrás ninguna información sobre lo que realmente pasa ahí fuera (Martin, 2022: 146).

Este "diálogo con el mundo" y fuera de sí mismo, lo experimentó por ejemplo Omar Lázaro García (Papantla) para recibir el don:

> Todos los abuelos y las abuelas me dijeron lo mismo, que tenía que poner [la piedra] atrás de mi almohada, que iba a soñar (...) no lo hice, hasta que un día dije bueno pues lo voy a hacer (...) y ese día lo puse atrás de mi almohada, en la noche no sé si fue sugestión, de estar pensando en eso, pero realmente entré en otro plano, y en ese sueño no era un sueño normal, era otra dimensión (...) podía moverme en este territorio, podía decidir qué hacer (...) y escuchaba el son del perdón que usan los voladores cuando van a danzar, empezaba a

> escuchar a lo lejos, empecé a acercarme (...) y en esta parte de la casa había como una fiesta, como cuando hacen estas fiestas patronales (...) había un ser chiquitito bajito que estaba danzando frente a mí y de repente salió otro ser que no tenía pies y que me rodeaba todo el cuerpo, mientras el otro seguía danzando frente a mí, yo si me sorprendí mucho por ese sueño, y pues (...) voy a ver el abuelo, que me interprete ese sueño (...) el abuelo me dijo que quería que hiciera una ofrenda (...) que la piedra quería que le hiciera un ritual (Omar Lázaro García, concejal del CNI Totonacapan, entrevista 12-2022).

Por lo tanto, el sueño se vuelve un lugar de encuentro con distintos aspectos de la realidad, razón por la cual su comprensión se distingue del régimen de conocimiento occidental dominante que lo considera como reflejo de "un proceso psicofisiológico (como la digestión) exclusivo del soñador, un ser separado y aislado que no suele hacer uso social de sus vivencias oníricas (Wax, 2004: 85)" (Tobón, 2015).

Aquí, se trata de un aspecto de un amplio sistema de conocimiento resguardado por las distintas formas comunales de vivir. En este sentido, el sueño cobra valor e importancia a través de sus condiciones sociopolíticas. Por lo tanto, Georges Meyer (2018) escribe "la sociología de los sueños, podría ser no solamente terapéutica, pero también emancipadora, bajo la condición que sea ligada a la acción colectiva" y aquí, podríamos añadir, comunal.

Según Héctor, un facilitador de la UACO en Guelatao: "no se puede individualizar el conocimiento o poner a alguien arriba del otro. Todo el mundo puede desarrollar un don, porque se trata de desarrollar una percepción y sobre todo de estar en equilibrio consigo mismo" (Diario de campo, 28-11-22). Porque los saberes no "pertenecen" a la persona que los recibe, la comunidad representa el guardián del sistema de conocimiento. El saber no es "para uno", sino que está puesto al servicio. Por ello, el don tiene un "precio" o un "costo" —puede ser, por ejemplo, una desgracia o una enfermedad. Lleva consigo una "obligación"— o retomando la palabra de Martínez Luna, una "ombligación", es decir una relación no solamente con los otros humanos, sino también con la propia tierra.

Con ello, las normas comunitarias permiten reducir los riesgos de recuperación de los saberes de sanación o su acaparamiento para beneficios personales. Nelly Iveth del Ángel Flores, antropóloga tének y nieta de una partera, hace referencia a la comprobación comunitaria (ver Ángel Flores, 2018):

> Uno no se despierta una mañana diciendo "soñé de tal y ahora puedo curar a la gente". Según Nelly Iveth del Ángel Flores, no basta leer un libro, aprender con él y después decir que soñamos. Para que un saber sea validado, tiene que haber lo que llama la co-validación comunitaria y colectiva. Es un sistema social que sanciona el saber mediante la eficacia de los tratamientos y de las consultaciones. Su abuela no hubiera sido aceptada si no hubiera logrado sus partos (Diario de campo, Xalapa, 20-05-22).

Así, es a través de los modos de vida comunal que el sistema de conocimiento conserva su estabilidad para poder reproducirse y preservarse. Como lo considera Carneiro Da Cunha (2012), la robustez de un régimen de conocimiento[14] permite el intercambio, la incorporación de técnicas, instrumen-

14 Recordamos que la autora lo caracteriza por "el estatus y la naturaleza del conocimiento, qué es, sus géneros y especies, su jerarquía; sus formas de atribución y validación; los derechos y deberes que lo ordenan; sus condiciones de acceso, transmisión, circulación y memoria" (Carneiro Da Cunha, 2012).

tos, medicamentos, etcétera. pero también el descubrimiento y la innovación en su seno. Por lo mismo, lo comunal, con sus normas y reglas funciona como un espacio de conocimiento, como lo es la academia, por ejemplo. Ambos son heterogéneos y su modo de reproducción de conocimiento dependerá de cada contexto, pero ambos conservan un conjunto de normas que permiten adquirir, crear, transformar, regir y validar el conocimiento que circula en el espacio. Por lo tanto, los saberes comunitarios difícilmente pueden "viajar" o circular en otros espacios, sin transformarse en otro.

Soñar entre brechas

Históricamente, la concepción científica de Bacon contribuyó a forjar una separación "entre los sueños de la imaginación y las características del mundo" (Ingold, 2018: 351). Esta separación contribuyó a romper los "vínculos terrestres" de la imaginación. Por lo tanto, lo imaginario se quedó plasmado dentro de lo "irreal": "es nuestra palabra para designar algo que no existe" (Ingold, 2018: 336-338). Ingold toma el ejemplo del químico Friedrich August Kekulé quien descubrió la estructura de la molécula benceno. La historia cuenta que tuvo un sueño revelador[15]. Pero, si la hipótesis de Kekulé fue en parte comprobada, "a la cruda luz del día, el sueño cayó en el olvido" (Ingold, 2018: 343). Por lo que considera: "la ciencia concede, por tanto, a la imaginación el poder de formular hipótesis —o, como decimos, de 'salir de los caminos trillados'—, pero solo excluyéndola de la realidad misma de la que nos ofrece una visión." (Ingold, 2018: 343). Formulada a partir del siglo XVII, el rechazo de lo imaginario de nuestra realidad juega todavía un papel importante:

> Este proceso se repite hoy en día en la educación de cada alumno al que se le enseña, bajo pena de suspender sus exámenes, a desconfiar de los sentidos, a valorar el intelecto en detrimento de la intuición y a considerar la imaginación como una evasión y no como un motor de la vida real (2013: 337).

Si los sueños son entendibles como materiales para el análisis psicológico e incluso, sociológico (ver Lahire, 2018), ¿de qué manera podrían ser aceptados como forma de aprender y de relacionarse con otros mundos?

Desde las políticas públicas, se propone "capacitar" a las parteras llamadas "empíricas" y a los "médicos tradicionales" (Milano, 2007; El Kotni, 2025). En el ámbito educativo, se proponen programas privados, para titular a "curanderos" y las universidades interculturales profesionalizan a las nuevas generaciones para que puedan ingresar al sistema laboral (Baronnet, 2012). Pero, en los documentos oficiales sobre medicina tradicional disponibles en Internet[16], ya sea convenciones o na-

---

15 Durante un discurso en el Berlin City Hall en 1865, dijo: "dejadnos aprender a soñar, señores, quizá así encontremos la verdad [...] Pero tengamos cuidado de no publicar nuestros sueños hasta que hayan sido confirmados por una reflexión consciente" (Benfey 1958, citado por Ingold, 2013: 343).

16 Especialmente, en la guía de implementación de la Dirección de Medicina Tradicional y Diálogo Intercultural "Fortalecimiento de los servicios de salud con medicina tradicional" actualizada en 2013, en las estrategias de la OMS en materia de medicina tradicional para 2014-2023, en el reporte de 2014 del gobierno de México, "Interculturalidad en Salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud", en la Ley

cionales, el don o el sueño no son mencionados como forma de aprender. Asimismo, en el encuentro de dos racionalidades diferentes, el diálogo de saberes se ve amenazado por el "desconocimiento del conocimiento" del otro como lo diría Romualdo García de Luna (02-10-24) y por la imposición de criterios y estándares ajenos. Y, al momento en el que se rompe el tejido comunitario, la validación y la regulación comunitaria se debilitan y los saberes se transforman.

Las características del don de sanar ilustran de qué manera los saberes comunitarios forman parte de un espacio de conocimiento comunal. Sin embargo, las formas de aprender de la medicina comunal son marginalizadas frente a las formas "escolarizadas" de enseñar. Entonces, ¿cómo se puede entender la sanación desde las instituciones, aunque estas sean interculturales? Y, ¿por qué no se toma en cuenta el sueño, pero también el cerro, la enfermedad, los espíritus como formas de relacionarnos para conocer y sanar? Para Omar Lázaro García, es imposible trasladar estos tipos de aprendizajes en el contexto escolar: "yo no veo los conocimientos de los pueblos en la escuela, porque están en el propio contexto y son de mucho silencio" (Diario de campo, 10-24). Como lo enuncia Romualdo García de Luna, no se pueden fragmentar y tampoco se puede "imponer" una dirección ni una forma de enseñanza, más bien se "incentiva" las habilidades de cada uno.

El contraste entre lo que se institucionaliza/profesionaliza y las formas propias de transmitir, permite vislumbrar las brechas entre espacios de conocimiento. Aquellas representan los elementos que no "pasan" en la circulación del conocimiento dominante, por razones políticas, pero también ontológicas. Por un lado, las brechas resultan de relaciones de poder, como la negación ontológica, el despojo, el malentendido y los puntos ciegos. Por otro lado, reflejan la defensa del sistema de conocimiento comunal, a través del silencio o el secreto, al mismo tiempo que simbolizan la inconmensurabilidad de los saberes (Esteva, 2024).

Considerar la medicina comunal, siguiendo a Maldonado (2003), permite construir varios hilos de conexión hacia lo que ha sido "desconectado" o "descontextualizado". Si entendemos la medicina desde sus contextos o cómo saberes arraigados (no como "saberes volantes"), entonces entendemos cómo las amenazas a la medicina comunal son directamente ligadas a las amenazas hacia las comunidades. En otras palabras, la integración de los "saberes" de medicina tradicional en una institución no es más que un biombo si, mientras, siguen existiendo proyectos extractivistas que rompen con las dinámicas y el tejido de las comunidades.

En los contextos de los/las sanadores/as, el sueño rompe con una transmisión del conocimiento material, física y tangible, razón por la cual también dificulta el despojo de saberes. En este sentido, el sueño "escapa" del "diálogo de saberes" institucional e interhumano, para abrir un diálogo silencioso con otros mundos. Por lo tanto, lo podemos concebir como un modo rebelde de aprender, pues desafía las vías dominantes de circulación del saber. Pero si podemos considerarlo como medio de preservación del conocimiento, esto depende de las condiciones sociopolíticas de su recreación. El ambiente comunitario/comunal juega un papel importante en el reconocimiento de su valor y, por lo tanto, de la preservación de las prácticas de soñar, y viceversa.

Marco en Materia de Medicina Tradicional del Parlamento Latinoamericano y en el "Modelo de Salud Intercultural" revisado en 2023 de la Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud, Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural.

Prestar atención al mundo

Los sanadores/as abren un espacio de reflexión para las ciencias sociales en cuanto al "lugar del saber", viéndolo, no desde el ser humano, sino desde el mundo mismo. Nos invita a pensar el conocimiento al revés de la postura dominante. Al lugar de producir o crear el conocimiento, el conocimiento "ya está". El lugar del conocimiento se descentraliza, desde al hombre hasta el mundo que lo integra. Junto con ello, el conocimiento no es una cosa "inerte" que podría ser modulada a su manera, sino implica una interacción constante y una atención específica.

Ingold concibe la atención desde el acto de percibir, es decir "recoger información que especifica lo que [las] cosas proporcionan". Cita a Gibson (1986: 245): "uno puede seguir aprendiendo a percibir" se trata de una "educación a la percepción". Ingold considera que la atención no sólo funciona "como si las cosas a percibir ya estuvieran ahí, dispuestas en el entorno, simplemente esperando la atención del practicante" (2012). Para él, es precisamente porque el mundo está en movimiento constante que el conocer se hace mediante la "exposición" de sí mismo en el sentido de Masschelein (2010, citado por Ingold, 2023). En este caso, "la sensación de comprensión —de tener tierra firme bajo los pies— se tambalea, dejándonos vulnerables e hiperalerta, con los ojos abiertos por el asombro en lugar de concentrados en un objetivo" (Ingold, 2023). Despojarse de la certitud que traza el conocimiento positivo o racional es un movimiento que va a contracorriente del sistema de conocimiento dominante:

> Panikkar lo expresa refiriéndose a "esa certeza que ha acabado degenerando en una obsesión por la seguridad y ha desembocado en un trauma político, económico y antropológico de la cultura dominante" (Panikkar, 2006) Una epistemología como la hegemónica —que busca la certeza en tanto lo cuantificable y controlable como único criterio de verdad— produce carreras armamentistas, depresiones, miedo a la inseguridad, etcétera (González Gómez, 2022).

La atención nos lleva a replantar los objetivos y las maneras de "educar", "aprender", "enseñar". Es este sentido, Ingold (2023) diferencia el-no saber de la ignorancia, ya que esta última "se basa en la presunción de que, para llegar al conocimiento, las cosas tienen que ser explicadas".

> La educación, la ciencia y el Estado son máquinas todopoderosas para la producción de ignorancia (Rancière, 1991). Niños, personas del pueblo o laicas, pueblos indígenas: a todos se les hace sentir ignorantes como preludio y excusa para su educación. La medida del éxito educativo radica en la reproducción de la ignorancia en la siguiente generación. Y así continúa (Ingold, 2023).

Esta convicción se construye en la Europa del siglo XVII según la idea de que "el hombre nace estúpido y no es competente para vivir si carece de educación" (Esteva, 2001)[17]. Sin embargo, no todo espacio de conocimiento se basa sobre la ignorancia para avanzar en la comprensión del mundo. En este caso, la ecología de la atención florece a través de una condición de espera, pensada como aper-

17 "Más allá de la educación", intervención de Gustavo Esteva en el seminario «Juventud y educación», Monterrey, N.L., 27 y 28 de septiembre de 2001.

tura. Esta educación no trata "tanto de comprender como de experimentar" (Ingold, 2023) y "tiene que ver con guiar[18] a novatos por el mundo, en vez de —como se entiende convencionalmente— inculcar conocimientos en sus mentes" (Ingold, 2018: 189). Esta educación la vienen practicando los y las sanadores/as, cuando comparten que el don no siempre "se aprende", sino que se otorga y desarrolla.

A través de esta educación, la imaginación recubre su potencial transformador (Ingold, 2018) y se invierte la idea de que haya "pasos que seguir". El aprendizaje no se encuentra en el "contenido" de un saber, sino en su potencial dialógico: pero dialógico entendido en su sentido amplio, al estar en el mundo. ¿Cómo entonces, formarnos a estar en el mundo? ¿Cómo pasar de la circulación del saber a la circulación del no-saber? Dicha educación no es utópica: se ha ido preservando a través de los haceres comunitarios. Como lo demuestran aquí los/las sanadores/as, estos haceres construyen sus conocimientos como "relaciones" y no como "contenidos".

> El error, en realidad, consiste en preguntarse: "¿Qué debe aprender alguien?". La pregunta debería ser más bien: "¿De qué debe disponer quien quiere aprender, con quién debe relacionarse?" (Illich, 1984: 132).

Así como nos invita Illich, podemos pensar la (re)creación del conocimiento desde nuestras formas de relacionarnos. De modo que el sueño abre un nuevo espacio para aprender. Rompe con el diálogo institucional, pero abre otro tipo de diálogo. Se trata de un diálogo silencioso, que no se puede imponer en un espacio *ad hoc*, pero que se preserva en espacios comunitarios a través del silencio. Para que surjan los saberes que abren al diálogo interespecífico, se precisa espacios que permitan y dan lugar a la improvisación y la imaginación. El aprendizaje no requiere de una "escuela" para preservarse, sino que la comunidad, en sí, preserva la forma de conocer (García de Luna, 02-10-24). Esta forma de aprender "¡Ya está! ¡No se construye! Ya existe en la comunidad", y "esto no lo puedes academizar, y si lo academizas, ¡no es! Deja de ser" (Lázaro García, 04-02-25).

Conacer: En sociología, la circulación del saber "preside a la producción de todo conocimiento" (Adell, 2011). Detrás de la circulación, se esconde la idea de que el saber se produce. Sin embargo, los testimonios de distintos sanadores/as de comunidades cerca de Papantla y Xalapa, de San Andrés Hidalgo y San Juan Guichicovi cuestionan las concepciones hegemónicas en torno al conocimiento. Sus formas de aprender desplazan la pugna: al lugar de producir conocimientos, "prestan atención" al mundo para acceder a sus conocimientos. ¿Cómo dialogar y aprender con los espacios de conocimiento que desafían la tendencia poco cuestionada que privilegia la circulación de los saberes y su acumulación? Ingold (2018) se refiere a una educación a la atención y Medina Melgarejo habla de "recordar para aprender" retomando las palabras de Veremunda Guadalupe (2021: 183), suponiendo que el conocimiento "ya está" y reside en nuestra forma de relacionarnos. Por su lado, varios defensores comunitarios hablan de "hacer comunidad" para aprender (Lázaro García y García de Luna, 02-10-24).

Los sanadores/as nos enseñan que, al lugar de empeñarnos por "saber" más, podríamos conocer de otra forma. El sentido etimológico de conocer es compuesto por prefijo "con" —unión,

18 Retoma el sentido de educar como *educere*, de *ex* (fuera) y *ducere* (guiar).

todo, junto— y del verbo "*(g)noscere*" —conocer. Si en latín *(g)noscere* ya quería decir "conocer", ¿qué aporta entonces el prefijo "*con*"? Una acción de juntar— de conocer con el mundo, con las/os otras/os, pero otras/os en el sentido amplio de la palabra. *Conocer-con* se aplica cuando empezamos a "conocer a una persona", entramos en relación y esta relación misma nos cambia. Aprendemos a conocernos al mismo tiempo. El diálogo silencioso, el don, los sueños, vista desde los/las sanadores/as, generan una forma de *conocer-con* el mundo. Aquí no se trata solamente de "una comprensión del mundo" distinta, sino de un "conocimiento" distinto entendido como "tener trato y comunicación con alguien"[19]. En francés, tenemos la palabra *connaître* que significa "conocimiento" y *naître* que significa "nacer"[20]. Con ello, *connaître* (conocer) se vuelve un "*co-nacer*"; es decir: en la acción de conocer estamos en constante nacimiento con el mundo, en un devenir mutuo.

Referencias

Agudelo, C., y Recondo, D. (2007). Multiculturalismo en América latina. Del Pacífico mexicano al Pacífico colombiano. En O. Hoffmann y M. T. Rodríguez (Eds.), *Construir y vivir la diferencia. Los actores de la multiculturalidad en Colombia y México* (pp. 57-80). IRD, CIESAS, ICANH.

Aguirre L., G. M. E. (Ed.). (2021). *Desplazamientos: educación, historia, cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ángel Flores, N. (2018). *Sueño y poder. El uso social del sueño chamánico teenek* [Tesis de maestría, El Colegio de San Luis].

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México. Abya Yala.

Baronnet, B., y Medina Melgarejo, 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

Bonfil Batalla, G. (1994). *México profundo: una civilización negada* (2.ª ed.). Grijalbo.

Campos Navarro, R. (1997). Curanderismo, medicina indígena y proceso de legalización. *Nueva Antropología, *16**(53), 67-87.

Carneiro da Cunha, M. (2012). *Savoirs autochtones: quelle nature, quels apports? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 22 mars 2012*. Collège de France. https://doi.org/10.4000/books.cdf.1286

Corona, B., y Alfonso, V. (Eds.). (2024). *Antropología del estado onírico: relatos y acontecimientos del mundo otro*. Biblioteca Digital Juan Comas. http://bdjc.iia.unam.mx/items/show/706

Dumoulin, D. (2003). Les savoirs locaux dans le filet des réseaux transnationaux d'ONG: perspectives mexicaines. *Revue internationale des sciences sociales, *178**(4), 655-666. https://doi.org/10.3917/riss.178.0655

El Kotni, M. (2022). La santé interculturelle, outil de domination ? L'expérience des sages-femmes

19 Diccionario de la Real Academia Española.

20 Aunque no tienen la misma raíz epistemológica.

traditionnelles mexicaines. *Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*. https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.10628

Eroza-Solana, E., y Carrasco-Gómez, M. (2020). La interculturalidad y la salud: reflexiones desde la experiencia. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, *18**(1), 112-128. https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.732

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

Fagetti, A. (2015). *Iniciaciones chamánicas: el trance y los sueños en el devenir del chamán*. Siglo XXI.

Foyer, J., y Dumoulin, D. (2005). Bioprospection et savoirs indigènes au Mexique: la dynamique d'un conflit politico-technologique. *Cahiers du GEMDEV*, (30), 189-204.

González Gómez, E. (2022). El dinamismo místico. Mística, resistencia epistémica y creación del mundo nuevo. *Aliosvientos Ediciones*. https://doi.org/10.55821/col1.lib8

Gros, C., y Dumoulin, D. (Coords.). (2012). *Un modèle latino-américain? Le multiculturalisme "au concret" en Amérique latine*. Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Hirt, I. (2012). Mapeando sueños/soñando mapas: entrelazando conocimientos geográficos indígenas y occidentales. *Revista Geográfica del Sur, *3**(1), 1-27.

Hirose López, J. (2018). La medicina tradicional maya: ¿Un saber en extinción? Trace. *Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (74), 114-134. https://doi.org/10.22136/trace2018.74

Hoffmann, O., y Rinaudo, C. (2015). Fabriques du métissage au Mexique ou l'autre métissage. En M. Molinié, S. Capanema, Q. Deluermoz y M. Redon (Eds.), Du transfert culturel au métissage. *Concepts, acteurs et pratiques* (pp. 203-220). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.89485

Illich, I. (1984). *Une société sans école. Éditions du Seuil*. (Obra original publicada en 1971)

Ingold, T. (2018). *La vida de las líneas* (A. Stevenson, Trad.). Editorial Universidad Alberto Hurtado.

Ingold, T. (2023). On not knowing and paying attention: How to walk in a possible world. *Irish Journal of Sociology, *31**(1), 20-36. https://doi.org/10.1177/07916035221088546

Kohn, E. (2017). *Comment pensent les forêts: vers une anthropologie au-delà de l'humain*. Zones Sensibles.

Kopenawa, D., y Albert, B. (2014). *La chute du ciel: paroles d'un chaman yanomami* (Ed. corregida). Pocket.

López Pérez, O., Toribio, J., Raesfeld, L., Delgado, N. M., y Guzmán, D. (Coords.). (2025). *Tikixpiah Tonemilis. Nuestro andar cuidando la vida: Historias de vida y relatos de parteras, nanas y sabedoras comunitarias*. El Colegio de San Luis.

Lupo, A. (2022). Tlacochitta, ver cosas durmiendo: enunciados y reflexiones sobre las prácticas oníricas de los nahuas. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (63), 157-192.

Maldonado Alvarado, B. (2003). *Reflexiones sobre comunalidad y medicina indígena tradicional*. Antorcha Biblioteca Virtual Antorcha. https://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/medicina/medicina.html

Martin, N. (2022). *À l'est des rêves: réponses even aux crises systémiques. Les Empêcheurs de penser en rond*, La Découverte.

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

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

(Vol. 1). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
Milano, C. (2007). La legitimación de las medicinas indígenas en México. El ejemplo de Cuetzalan del Progreso (Puebla). *Dimensión Antropológica*, (41), 77-104.
Quet, M. (2014). [Reseña del libro La circulation des savoirs. Interdisciplinarité, concepts nomades, analogies, métaphores, por F. Darbellay (Ed.)]. *Revue d'anthropologie des connaissances, *8*(1), 221-224. https://doi.org/10.3917/rac.022.0221
Tobón, M. (2015). Los sueños como instrumentos etnográficos. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana, *10*(3), 331-353. https://doi.org/10.11156/aibr.100304
Tsing, A. L. (2000). The global situation. *Cultural Anthropology, *15*(3), 327-360. https://doi.org/10.1525/can.2000.15.3.327
Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum Historiae Iuris*. https://forhistiur.de/2019-11-tubino/
Varela, F. J. (1996). *Ética y acción: conferencias italianas dictadas en la Universidad de Bolonia*. Dolmen.
Walsh, C., y Cuevas Marín, C. (Eds.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (1.ª ed.). Abya Yala.

RUTA PEDAGÓGICA: ABEJAS, NATURALEZA Y CUIDADO DE LA VIDA: SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA.

Experiencia en la institución educativa distrital San José de Caquetania en las Sabanas del Yarí (Caquetá).

María Daniela Ramírez Fonseca[21]

Introducción

La siguiente sistematización de práctica integral tiene como objetivo reconocer la relación humano-abeja como estrategia pedagógica y didáctica que aporta al cuidado de la vida en la Institución Educativa San José de Caquetania y en la comunidad de las Sabanas del Yarí. Desde el departamento del Caquetá-Colombia, esta iniciativa busca enfrentar las diferentes problemáticas que afectan este territorio, caracterizado por su diversidad natural y cultural, en articulación con el programa PNUD (Proyecto Educativo de las Naciones Unidas).

El planteamiento del problema surge de las dificultades que afectan el territorio, como la deforestación. A partir de esta realidad, la práctica buscó identificar las falencias existentes y proponer herramientas que fomenten el entendimiento y la reflexión sobre la importancia del cuidado de la vida en el entorno.

La práctica pedagógica integral se enfocó en abordar los aspectos más significativos, destacando la diferencia entre conservar y cuidar, como conceptos esenciales para la sostenibilidad en el contexto del Proyecto Marco. Asimismo, se diseñó y desarrolló una ruta pedagógica y didáctica construida de manera conjunta con los estudiantes y la comunidad, promoviendo un aprendizaje colaborativo y contextualizado como aporte para la comprensión de *las relaciones humano-abeja* que se desprenden de la caracterización de las relaciones de la comunidad en el territorio, la cual parte de las concepciones de la comunidad como eje fundamental para profundizar en las herramientas pedagógicas y didácticas, y así mismo dar una comprensión holística acerca del cuidado de la vida.

Además, cada apartado posee un foto-relato, que representa la memoria colectiva e individual de las experiencias vividas, resaltando momentos característicos en cuanto a reflexiones y aprendizajes emergentes de este territorio. De esta manera, el trabajo metodológico "foto relato" se convierte en una herramienta para compartir las voces y perspectivas de quienes habitan y construyen a diario este espacio biodiverso.

Por lo tanto, esta sistematización de experiencias, integra la organización social de las comunidades, los planteamientos políticos, las dinámicas en el sistema educativo, y la configuración del territorio como espacio de identidad y resistencia. Asimismo, potencia el lugar el maestro como sujeto formador de paz en los diferentes territorios donde las dinámicas territoriales se complejizan.

La siguiente fotografía, tomada en la vereda del Edén del Tigre, es parte del relato que fue concebido y escrito durante mi estancia en campo. Esta imagen ilustra las diferentes formas de vida que convergen en este territorio, reflejando cómo los habitantes se relacionan y coexisten con su entorno natural. La fotografía, junto con el relato, busca capturar la esencia de las dinámicas de vida en el territorio, evidenciando las conexiones profundas entre las personas y su espacio, en un contexto de resistencia y adaptación constante.

---

21 Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Ciencia y Tecnología, Grupo de investigación: Enseñanza de la biología y diversidad cultural, en Bogotá, Colombia.

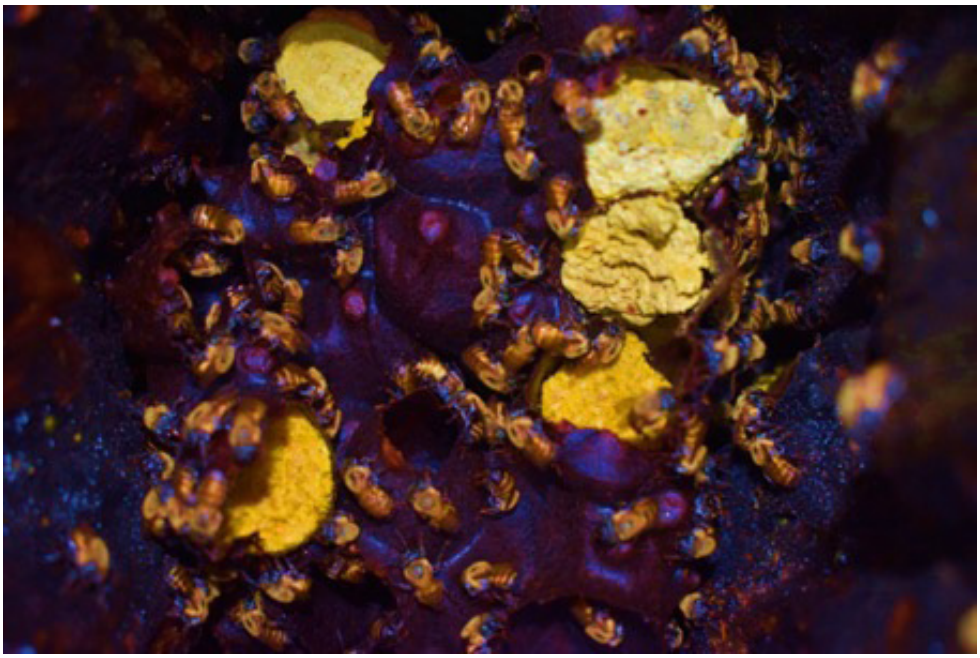


Imagen 6. Las abejas y sus interacciones.[22]

En lo profundo de las selvas y los paisajes profundos de Colombia, un pequeño organismo ha comenzado a recuperar su lugar en la historia, las abejas sin aguijón. Durante generaciones, estas diminutas han vivido en resistencia en el bosque, fueron vislumbradas por las comunidades indígenas, que, con sabiduría ancestral, aprendieron a cuidarlas y entender su importancia. Fue gracias a este vínculo con la naturaleza que surgieron los primeros esfuerzos por protegerlas. Comunidades campesinas, pioneros en su mantenimiento y caracterización, han sido los verdaderos custodios de esta especie singular.

Hoy, Colombia emprende un nuevo camino, el del cuidado de la vida en territorio. Se están gestando proyectos enfocados en proteger a las abejas sin aguijón, especialmente en regiones que han sufrido la violencia de la intervención humana. En lugares como el Amazonas, donde la deforestación avanza silenciosamente, estas abejas se alzan como símbolo de resistencia. Su presencia no sólo promete que esas perduren, sino que todos y todas reconozcamos su importancia. (Ramirez, D. 2023. Diario de campo, Relato fotográfico1).

1. Reflexiones a través de las concepciones entorno a la relación humano-abeja:

Mi contribución consistió en realizar un recorrido por varias veredas, como El Camuya, Edén del Tigre y Ciudad Yarí, donde llevé a cabo una charla centrada en la importancia de las abejas nativas sin aguijón. En esta charla se abordaron temas como su organización, anatomía y fisiología, con un enfoque dirigido a los docentes de las diversas instituciones educativas. Como resultado de este encuentro, surgieron varias propuestas didácticas que complementaron los contenidos teóricos presentados. El objetivo principal fue resaltar a estas abejas como un organismo esencial para el cuidado de la vida.

Este proceso resultó particularmente enriquecedor, ya que las perspectivas de los docentes en

zonas rurales tan complejas fueron fundamentales para mi formación. Me permitió entender la educación como una de las herramientas más poderosas de resiliencia y resistencia en territorios tan desafiantes.

Las reflexiones que surgieron en el ambiente educativo, a partir de la relación humano-abeja, fueron claves para entender mi rol en esos contextos. Fue de suma importancia que los estudiantes pudieran establecer conexiones entre este organismo y el cuidado de la vida, así como entender sus interacciones ecosistémicas, tanto a nivel local como global.

Sin embargo, comprender las concepciones y hacerlas parte del proceso es esencial para contextualizar el proyecto, permitiendo así una explicación más profunda y significativa.

En relación a esto, muchos de los proyectos que se adelantaban por parte de las ONG como el PNUD, no seguían el rumbo que prometían desde el principio, esto a que en ocasiones los procesos tienden a desgastarse cuando no hay una regularidad o se cuenta con muy poca información desde el comienzo, en el caso del reconocimiento de las abejas, la meliponicultura y la apicultura, muy pocas personas tenían un entendimiento certero sobre este tema, sin deslegitimar sus concepciones, ya que se ve a las abejas muy técnicamente sólo para su recolección de miel. Sin embargo, todos habían estado relacionados con un panal alguna vez, entonces a partir de estas relaciones inicia una ruta objetiva que recuperara de cierta manera la memoria a través de este pequeño organismo.

Asimismo, se empieza una ruta a través de este territorio tan extenso como lo son las Sabanas del Yarí y San Vicente del Caguán a lo que se le denomina "territorios de vida".

1.1. Territorios de vida: San Vicente del Caguán

Recorrer San Vicente del Caguán durante varias semanas, me hizo comprender algunas de sus dinámicas por medio de los sitios que allí se encuentran, el resguardarme en la iglesia principal, caminar y desayunar en sus plazas, andar a las orillas del río Caguán, vivir sus ferias y fiestas, conocer su gente, me dio una interpretación nueva de lo que converge allí y es que la mayoría de los seres humanos que habitamos un sitio tan grande como Colombia, nos enfrentamos a dinámicas duras llenas de sangre y violencia, pero así mismo, resistimos en nuestros trabajos, en las calles, junto a la naturaleza y a nuestros seres queridos, resistimos ante el Estado y ante el mundo.

Las Sabanas del Yarí, son muestra viva de que la palabra biodiversidad va más allá de una diversidad genética, allí la historia retumba y se abre paso en cada espacio, en cada casa de bareque y tabla puesta. Las Sabanas son mencionadas cuando de conflicto se habla, si bien es cierto que hay poca intervención estatal, y que las dinámicas son distintas, esto también nace como un problema con la tierra, la tierra que es de todos y la ocupan dignamente unos pocos, los habitantes del Yari han sido completamente invisibilizados y estigmatizados. Como relata una mujer campesina: "Siempre que me toca ir a Bogotá y digo que vengo de San Vicente el Cagúan, la gente me *chancea* con que soy guerrillera o que cultivo coca". (Ramírez, 2023). Es una realidad que viven sus pobladores y que permanece a través del tiempo, las situaciones han permeado de manera estructural las comunidades campesinas de las diferentes veredas y han constituido gran parte de su historia.

Dejar las situaciones territoriales de lado y el significado que estas tienen en la Sabana sería dejar a un lado la lucha de esta comunidad por darse paso en ser escuchados, y no precisamente por pertenecer a un grupo armado, la lucha por esta tierra ha sido milenaria y se ha forjado a machete y caballo. Inclusive en tiempos de cambios políticos, la lucha continua para las familias que habitan allí como se relató hace un año cuando la extracción era más importante que el alimento.

> "Nada ha llegado de manos de gobiernos anteriores y menos de las petroleras. La pobreza, el abandono estatal y la violencia es la única herencia que sobre este territorio ha quedado de los gobiernos anteriores. No se cumplieron los acuerdos del gran paro del 2019, tampoco los acuerdos de Altamira en el 2021 o el Acuerdo de Paz[22]. También creció la presencia de las petroleras, la expansión de la ganadería y la deforestación de parques" (PCC 2023. p.3).

Este fue el sitio de acogida de la práctica integral, tan importante, como edificante, el departamento de San Vicente del Caguán se ha caracterizado mediáticamente por sus relaciones directas con el conflicto armado y la producción de cultivos de coca, por ser un lugar estratégico desde su colonización cauchera. Si bien es cierto que las dinámicas han confluido para que este sea estigmatizado y sólo reconocido por ello, también desde su configuración se ha ignorado la resistencia de este pueblo y se ha invisibilizado su configuración histórica. San Vicente, era cuna de los pueblos indígenas que fueron desterrados para la explotación cauchera, comunidades como Huitoto, Koreguaje y Tama.

Según González (2017), en su texto construcción de paz en escenarios de violencia intracomunitaria. Estudio de caso Sierra de la Macarena (Meta-Colombia), hace un enfoque hacia la relación que ha tenido este territorio con la diversidad haciendo diciente el hecho de que su biomasa es tan grande debido a que se encuentra la región Andina, la Orinoquia y la Amazonía, siendo la llanura el enclave de estas dos últimas y alcanzando a comprender territorio en tres departamentos alrededor del río La Tunia, Caquetá, Meta, es por esto que San Vicente del Caguán no sólo tiene una relevancia ecosistémica sino que también es estratégica.

Los primeros pobladores del territorio que ocupa el municipio de San Vicente del Caguán fueron indígenas pertenecientes a las etnias Huitoto, Koreguaje y Tama, quienes sobrevivieron hasta principios del siglo XX en gran parte del actual departamento de Caquetá.

El área que hoy ocupa San Vicente del Caguán empezó a ser frecuentada entre 1880 y 1895 por personas que provenían del interior del país, atraídos por la explotación de la quina. El poblado fue fundado el 27 de septiembre de 1897 por Juan Vicente Quesada, José María Camargo Gabriel Perdomo, Nepomuceno Perdomo y el fraile capuchino Marcelo, en uno de los campamentos sobre la ribera del río Caguán donde se establecieron los caucheros que buscaban transportar su producción entre Puerto Rico (Caquetá) y San Juanito, hoy Algeciras (Huila), (Alcaldía Municipal de San Vicente del Caguán, s.f.).

1.2. Diálogos entre la organización social y la práctica: Experiencias junto a Asociación Empresarial de Campesinos del Yarí (ASECADY) y el PNUD

Ahora bien, se evidencia la organización de la gente en el territorio, cómo la misma comunidad sale en defensa y recuperación de los espacios; sin embargo, para llevar a cabo los múltiples proyectos propuestos tienen que darse la mano con organizaciones que potencien e inviertan para la transformación.

Así como lo hacen estos entes, caracterizar el territorio y las dinámicas que allí ocurren, nos puede dar una aproximación a lo que son los ambientes educativos, el tener una perspectiva amplia y no

22 Acuerdo de paz entre el estado colombiano y las antiguas FARC-EP, donde se declara el cese al fuego en los diferentes territorios a nivel nacional.

una metodología rígida en el aula ayuda a comprender los contextos de manera consecuente en el sitio donde se dé.

Bajo el proyecto de Amazonia Sostenible Para la Paz, la prioridad era darle cabida e intentar generar una alternativa ante las problemáticas en el Caquetá, siendo la deforestación la principal, ya que la Sabana en aspectos biológicos tiene suelos mucho más susceptibles a las quemas estacionales, aun así, la primera causa de deforestación es mediado por el ser humano ya que como fue mencionado anteriormente la ganadería expansiva es la fuente principal de la economía, convirtiéndose en uno de los territorios a nivel nacional con las tasas más altas de deforestación.

A partir de ello, la deforestación se vuelve la problemática principal, la que es tomada para llevar a cabo esta ruta pedagógica y didáctica, junto al PNUD, ASECADY, las abejas, y el cuidado de la vida. comenzó con un enfoque distinto en principio, pero que a medida que pasaban los meses fue modificada por completo; a partir de esto, se pensaba que la meliponicultura[23] iba a hacer el eje principal de mi catedra, pero a medida que el territorio me abría sus puertas, los enfoques cambiaron y se convirtieron en más una comprensión de la vida en contexto, y es que para empezar una ruta pedagógica de un sitio que nunca había andado, obviamente saldría totalmente diferente a lo que se planteaba en principio, sin embargo, mi estancia tanto en la institución educativa como en la comunidad en general siempre propicio el cuidado y el reconocimiento de esa relación humano-abeja.

Siendo este reconocimiento, el hincapié para vislumbrar a la educación como una oportunidad mediadora de tratar los diferentes problemas por medio de la enseñanza, es de suma importancia reconocer el papel del maestro en los territorios para la renovación de conceptos y apropiación de escenarios donde la enseñanza de la biología es la fuente hacia el cuidado de la vida.

Imagen 7.

23 Cría y reproducción de abejas nativas (ANSA).

> *Don Esteban, tiene dos apiarios en medio del caño, siempre quiso aprender de abejas, lo logró empíricamente, por mucho es la persona más amable que he conocido en estos primeros pasos en el territorio. Más que enseñarle yo a él, él me ha enseñado que tener dos apiarios en medio de la selva y elevados en la mitad de una quebrada es posible, le pregunte el por qué, me dijo que la vegetación que se encuentra allí hace que la miel sepa mejor.* (Ramirez, D. 2023. Diario de campo, Relato fotográfico 2).

2. Relación humano-Abeja: Reconocimiento de concepciones y experiencias por parte de la comunidad

Desde el primer acercamiento hacia el proyecto "ASPLP"[24], tenía claro que mi enfoque eran las abejas como medio para la comprensión del cuidado de la vida en territorio, siendo este organismo uno de los mayores polinizadores a nivel mundial que cumple procesos muy importantes entorno a la reforestación. Sin embargo, una de las problemáticas es el desconocimiento de este organismo, y el no reconocimiento de su función vital en el ecosistema. Abordar estas concepciones requiere observar con detenimiento los procesos que se han venido gestando en este territorio, la propuesta de esta investigación pedagógica desde la enseñanza de la biología, parte de comprender que el cuidado de la vida debe trascender a diferentes campos ya sea sociales, económicos, políticos, culturales, históricos, entre otros; en este caso esto supera la puesta conceptual por parte de la biología de lo biótico y abiótico.

Para ello se debe complejizar esta concepción acerca del cuidado de la vida, qué reconocemos como lo vivo y cómo este se define en los diferentes espacios para la comprensión holística de la misma y sus raíces. La profesora Norma Constanza Castaño Cuéllar, con su libro Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental, da un recuento teórico en las diferentes voces de manera interdisciplinar a cerca de la definición de la vida y sus implicaciones, lo hace relacionando términos de manera histórica, filosófica, biológica, química, física, entre otras, donde reúne los conocimientos occidentales que se han deliberado a lo largo del tiempo.

Con ello podemos evidenciar que la concepción y la construcción acerca de la vida es variante y para nada delimitante, que no es corta pero si integradora que posee cuerpo, voz y experiencias que se construye y la construyen, es por ello que más allá de tener una posicionamiento moralista de los acontecimientos productivos en el territorio, se debe observar detenidamente las diferentes interpretaciones de la vida y cómo estas se integran y se priorizan de diferentes maneras en cada sitio donde se esté.

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 (Castaño, 2011, p. 18).

Al hacer una retrospectiva de la experiencia vivida en el territorio, se confirma que un enfoque puramente teórico-conceptual de la biología resulta insuficiente para comprender los significados profundos de la vida en este contexto. En este sentido, coincido con Castaño (2011), quien argumen-

24 Amazonia Sostenible para la Paz.

ta que no es posible estandarizar el concepto de vida ni sus relaciones. La vida, en su complejidad, atraviesa todas las realidades, incluso las más esencialistas, y siempre estará marcada por una relación dinámicamente cultural entre el ser humano y la naturaleza. Esta relación no sólo involucra aspectos éticos o morales, sino que engloba una serie de interacciones que trascienden estos límites, creando una red de significados y prácticas que son fundamentales para entender la vida en el territorio.

Desde mi experiencia, la relación con este concepto fue muy amplio, por ejemplo, en el Edén del Tigre una de la veredas donde nuestra estancia fue la más larga, intenté comprender un sinfín de veces la relación con la vida, allí esta concepción se daba a partir de la relación humano-naturaleza, la casa era el epicentro de reuniones, paso de ganado, venta de lácteos, cantina, y el hospedaje de la mayoría de gente de todas las veredas, todas estas interacciones daban un acercamiento hacia la comprensión del territorio, sus actores y relaciones. Reconocer estos procesos es de suma importancia ya que permiten una aproximación a las concepciones de vida en los territorios.

La siguiente fotografía cuenta como la biología trasciende y se da desde los diferentes espacios, desde la escuela había múltiples relaciones cada individuo vive y existe según su contexto, por ello:

> *Desde la escuela.*
> *Desde la formación inicial como docente nunca pensé estar en este territorio siendo profe resistiendo desde la ruralidad, porque considero que desde estos espacios se es más resiliente, se debe fortalecer el corazón y endurecer el pellejo, no hay espacio para el sollozo, pero si hay espacio desde el inconformismo, no sólo desde la docencia sino del estudiantado, debemos estar inconformes porque las luchas colectivas nunca empiezan desde el sentir pasivo. Así que inconformémonos, con las pocas condiciones para la planta docente, por la infraestructura mal puesta para los estudiantes, por la inexistencia de agua potable, por dictar clase de cómputo con un computador de cartón, porque el medico más cercano queda a tres horas, inconformémonos como estudiantes y docentes, que buscan la reivindicación y ternura para poder seguir existiendo, desde la manigua, desde la ciudad, desde las llanuras.* (Ramirez, D. 2023. Diario de campo, Relato fotográfico 3).

Imagen 8.

El maestro se hace en el aula y fuera de ella, esta práctica no sólo consistió en replicar información y aunque la intervención en la Institución Educativa fue dinámica y enriquecedora, el mismo territorio daba para hacer y entender un sinfín de dinámicas. Desde mi llegada comprendí que el maestro no sólo se hace bajo cuatro paredes, sino que se forma afuera con la gente, aprendiendo. Por eso, caminé y ande los procesos del campo, escuche, dialogue, sentí y me enamoré un poco de este lugar.

Uno de los hechos más enriquecedores fue poder formar parte de algunas articulaciones en las diferentes veredas por medio de las juntas de acción comunal (JAC), encargadas de tomar las decisiones más significativas, en cuanto al adelanto de proyectos y preparación del festival jaguar, allí estuvieron las instituciones educativas que hacen parte de todo este territorio, pude tener una perspectiva amplia de las tensiones, necesidades y contribuciones que se hacían por veredas esto en el marco de elecciones, lo que produjo una mirada crítica en los aspectos educativos y de organización en el territorio.

Adicional, los caminos me llevaron a encontrarme con personas que tenían distintos objetivos, entre ellos los bomberos del Caquetá que se encontraban junto a la entidad Parques Naturales Nacionales (PNN), donde se adelantó un taller contra incendios forestales en el cual participó la promotoría campesina, la sede el Camuya y la comunidad de esta verdad. Esto me condujo a tener diferentes perspectivas de la interpretación del territorio, las alternativas que se pueden implementar en pro del cuidado de la vida.

Asimismo, en el marco de la práctica integral, uno de los propósitos de nuestra visita era la relación educativa en el festival jaguar, este evento conmemorativo enfocado a la conservación del jaguar e importancia como especie sombrilla.

Por medio de diferentes murales, específicamente en la escuela ubicada en Ciudad Yarí, se tomaron las abejas nativas para ser plasmadas en un mural junto a el jaguar y su coexistencia con el humano. Esto se hizo durante varios días con el acompañamiento de los estudiantes, también, en el marco del festival jaguar se quiso plasmar este felino en la institución del Edén del Tigre, la construcción de este duro varios días mientras se llevaban a cabo los preparativos de este magno evento, y por último, se hizo un acompañamiento junto al artista Alejandro Ordoñez, donde este plasma las relaciones del jaguar y su importancia en el proyecto de "Amazonia sostenible para la paz".

De las anteriores actividades, muchas se hacen bajo el marco del festival jaguar por lo que se considera que este evento es magno para el territorio, se planea con meses de anterioridad desde las sedes educativas, esto abre un espacio muy grande en la educación ya que se priorizan y crean alternativas donde confluye el reconocimiento del territorio y los procesos entorno al cuidado de la vida, también este evento a abierto las puertas para visibilizar los procesos en las Sabanas del Yarí a nivel internacional.

El evento fue organizado por ASECADY, con el apoyo del programa Amazonía Sostenible para la Paz, financiado por el Fondo Mundial para el Medio Ambiente y ejecutado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, bajo el liderazgo del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, que como resultado de más de 4 años de trabajo conjunto para mitigar los conflictos socioambientales en las Sabanas del Yarí, han logrado formar a cerca de 25 promotores campesinos que, como en el caso de Yudi Cerquera, están comprometidos con demostrarle al país y al mundo, que su territorio no es foco de deforestación y por el contrario, es el escenario de transformaciones culturales que logran proteger la fauna nativa, el bosque amazónico y la vida misma, a partir de estrategias productivas sostenibles (Vargas, K., 2023).

Imagen 9.

> *Interacciones.*
> *Vi un millón de insectos, pequeños, grandes, raros, con patas demás, alas grandes y coloridas, vi muchos insectos con antenas, cortas y largas, con sonidos intermitentes en el día y en la mañana, con mimetismos extraños, avispas siendo moscas, moscas siendo abejas, abejas estando solas, abejas acompañadas, con aguijón, sin aguijón, persiguiéndome, compartiendo con la flor y con la casa, en el colegio, en las veredas, en las praderas y en los jardines* (Ramirez, D. 2023. Diario de campo, relato fotográfico 4).

2.1. Fotorelato

Las fotografías aquí expuestas nacen como un ejercicio reflexivo de las diferentes realidades educativas y territoriales, evocan sentimientos, y promueven la colectividad. También, nacen de manera disruptiva, muchas de los fotorelatos se componen si bien es cierto para mostrar, otros están para que a través de las letras, colores y recortes sean pensados en contextos hostiles y no romantizados. Por ello, la fotografía desde mi perspectiva fue el mejor puente para mostrar no toda la realidad que se vive, pero si los momentos más importantes y la gente que me acompañó. También lo encontré como un medio de resistencia ante la crudeza de este sitio y de las personas que allí habitan, de igual forma, fue y seguirá siendo un medio de resistencia para estas comunidades para que sus procesos sean visibilizados y se deje de estigmatizar su territorio.

El foto relato para complementar esta metodología y hacer posterior la sistematización es muy importante ya que a partir de la fotografía pude cuestionar, mencionar, recordar, memorar. Esta memoria colectiva quedo plasmada en cada fotografía y párrafo escrito de manera individual recogiendo los pensamientos y sentimiento de muchos de los seres humanos que me acompañaron este tiempo.

El collage son el resumen de la situación y lo que esta evoco.

La fotografía puede entenderse como un medio para la comprensión y el autoconocimiento, el relato unido a esta le da un reconocimiento histórico ya que no sólo se trata de una autorreflexión, sino que esta trasciende a la reflexión colectiva. Consecuente, Camarán (2017) afirma que las fotografías son "como medios propicios para desarrollar esta facultad se encuentran, entre otros, las artes visuales en sus distintas manifestaciones, las cuales favorecen el desarrollo de la capacidad de expresión de cualquier individuo, permitiendo de esta manera una adecuada comunicación consigo mismo, con los otros y con el mundo en general" (p. 1).

Por medio de los fotorelatos, pude generar una sistematización más dinámica, enfocada en los aspectos relevantes, ya sea simbólicos, biológicos, culturales, políticos, es de resaltar que estos relatos configuran mi memoria y de la gente que me acompañó en este camino, trayendo las más importantes reflexiones y conocimientos para ser expuestos en este documento.

3. Reflexiones finales

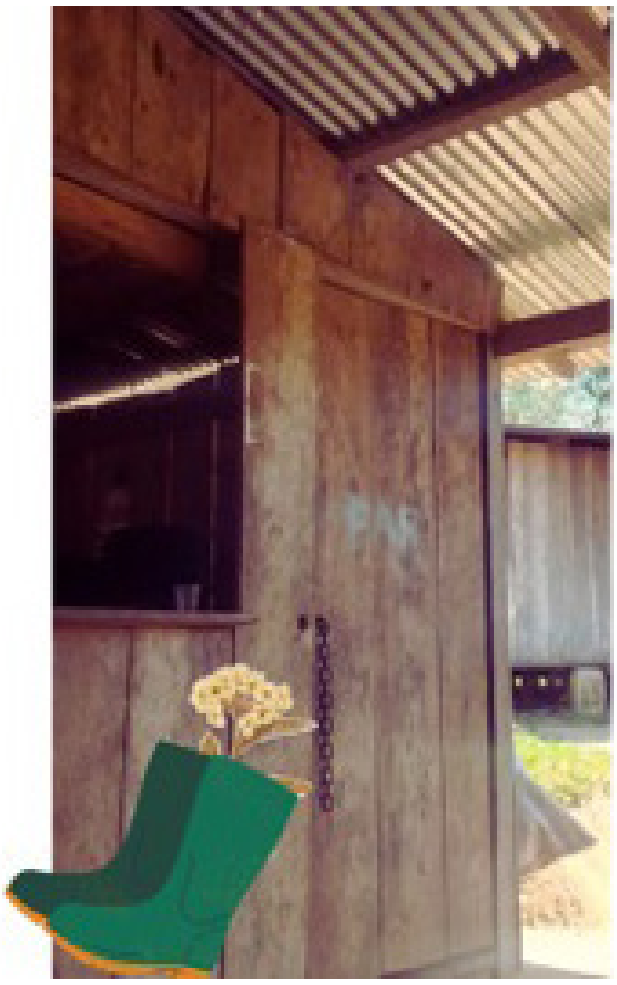


Imagen 10. Pinta de las FARC "Fuerzas Armadas Revolucionarias" en caseta del colegio en la vereda el Camuya. Ramirez, D. 2023. Diario de campo, relato fotográfico 5.

3.1. Maestros como territorio de paz

Colombia sin lugar a duda es un país marcado por la violencia y el Caquetá sigue siendo un sitio de conflicto armado. Las zonas educativas han sido campos de batalla, han pasado las balas entre las tablas de bareque y han dejado muchas familias incompletas. En esta zona siempre hay una anécdota marcada hacia la guerra, muerte o desolación. Todos los días me preguntaba, ¿cómo ser maestra en medio de la guerra? Aunque la situación por los acuerdos de paz mejoró, los problemas estructurales siguen presentes, las garantías en educación para estos jóvenes siguen siendo una incógnita, ya que no cuentan con un sistema educativo para su formación completa.

Sin embargo, considero que la escuela en estos espacios sí tiene oportunidad de ser transformadora, los maestros son territorio de paz, son personas que luchan constantemente para que se les escuche, luchan incansablemente por una educación digna para los niños y niñas de estas zonas. Esta experiencia me enseñó que los maestros son un ente de paz donde la guerra ha sonado mucho, y que no sólo tienen que lidiar con los problemas en territorio, sino que desde su individualidad siempre está el quedarse y resistir o salir.

3.2. Desde la naturaleza enseño

Los elementos que configuraron esta práctica pedagógica y didáctica, dieron cuenta de cómo la educación es un puente para fortalecer el vínculo entre los estudiantes y su territorio, entendiendo la naturaleza como parte de sí mismos, la ruta fue pensada para que los estudiantes sean parte activa de su propio aprendizaje por medio de las actividades enfocadas en la reflexión y el pensamiento crítico, así mismo, la ruta dio paso para que, desde la percepción de los docentes en formación, se tenga una relación directa con los procesos que se llevan a cabo en las zonas rurales, para el reconocimiento de los territorios y su forma de organización.

A partir de la articulación con la promotoría campesina y el PNUD hubo una comprensión en cuanto a los proyectos de conservación que se llevan a cabo en el marco de la problematización de los distintos territorios, ya sea alrededor de la protección de especies sombrilla como el jaguar, y de otras (incluida las abejas), también, planteando estrategias que permitan visibilizar estos espacios más allá de la mirada reduccionista que ha generado la violencia en Colombia.

Es importante reconocer que a través de estas prácticas pedagógicas y didácticas articuladas con las ONG, hay un liderazgo por parte de la educación pública, por abrir espacios fundamentados en el enriquecimiento de la educación a nivel nacional. Por otro lado, incluir la educación en estos proyectos de investigación es de suma importancia debido a que se gestan pensamientos críticos en cuanto a la biodiversidad del país.

Sistematizar esta experiencia, genera aún más reflexiones de las que no se habían podido vislumbrar en campo, el escribir y transcribir la memoria propia y de la comunidad, hace que las acciones tengan sentido.

La ruta metodológica, permitió que a través de las concepciones de la comunidad se pudiera generar un conocimiento contextual, a partir de las diferentes relaciones que ellos establecen con su territorio y la diversidad biológica; esta ruta no sólo fue el medio para tener un acercamiento hacia los entornos vivos, también propicio construcciones colectivas e individuales respecto a la importancia de los polinizadores para el sostenimiento de la vida en el planeta, se incentivan otros aprendizajes a propósito de las abejas entre otros organismos y fomentan prácticas para su cuidado. Como diría

Bravo (2021) “el reconocimiento y valoración de la diversidad de formas de construcción de conocimiento; lo cual implica, para el caso de la investigación social, una apertura al diálogo con otros referentes epistémicos y ontológicos” (p. 213).

Este ejercicio, además de ser una ruta de aprendizaje, se transformó en un proceso de visibilización de los territorios rurales más allá de la mirada reduccionista y estigmatizada que a menudo reciben. A través de la colaboración con organizaciones como la Promotoría Campesina y el PNUD, pudimos dar forma a proyectos de conservación (cuidado de la vida) que no sólo se enfocan en la protección de especies como el jaguar o las abejas, sino que también buscan transformar la percepción que se tiene de estos lugares, replanteando la narrativa sobre el conflicto y la violencia en Colombia.

En la ciudad, la educación a menudo se limita a una visión fragmentada de la realidad, desconectada de los territorios rurales y sus complejidades. Pero en lo rural, la educación cobra otra dimensión; se convierte en una herramienta de resistencia, de reafirmación cultural y de lucha por la vida. Es en ese cruce de caminos entre lo rural y lo urbano donde la educación encuentra su verdadero sentido, porque es aquí donde las voces de las comunidades pueden ser escuchadas y sus saberes reconocidos. Este proceso no sólo busca transformar a los estudiantes, sino también a las comunidades, empoderándolas a través del conocimiento y la valorización de sus propias concepciones, territorios y formas de vida.

Al sistematizar esta experiencia, descubrí que la memoria, tanto la mía como la de la comunidad, adquiere un nuevo significado. La escritura y los fotorelatos no sólo permiten recoger hechos, sino que dan vida a las emociones, a las luchas y a los aprendizajes que surgen en un contexto tan diverso y dinámico como el que une la ciudad con el campo. La fotografía, como medio de resistencia, se erige como un puente entre estos mundos. A través de sus imágenes no sólo mostramos la realidad de las comunidades, sino que también nos enfrentamos a la crudeza de sus historias, evitando caer en visiones idealizadas o románticas. Cada foto, cada palabra, es un grito de resistencia, un recordatorio de la importancia de visibilizar los procesos educativos en territorios olvidados y estigmatizados.

En resumen, esta experiencia me ha permitido comprender que lo rural y lo urbano no deben verse como esferas separadas, sino como partes de un todo, entrelazadas de formas complejas. La educación tiene el poder de ser ese hilo conductor que une ambas realidades, reconociendo el valor de los saberes del territorio, promoviendo el cuidado de la vida y fortaleciendo la identidad de las comunidades, tanto en las zonas rurales como en la ciudad.

Referencias

Alcaldía Municipal de San Vicente del Caguán. (s. f.). *San Vicente del Caguán. Presentación*. Recuperado 9 de febrero de 2026, de https://www.sanvicentedelcaguan-caqueta.gov.co/

Bravo Osorio, L. M. (2021). Saber vivir allí como principio de vida Inga. *Folios*, (53), 89-105. https://doi.org/10.17227/folios.53-10183

Castaño Cuellar, N. C. (2011). *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

González Gil, K. P. (2017). *Construcción de paz en escenarios de violencia intracomunitaria. Estudio de caso Sierra de la Macarena (Meta-Colombia)* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/325144/20785350

Partido Comunista Colombiano (PCC). (2023, 17 de mayo). *"Esto nunca debió pasar": Campesinos de San Vicente del Caguán*. Semanario Voz. https://semanariovoz.com/esto-nunca-debio-pasar-campesinos-de-san-vicente-del-caguan/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Propuesta de educación con un enfoque en la gobernanza ambiental en torno a la conservación del jaguar en Las Sabanas del Yarí* [Informe técnico].

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022, 26 de junio). *El jaguar y los bosques amazónicos: Día Internacional de la Preservación de los Bosques Tropicales*. https://www.undp.org/es/colombia/blog/el-jaguar-y-los-bosques-amazonicos

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Colombia. (s. f.). *El jaguar y los bosques amazónicos*. Recuperado 9 de febrero de 2026, de https://pnudcolombia.exposure.co/el-jaguar-y-los-bosques-amazonicos

Ramírez, D. (2023). Diario de campo. Práctica Pedagógica integral Sabanas del Yarí [Documento no publicado].

Vargas, K. (2023, 23 de noviembre). *El Festival del Jaguar, una iniciativa de reconciliación con la naturaleza en Caquetá. Radio Nacional de Colombia*. https://www.radionacional.co/actualidad/medio-ambiente/festival-del-jaguar-como-convivir-con-este-felino

BIO-INDICADORES DE LA MADRE TIERRA: GÉNESIS DE EPISTEMOLOGÍAS Y PEDAGOGÍAS MUNDANAS

Miguel Darío Hidalgo Castro[25]

"La pedagogía de la tierra, como el canto del poeta,
no pertenece a quienes la escribieron
sino a quienes necesitan de ella en su lucha cotidiana
por una escuela mejor, por un mundo mejor.
Deseamos que sea una pedagogía llena de esperanza,
donde afloren los valores humanos fundamentales:
la amistad, el respeto, la honestidad,
la admiración, la ternura, la emoción, la solidaridad,
la aproximación entre lo simple y lo complejo,
la atención, la levedad, el cariño, el deseo y el amor".
Moacir Gadotti

Introducción

El texto destaca las señales que la Madre Tierra manifiesta, las cuales le llamamos bio-indicadores. Estos, proponemos, son el principio para el desarrollo de bio-epistemologías otras que se contraponen a las epistemologías convencionales que se trabajan, generalmente, en los espacios educativos institucionales.

Exige una formación docente otra que apuntale desde unas ciencias sociales críticas y comprometidas. Por ende, la realidad social concreta se convierte en el punto de partida, incluyendo los bio-indicadores, para aprovechar y hacer una educación otra desde estares docentes otros, críticos y comprometidos.

Invita a diferenciar los espacios de representación de las representaciones de espacios con la mera intención de comprender los bio-indicadores que constantemente van educando y reeducando a los que pisan y respiran territorio. Considerar, por tanto, estos escenarios que permitan ocuparnos de pedagogías mundanas inspiradas en la Madre Tierra.

Palabras claves: Bio-indicadores; bio-epistemologías; pedagogía mundana; pedagogía de la tierra; formación docente.

De la nada no se construyen explicaciones sobre las diversas dimensiones de la vida humana. Son las primeras señales evidentes de la madre tierra que nos llevan a entender el mundo y su relación con el universo. Sus dinámicas y conveniencias de vida nos colocan en espacios que nos hacen respirar y sentir tiempos; nos hace interrogarla, comprenderla y experimentar explicaciones.

Los bio-indicadores que se avistan de la Madre Tierra, quedan excluidos de los procesos de formación docente institucional; las variadas expresiones de bio-epistemologías y bio-pedagogías que emergen de la madre tierra, quedan reducidas, cada vez más, por pedagogías convencionales reproductoras de conocimientos preestablecidos, estáticos, inertes e insignificantes para el conocimiento concreto y reflexivo de las ciencias sociales comprometidas.

---

25 Universidad Pedagógica Nacional-México/ Unidad 202 Tuxtepec, Oaxaca.

Immanuel Wallerstein, en las conclusiones del libro: *Abrir las ciencias sociales*, dice lo siguiente: "... la trayectoria histórica de la institucionalización de las ciencias sociales condujo a algunas grandes exclusiones de la realidad". (Wallerstein, 2004, p. 103). Esto ha permitido aventurar en las propuestas otras, una formación docente diferente y la reconsideración de las formas interconectadas que existen en las realidades sociales concretas y sus bio-indicadores que, vigorosamente, emanan de la Madre Tierra.

En las propuestas de formación docente otra, para la inclusión de las otras realidades no escolarizadas, van recomendando partir de la realidad social concreta, incluyendo los bio-indicadores de la Madre Tierra. Sabemos que la vida cotidiana-tierra-territorio es un componente fuerte de esta realidad social concreta que interpela y configura saberes, haceres y conocimientos que toda formación docente adquieren en los estares concretos.

Estos bio-indicadores son inteligentes porque nos educan y reeducan por siempre; nos ponen las bases para ser, estar y hacer conocimientos. Ejemplos son muchos: la imitación de sonidos de la naturaleza y las lenguas ancestrales; la milpa y su sistema microecológico de ayuda mutua; la simbiosis radicular entre plantas diferentes que hacen comunidad; las plantas medicinales; el agua y su derecho vital a la vida; el viento y sus diferentes corrientes en la atmosfera que van determinando climas y superficies geográficas; las cadenas montañosas que configuran espacios de representación o los grandes edificios urbanos representantes de espacios, según las configuraciones que nos propone Henri Lefebvre (2013).

La Madre Tierra, por eso, proporciona procesos de aprendizaje mutuo entre los sujetos históricos socialmente existentes y ella. Nos enseñó a recolectar, cazar, sembrar, cultivar y cosechar, pero también a hacer comunidad desde sus significados-significantes desarrollando identidades y sentido territorial. Así como dice Clifford Geertz (1983): "Lo que nos permite hablar eficazmente del conjunto de esos significantes es que todos manifiestan una sensibilidad comunitaria, expresan localmente a los locales una mentalidad local"(pág. 21).

Moacir Gadotti a esto le llama "Pedagogía de la Tierra". Descubre que la reciprocidad entre la vida humana-vida diversa en la tierra nos hace sentir ciudadanos del planeta. Cita a Paulo Freire, quien dijo en su último año de vida (1997): "Quiero ser recordado como alguien que amó a los hombres, a las mujeres, a las plantas, a los animales, a los ríos, a la tierra" (Gadotti, 2002; p. 19).

En la nación chinanteca, como principios filosóficos de su vida ancestral, lo dicen de la siguiente manera: "Para nosotros la tierra es nuestra madre y lo que hay dentro de ella son nuestros hermanos: el agua, los bosques, los animales, los minerales; porque ellos dependen de nosotros y nosotros dependemos de ellos". Además, reiteran la reciprocidad cuando dicen: "El agua es nuestra hermana, así como el bosque nos da madera para hacer nuestras casas y los animales nos sirven de alimento cuando la tierra se cansa" (Hidalgo, 2000; p. 26).

En la Declaración del Río también llamada Carta de la Tierra, aprobada por el Foro Internacional de Organizaciones no gubernamentales, realizado en Río de Janeiro en 1992, llegaron a algo semejante:

> Nosotros somos la tierra, los pueblos, las plantas y los animales, las gotas y los océanos, la respiración de la selva y el flujo del mar. Nosotros honramos a la tierra como el hogar de todos los seres vivientes [...] Nosotros Reconocemos la especial posición de los pueblos indígenas de la tierra, sus territorios y sus costumbres, y su singular afinidad con la tierra. [...] Nosotros nos adherimos a una responsabilidad compartida de proteger y restaurar la tierra para permitir el uso el sabio y equitativo de los recursos naturales... (Gadotti, 2002; pp. 94-95).

Se implementa una (cosmo) misión histórica, en estos contextos de reciprocidad y armonía, de amar a la tierra, de cuidarla y defenderla. Tarea urgente, que deben impulsar los sistemas educativos en todo el planeta y la loable necesidad, en el caso de escuelas formadoras, de otra formación docente, fuera de serie, que coadyuve en estos procesos de concientización.

La otra formación docente y las geo-pedagogías

La pedagogía de la tierra es un arcoíris de geo-pedagogías que requieren de investigación, organización e inteligibilidad para la formación docente comprometida con la tierra-territorio. Las pedagogías materialistas, por ejemplo, trascienden en sus planteamientos más allá de las pedagogías estructuralistas y reproductoras, por cierto, muy recurrentes por las políticas educativas subordinadas al capitalismo depredador.

El reconocimiento del territorio, cómo los espacios de aprendizaje comunal pueden orientar de forma, más que atractiva, procesos de construcción de problemas invisibilizados, reflexión sobre la vida cotidiana (social, política, económica y cultural) y posturas críticas frente a las realidades sociales concretas y sus bio-indicadores que configuran los entornos de biodiversidad de la Tierra Madre.

Una bio-pedagogía propia de la tierra y sus dinámicas, requiere de una hermenéutica que le permita construir su propio camino; al mismo tiempo, desde perspectivas de la otra formación, pone en práctica diferentes procesos heurísticos que les permita visibilizar formas, procedimientos y ciertas acciones de estudio que mantenga a los protagonistas en constante aprendizaje de epistemologías propias fuera del catálogo inamovible que representa la lógica vertical del sistema educativo.

En otras palabras, entendemos que sobre el territorio se cocinan las culturas, sea como formas de vida; y, como saberes y conocimientos. Estas bio-epistemologías propias producen organización, trabajo, identidades e historias locales. Y, de acuerdo con los saberes y conocimientos, simbolizan el entorno social y natural y construyen explicaciones del mundo-tierra-madre que les da lógica y sentido a su existencia.

La formación docente, en el caso de los maestros de los pueblos originarios chinantecos y mazatecos y, algunos esfuerzos, del nivel de Telesecundaria en la región de la Cuenca del Papaloapan, han despertado la necesidad de reconocer lo propio y de dignificar la cultura ancestral a través de prácticas alternativas en las escuelas públicas que les proporciona la educación comunitaria en los pueblos originarios ancestrales, por un lado; y, por otro, el Plan para la Transformación Educativa en Oaxaca (PTEO) que impulsa la Sección XXII de la CNTE-SNTE.

La diversidad de saberes que representan en sus actividades educativas, organizadas desde el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación en Oaxaca (MDTEO) son, ya sea en el marco del PTEO; así como desde la Casa de las Ciencias en Oaxaca (CACIO) con su propuesta alternativa "Ciencia en la Escuela": o la escuela comunal y la educación comunitaria que impulsa la CMPIO, han llegado a comprender la necesidad de otra formación docente con responsabilidad humanista y un compromiso epistemológico descolonizador realmente decisivo.

El giro de una escuela pública a una escuela pública comunitaria, es el cambio gradual de representaciones de espacios por espacios de representación (Lefebvre, 2013) donde las experiencias de aprendizaje no sólo son aulares, sino comunitarias, a la luz de saberes y conocimientos comunitarios y, por si fuera poco, con procesos científicos (CACIO) para llegar al conocimiento como un acercamiento a la realidad concreta.

Un ejemplo son las cartografías de espacios de aprendizaje comunal que realizan los profesores chinantecos en las comunidades de los municipios de Santiago Jocotepec, San Juan Petlapa y San Juan Lalana, que de forma colectiva de una manera más horizontal (estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades educativas) están realizando en sus comunidades; esto, a modo de identificar su territorio y los espacios de representación propios que les dé sentido a sus bio-epistemologías ancestrales.

Lo anterior, los lleva a reforzar el idioma hereditario, las prácticas comunitarias propias y, por supuesto, su territorio simbolizado en y por las dinámicas y las estructuras de la vida cotidiana. Un espacio de representación muy importante es en este caso, la banda filarmónica de la comunidad, ellos sostienen que "la música no está en las partituras; está en el alma y el corazón". Entonces esto le da sentido al hacer de la música como un asunto comunitario en un espacio representativo.

Cada vez es más notorio una frenética comunicación horizontal en estos procesos de aprendizaje comunitario. Las geo-pedagogías que sustenta la madre tierra desde bio-indicadores y señas de movimiento, posibilita simbolizar desde nuestra propia existencia relacional nuestra tierra-territorio, nuestras historias y nuestras culturas. Mostrando, como acto político, franca actitud rebelde frente a las bio-políticas del Estado-centrista capitalista.

Horizontalidad comunitaria y pedagogías mundanas

Operar con la realidad, como educación alternativa, es el proceso que ha permitido cierta horizontalidad comunitaria en las experiencias educativas en Oaxaca. Los procesos cognitivos, base de pedagogías memorísticas, cada vez más se complementan con procesos explicativos de la realidad social desde algunas pedagogías mundanas alternativas con dispositivos pertinentes de aprendizajes por comprensión.

En este escenario de aprendizaje operatorio, los estudiantes se inauguran como presuntos protagonistas de su propio aprendizaje mediante la investigación, la organización y la exposición de los temas que acuerdan junto con sus profesores y portadores de conocimiento de la comunidad; dejando una estela de saberes que antes se hallaban en un estado de invisibilizados.

Una de las actividades de estudio colectivo que realizan los profesores chinantecos son, por ejemplo, la pedagogía de las cartografías sociales de espacios de aprendizaje comunal; se entiende que es una pedagogía mundana que recorre territorio, busca historias, fortalece la comunicación y dignifica los trabajos de los actores y sujetos de cultura concreta ancestral y popular.

Entendemos que las geo-pedagogías mundanas buscan:

> Trascender de los contenidos nacionales como únicos, significa revolucionar en la práctica docente y en el ejercicio de aprendizaje -no de enseñanza-, en dos sentidos: Uno, partir desde lo propio, donde la escuela ayuda al reconocimiento del suelo que se pisa y los conocimientos y saberes que configuran reproducción social-comunitaria en tierra-territorio; y dos, sin duda, la inercia colectiva ancestral para hacer y estar en los aprendizajes. Esta interacción simétrica entre la escuela y la comunidad, sin exagerar, va condicionando y mejorando la participación de los actores involucrados a "modo otro" comunitario (Participación-acción-aprendizaje). (Walsh, 2014) (Hidalgo, 2023; p. 9).

En este sentido, la territorialización de las prácticas, saberes y posturas, establecen una bio-política vinculatoria simétrica entre los haceres otros de la escuela y los estares cotidianos de la comunidad. La interacción localizada es experiencia, es conocimiento que se acumula y crea trayectoria de formación docente otra a ras de piso.

Las pedagogías convencionales que reproducen conocimientos-información preestablecidos, limitan el desarrollo de la curiosidad y nos aleja de lo que realmente sucede en otro lugar. La pedagogía mundana, como la cartografía de espacios de aprendizaje comunal, nos acerca a las realidades realmente existentes. Es decir, que un aprendizaje operatorio comunal es una impugnación a la educación institucionalizada, ésta, por sus rasgos impositivos de conocimientos alejados de los contextos en los que viven los estudiantes.

La pedagogía mundana y la otra formación docente, buscan la horizontalidad en las interacciones que se derivan dentro de la escuela y fuera de ella; incorpora las experiencias de aprendizaje y enseñanza de los sujetos de cultura concreta; piensa en la diferencia como mecanismo de reflexión y análisis de la realidad social. En esto consiste el giro de una pedagogía institucional altamente teórica-abstracta a una bio-pedagogía mundana concentrada en una práctica-concreta situacional.

Es importante, desde estas bio-pedagogías mundanas, reconocer la diferencia entre los saberes vinculatorios de la vida cotidiana y los saberes escolarizados encapsulados en un archivo para la reproducción. De acuerdo con las diversas epistemologías; unos, se construyen en la vida cotidiana y se van poniendo en práctica según las necesidades para la sobrevivencia; los otros, desde las disciplinas y los supuestos de un "deber ser" que, generalmente, se muestran impositivos.

En este sentido, no se trata de articular los saberes comunitarios con los saberes universales; sino que implica, una transición de un conocimiento a otro. De lo local a lo nacional y, en consecuencia, a lo universal. Por ejemplo, la historia local-popular se hace prioritario para que haya un tránsito, ya colocados en lo propio, a la historia nacional y, en consecuencia, universal.

La vigilancia epistemológica es preponderante en estos procesos. En las pedagogías convencionales reproductoras a la teoría se le permite decir muchas cosas que no son comprobables; sin embargo, se aprenden muchos conceptos sin comprender las realidades sociales concretas. En la práctica, por el contrario, encuentran las necesidades, como exigencias cognitivas, de comprender y explicarse la realidad, mejor dicho, las realidades sociales concretas en un proceso de construcción de conocimientos.

En estos métodos nos encontramos con frases como: "Mi abuela dice que ..."; "Es un esfuerzo colectivo, de todos", "Se me quedó en mi cabeza lo que dijo el maestro"; "Profe para usted qué es ciencia"; "No es cualquier tierra para hacer comales"; "Esa planta mi abuelo la usa para ..."; "¿Por qué hay partes húmedas y partes secas en el camino?"; "¿Sí es cierto que hablando español aprendemos todo?". Entre muchas otras, encontramos certezas e incertidumbres que les ha permitido al colectivo escolar, construir líneas de investigación en las que hacen participe a los estudiantes, padres y madres de familia y autoridades educativas.

Presentamos un ejercicio elaborado entre los profes de nivel Telesecundaria para abordar de un tema varios aspectos de la realidad social. El tema: "El comal en mi comunidad".

En un contexto comunitario dinámico y con huellas de otra formación docente, problematizar desde las preguntas de los estudiantes es un privilegio académico que rebasa ingeniosamente todos los supuestos del Plan y Programa que instruye la política educativa. Entonces se construyen respuestas de preguntas pertinentes que exigen los estudiantes en su dinámica de aprendizaje.

Operar con la realidad, otra formación docente

El movimiento pedagógico se proclama más claramente como una acción política disidente con la creación histórica (1979-1980) de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en México. La proclama y el hacer, entonces, trazaron las rutas para que las diferentes secciones sindicales de la región del centro y del sur-sureste asumieran el compromiso ético-político de hacer educación alternativa.

"La ecopedagogía se centra en la relación entre los sujetos que aprenden juntos 'en comunión' (Paulo Freire). Es sobre todo una pedagogía ética [...] que nos asumamos como sujetos éticos" que luchen contra "la discriminación de raza, de género, de clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa ...". Esto en la perspectiva de una educación alternativa comprometida.

Los contextos diversos, trajeron proyectos diversos. El modelo educativo homogéneo y hegemónico se coloca, entonces, como el tema central de la discusión entre los maestros adherentes a la CNTE. Alternativas educativas surgieron y trenzaron política, cultura y, en sí, educación y formación docente otra.

La crisis educativa apresuró, tanto, las iniciativas por construir propuestas alternativas que Michoacán, Oaxaca, Guerrero, Chiapas, CDMX y Estado de México construyeron lo propio desde diversas perspectivas teóricas y prácticas del pensamiento crítico, produciendo experiencias propias localizadas en torno a narrativas de una educación otra.

En el caso de Oaxaca, el modelo educativo de la Sección 22 SNTE-CNTE se conduce en comunidad. En este contexto, intenta hablar con sentipensar sobre los problemas educativos que se viven en las comunidades originarias ancestrales; sobre todo, por la desconexión que hay entre la narrativa de la biopolítica educativa institucional y las realidades socio-culturales concretas históricamente comunales. Es decir, los maestros democráticos comprometidos se esfuerzan por tejer una educación comunitaria direccionada por la comunalidad y, generalmente, por el pensamiento crítico.

Operar con la realidad implica un reconocimiento de los bio-indicadores de la Tierra Madre; pero también, al mismo tiempo, de los fenómenos sociales y culturales que se presentan en las colonias o barrios, comunidades y sociedades varias. Los hechos se van desarrollando desde un aprendizaje por compresión. Es decir, desde un aprendizaje operatorio que considera las posibilidades de la comprensión como una forma de acercarnos a las realidades sociales concretas.

Pablo Ojeda Carrillo, maestro chinanteco de la CMPIO en Santiago Jocotepec, dice:

> Para realizar la praxis comunitaria es primero entender que en nuestras comunidades se generan saberes y conocimientos a partir de la práctica. Prácticas que no son parceladas ni divididas, porque la concepción de nuestros pensamientos es que todos están interrelacionados a partir de los temas significativos y de relevancia para la humanidad de nuestras comunidades.
>
> En la pedagogía comunitaria el elemento fundamental es el diálogo y eso lo podemos ver cuando nuestros padres y abuelos en los momentos oportunos nos platican anécdotas, historias, sucesos que en el mundo occidental le llaman cuentos, para explicarnos de sus experiencias y conocimientos, estas prácticas dialógicas se realizan en las familias. El otro espacio para las pedagogías comunitarias se da en las asambleas, donde se dialogan sobre las diversas situaciones de los fenómenos naturales y sociales, donde históricamente han podido resolver los conflictos o situaciones problemáticas en colectivo y de manera comunal.

> Hay la necesidad de revalorar y fortalecer lo propio, lo comunitario, lo originario desde la escuela con la comunidad y para la vida. Es una realidad que el sistema educativo nacional no le interese y, ni le ha interesado, formar a los profesores para que trabajen en la educación comunitaria bilingüe e intercultural, porque es estar en contra de su propio modelo educativo, donde sólo le interesa que los alumnos se preparen para mano de obra barata en las grandes empresas que intentan implementar en los territorios de nuestro pueblo. Territorios que, por años, nuestros antepasados han cuidado y defendido hasta con su vida cuando es necesario.
> Creo que tenemos dos actividades fundamentales en el trabajo educativo que estamos impulsando. Formarnos en esta línea de educación comunitaria y concienciar a nuestras comunidades en el proceso para que tengan una visión clara que justifique el objetivo de los proyectos educativos comunitarios y de los temas que se pretenden abordar con ellos para la formación integral, construyendo entre todos, la propuesta de formación de los estudiantes con sentido crítico, analítico y reflexivo de su realidad.
> Pero hay una tarea, primero, necesitamos nosotros los portadores de conocimientos tener herramientas para trascender a explicaciones científicas, los conocimientos. Los saberes y las sabidurías ancestrales de las comunidades para preparar a través del diálogo a los estudiantes como sujetos epistémicos con posibilidades de seguir formándose en cualquier ámbito de la sociedad.
> Con esta propuesta educativa no podemos esperar nada del Estado-Nación hegemónico, porque nuestro propósito es descolonizarnos para la liberación y transformar nuestra realidad con explicaciones científicas desde nuestro modo de pensar y concebir el mundo natural y social. Proponer, no imponer. Convencer, no vencer. Dicen los hermanos zapatistas de Chiapas (pp. 20-23).

La larga cita se amerita por sí misma. Nos pone en claro que operar con la realidad nos involucra en un mundo colmado de saberes y conocimientos, que desde la posibilidad de la comprensión permite construir explicaciones científicas de la realidad, al mismo tiempo dignifica y concientiza sobre el cuidado y la defensa del territorio. El giro de alumnos a estudiantes como sujetos epistémicos, es una constante alentadora para las prácticas comunitarias y, por supuesto, en los espacios escolares.

La necesidad de otra formación docente no es un asunto meramente político; que, si lo es, por supuesto. Una formación otra, como muestran los maestros chinantecos, no sólo se requiere de voluntad, sino que es necesario cultivar conocimientos y saberes pedagógicos que posibiliten aprendizajes por comprensión en colectivo; con el diálogo, como se reitera en la cita anterior.

Pero también asumir un paradigma de liberación es sumamente importante. Como dice Abdiel Rodríguez:

> El interés de pensamiento crítico o de una ciencia social crítica, es la emancipación, es la liberación del oprimido por el sistema". Así, el proyecto de educación comunitaria entre los chinantecos militantes de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas en Oaxaca (CMPIO) en la Región de la Chinantla, confirman sus expectativas en su proyecto educativo de Zona Escolar: "Aprendiendo de nuestras raíces culturales para la liberación y la autonomía.

La ruptura con las versiones curriculares de la educación institucional y el esfuerzo de pensar desde las comunidades y sus complejas realidades socioculturales, les ha permitido ver otros horizontes que

van más a allá de las biopolíticas vigentes y de las prácticas recurrentes de hacer docencia reproductora de programas convencionales desde una obediencia institucional incuestionable del "deber ser".

Esto les ha permitido, a las comunidades de los pueblos originarios, una mayor interacción con los bio-indicadores que se manifiestan de la Tierra-Territorio Madre y sus formas de organización comunitaria. Y, entonces, vamos entendiendo que la "Pedagogía de la Tierra" es un acto milenario; es un acto político por la sobrevivencia; es un acto ético y educativo por la reciprocidad y la comprensión de la vida toda.

La mirada economicista, el ilusionismo del progreso y la modernidad desarrollista se contra-piensan desde criterios críticos, éticos y filosóficos. La educación alternativa parte de posibilidades reales, es un espacio de insumos, la cultura como modo de vida situado y como conocimiento local; además, sin exagerar, es anticapitalista, anticolonial y anti-homogenizante.

Se van configurando relaciones horizontales y prácticas docentes otras que constituyen comunidades de práctica crítica, trabajo teórico, actitud democrática y compromiso social. Además de considerar a la investigación educativo como un ejercicio preponderante en el quehacer educativo. Entendemos que muchos investigadores no son maestros frente a grupo, pero los maestros frente a grupo, si pueden ser investigadores de su propio contexto en el que se desenvuelven.

De acuerdo con algunos estudiosos sobre asuntos educativos, la investigación es una práctica legitima y necesaria en los maestros de escuela (Hidalgo, 2008). El aula, la escuela y su relación con las comunidades son los espacios para la investigación educativa. También son temas de investigación para la transformación educativa, el mapa curricular, la interacción maestro-estudiante, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias de aprendizaje, la formación docente, entre otras.

Se ha identificado que las experiencias de aprendizaje toman sentido cuando desde la perspectiva colectiva practican el apoyo mutuo, cuestionan el contexto social y natural, se comunican mediante el diálogo como medio de construcción de conocimientos, se asignan tareas de investigación y comparten en colectivo los saberes y conocimientos encontrados, junto con los profesores comprometidos que siempre acompañan.

Por ejemplo, narra una maestra chinanteca:

> Los alumnos se divirtieron mucho, fueron alumnos investigadores. Ver a los alumnos haciendo este trabajo haciéndoles preguntas a las personas de cada casa, fue muy interesante porque todos los niños estaban muy atentos en escribir lo que decía la persona. Vieron guion de entrevistas, las interrogativas las realizaban con tanta atención y con mucho respeto. Había momentos que llegaron a una casa donde no hablaban español y los alumnos traducían las preguntas en lengua chinanteca; fue muy interesante ver a los alumnos conversando con la gente de la comunidad. Después de recopilar la información nos reunimos en el salón de clases para pensar y hacer una crítica constructiva del recorrido. Los alumnos participaron muy bien en las investigaciones... (Andrés de Dios, 2019, pp. 28-29).

Entendemos que las bio-epistemologías ancestrales tienen un origen y un proceso diferente a las epistemologías de las biopolíticas del sistema educativo nacional. "En este caso, el anciano, el abuelito, la abuelita se convierten en una consulta para la búsqueda de información" (Jiménez, 2019, p. 57). Así es como van configurando, lo que ellos nombran como: Educación Comunitaria. Incluyen en los procesos educativos a los diferentes actores de la comunidad y diversas experiencias comunitarias.

Conclusiones

Dinámicas, estructuras y subjetividades de las comunidades chinantecas han colaborado de una manera muy importante en la construcción de una educación alternativa con fuertes sesgos bio-pedagógicos que han influido en una práctica docente otra y la inclusión necesaria de la vida comunitaria.

Sobre este sustento, la Pedagogía de la Madre Tierra y sus bio-indicadores configuran posibilidades reales para el conocimiento en los sujetos y las epistemologías ancestrales. Toda educación alternativa debe ilustrarse desde el pensamiento crítico, desde el practicar lo sentipensante y configurar comunidad para fortalecer o inaugurar boquetes contra la colonización y la racionalidad eurocéntrica.

El contexto sea el texto; el discurso se trasmute en curso; la preocupación se convierta en ocupación; la práctica educativa y el despliegue docente, en tanto, se torne en praxis. En suma, comprender y reconocer la realidad social, con los bio-indicadores que nos muestra, para su emancipación desde la descolonización de las órdenes del poder-saber occidental en nuestro tiempo y espacio. Algunos nos proponen, por el catálogo de la modernidad, visibilizar lo invisibilizado, pero el asunto es también algo ético-histórico, como la dignificación, resistencia y la re-existencia de las comunidades ancestrales de los pueblos originarios ancestrales.

El giro decolonial no sólo es un asunto de las escuelas públicas convertidas, en la medida de sus esfuerzos descolonizadores, en escuelas comunitarias emancipatorias, donde se libran cruentas batallas ideológicas y filosóficas entre la inteligencia individual soberana y la inteligencia individual compartida en inteligencias colectivas, sino también, de unas ciencias sociales críticas que no monopolicen las realidades y quiebren radicalmente las pedagogías convencionales por una Pedagogía de la Tierra-Madre de gran calado bio-epistemológico ancestral.

Referencias

Andrés de Dios, S. (2019). El ser maestra. En M. D. Hidalgo Castro, L. Domínguez Hipólito, M. Valenzuela Herrera y F. Ramírez García (Coords.), *Narrativa comunitaria pedagógica para la atención a grupos multigrados* (pp. 18-44). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 202.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI.

Geertz, C. (2003). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Paidós*. (Obra original publicada en 1983)

Hidalgo Castro, M. D. (2000). *Cronología histórica de Arroyo Plátano. Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias* (PACMYC), No. 13, CONACULTA.

Hidalgo Guzmán, J. L. (2008). *Aprendizaje escolar de las ciencias. Una propuesta de educación alternativa*. Pueblo Nuevo.

Jiménez Luna, A. (2019). Mis pequeños retos... en modo difícil. En M. D. Hidalgo Castro, L. Domínguez Hipólito, M. Valenzuela Herrera y F. Ramírez García (Coords.), *Narrativa comunitaria pedagógica para la atención a grupos multigrados* (pp. 56-65). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 202.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio. Capitán Swing*. (Obra original publicada en 1974).

Martínez Luna, J. (2019). *Eso que llaman comunalidad. Centro de Estudios de los Pueblos Indígenas de Oaxaca* (CEPIO), Coordinadora de Mujeres para el Diálogo y la Educación (CMPIO).

Ojeda Carrillo, P. (2019). Educación comunitaria. En M. D. Hidalgo Castro, L. Domínguez Hipólito, M. Valenzuela Herrera y F. Ramírez García (Coords.), *Narrativa comunitaria pedagógica para la atención a grupos multigrados* (pp. 20-23). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 202.

Rodríguez Reyes, A. (2021). *Pensamiento crítico: Ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad* (1.ª ed.). Heraldos Editores.

TERRITORIALIDAD Y LENGUA *DIS´TÈ* (ZAPOTECO): ENCLAVE EN EL APRENDIZAJE COMUNAL EN CANDELARIA LOXICHA-OAXACA, MÉXICO

Erika Candelaria Hernández Aragón[26]

Introducción. Destacando cuatro pilares: Educación Comunal, Enclaves, Lengua Indígena *(Dis´tè),* Resistencia y Territorialidad

El aprendizaje entendido como medio para fortalecer el conocimiento colectivo, plantea una desestructuración que implica desaprender lo que se nos ha enseñado como única verdad, lo que damos por hecho o lo que parece no cuestionable (o incuestionable). Esta posición crítica sobre la realidad de los saberes y las formas metodológicas de los aprendizajes ha sido interpretada desde distintas posiciones e investigaciones, entre las cuales se destacan dos distinciones: ser parte de la experiencia (participación), vivenciarla en el contexto o reflexionar desde afuera con una mirada positivista. En este caso, la experiencia aborda la primera distinción, al ser parte de los proceso y prácticas.

Por ello, se considera que aproximarnos a las reflexiones de los significados respecto a lo que nombramos aquí enclaves del sistema de educación comunal —la lengua y la cosmovisión— y su relación con el aprendizaje comunal, exige que nos posicionemos desde el reconocimiento propio de nuestro aprendizaje, es decir, reconocer nuestro estar en el mundo. Jaime Luna menciona que los pueblos viven desde su naturaleza y lo expresa en la idea de "existen, luego piensan", una idea que propone que al nacer o incluso antes de nacer respiramos como humanos, no intelectualizamos o pensamos antes de nacer (Jaime, 2023). Por su parte, la memoria oral de la comunidad de Candelaria Loxicha, Oaxaca, México, lugar de donde abrevan estas reflexiones, nos dice que primero se entrega el estar en el mundo al nacer en el humedal del territorio para conectar el corazón y así poder ser zapoteca, gente de bien (imagen 14). Estos pensamientos y la memoria colectiva de las comunidades convocan a conocer cada vez más el saber sobre nuestra existencia en nuestra territorialidad —ancestral o no—, a reaprender el cómo vamos siendo, y a reconocer quiénes somos como seres humanos en el mundo.

La relación entre la territorialidad y la lengua indígena *Dis´tè* y su articulación con la cosmovisión y la forma de vida de los pueblos originarios, se propone como parte de los elementos que dinamizan y dotan de significados profundos a los aprendizajes comunales en contextos donde la lengua está presente. En este sentido, la lengua como fuente de aprendizaje es revalorizada como un acto de resistencia e identidad, sin la pretensión de ser usada como una herramienta de aprendizaje escolarizado.

En donde andamos

El análisis se enmarca en el contexto sociopolítico y territorial de Oaxaca, entidad federativa que comprende 570 municipios. De estos, más de 80% se rigen bajo los Sistemas Normativos Indígenas (SNI). Este particular sistema de gobierno se vincula directamente con una profunda identidad lingüística, sean o no sus habitantes mayoritariamente hablantes: Oaxaca es uno de los diez estados con mayor diversidad lingüística del país, albergando más de 16 lenguas originarias con sus respectivas

---

26 Docente de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), con maestría en Sociolingüística en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN 201.

variantes dialectales. Dicha realidad evidencia la diversidad cultural como un elemento central en la resistencia identitaria de las comunidades originarias oaxaqueñas, lo que aporta al contexto una complejidad territorial significativa.

En esta diversidad, centramos la experiencia en Candelaria Loxicha, uno de los pueblos perteneciente a la nación de los Loxicha, que se sitúan en la Sierra Sur de Oaxaca, abarcando una zona de bosques y selvas que forman parte de un ecosistema único. Esta microrregión forma parte de la Sierra Madre del Sur y se extiende hacia la costa. Sus puntos de mayor altitud permiten la visibilidad del mar, como es el caso de San Agustín Loxicha y la comunidad de Miramar, esta última perteneciente al municipio de Candelaria Loxicha.

Candelaria Loxicha es una composición etimológica dotada de significados consecuencia del encuentro de dos formas distintas de pensar el mundo, por ejemplo, término "Lo" se designa para referirse a un lugar geográfico. Por su parte, la composición "xi-cha" se interpreta como una referencia al agua y a la reverencia o respeto hacia una entidad o individuo con una presencia considerada superior (imagen 11). Aunado a este conocimiento ancestral, la etimología de ésta (la composición) ha sido interpretada de varias maneras:

1. Lugar de las piñas: Atribuido a la presencia de piñas de árboles de ocote en la parte alta del territorio (entre 1.600 y 2.000 m.s.n.m.).

2. Lugar de las mariposas (*Yes Mxil*): Designación que se relaciona con la abundancia de mariposas en el valle de la población, a orillas de los ríos, antes del establecimiento de la comunidad, avistamientos que aún se observan, aunque con menor frecuencia en la población urbana.

3. Y el término *Candelaria*, nos acerca a las lógicas de existencia de los pueblos en la adaptabilidad, resultado el sincretismo del religioso después de la conquista.

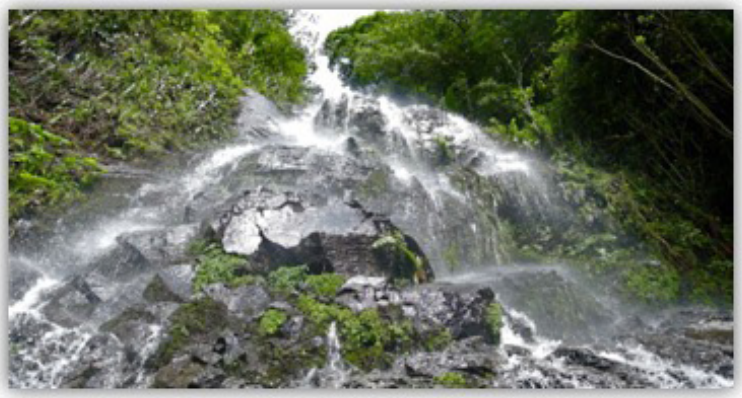


Imagen 11. Representa el lugar y la relación del territorio con el agua, esta es una de las cuencas que alimenta la vida en Candelaria Loxicha. Fuente: Fotografías de autoría colectiva. Proyecto Ciencia de Frontera. 2025.

La fundación de Candelaria Loxicha data aproximadamente de hace 1800 años, estableciéndose con el tiempo como comunidad y adquiriendo el registro y el régimen de comunidad bajo los Sistemas Normativos Indígenas (SNI). Este sistema se mantiene vigente en sus formas de gobierno, siendo

particularmente notables los procesos de organización comunal en el ámbito agrario o de Bienes Comunales como parte 418 municipios que se rigen por este sistema de gobierno en Oaxaca.

En esta organización se establecen dos tipos de asamblea: la asamblea comunal (imagen 12) y la asamblea de ciudadanos, categorías que se configuran a partir del particular ordenamiento territorial. Ambas forman parte del sistema de organización de la comunidad, siendo una definido por el sistema de propiedad de la tierra, que es el comunal (agrario), y la otra que incorpora el territorio privado. Estos elementos se relacionan y configuran una gobernanza única que se rigen bajo el sistema normativo indígena[27] (llamado usos y costumbres), donde la asamblea es el máximo órgano de decisiones, como se establecen en al menos 418 de los 570 municipios de Oaxaca que conforman la administración política.

La "asamblea comunal" (imagen 13) se presenta como forma de vida y de resguardo de la comunidad, donde se expresa el diálogo colectivo y lo individual como un todo. La vida comunal se expresa en la cotidianidad en la que se existe para habitar juntos con los otros, sean humanos o no humanos, esta exige una posición distinta a la colonialidad que pone al individuo como elemento principal, la comunalidad al contrario explica entonces que la fuerza y capacidad de decisión es colectiva y de la comunidad para construir sus formas de vivirla (Aquino, 2008). Por otro lado, en esta organización, confluye en la comunidad la otra forma, la "asamblea ciudadana", que es el espacio donde se integran las formas de vida de lo originario y lo colonial, donde participan todos, los zapotecos y no zapotecos, lo comunal y lo privado, para decidir y consensar para la "buena vida".

Esta organización política y social de la comunidad está intrínsecamente ligada a su identidad histórica y territorial. En esta complejidad del entramado de gobernanza y territorio, (es decir, en la vida comunal diaria que acabamos de describir), destaca el *Dis´tè* como el medio de comunicación propia y pilar que articula la cosmovisión y la forma de vida como comunidad, planteándose, así

Imagen 12 y 13. Asamblea Comunal de Candelaria Loxicha. Fuente: Fotografías de autoría propia, 2025.

27 Es el reconocimiento a los pueblos indígenas en el estado de Oaxaca, como sujetos de derecho; estos incluyen "...el derecho de la libre determinación de los pueblos indígenas expresada en la autonomía de sus comunidades para decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica y cultural, la creación de sus sistemas normativos, sus usos y costumbres, sus formas de gobierno tradicional, su desarrollo, sus formas de expresión religiosa y artística y en la facultad para proteger su identidad y patrimonio cultural". (Bárcenas, 2006, p. 86).

como uno de los principales elementos para el fortalecimiento de los aprendizajes comunales y su sistema de gobernanza.

La realidad, la identidad lingüística y su resistencia

México, como el décimo país a nivel mundial con mayor diversidad lingüística, se manifiesta en el número de lenguas y sus variantes dialectales, muchas de las cuales son mutuamente ininteligibles. Sin embargo, esta diversidad enfrenta un riesgo crítico: de las 364 lenguas-variantes oficialmente reconocidas como lenguas nacionales, se estima que aproximadamente un tercio (107 lenguas) se encuentra en un riesgo de desaparición muy alto (Ibáñez, 2021: 5).

La diversidad lingüística nacional se organiza en 68 agrupaciones lingüísticas que pertenecen a 11 familias lingüísticas. La distinción entre ellas es importante para su preservación. Como señala Yasnaya Aguilar, en Oaxaca la diversidad se visibiliza en 16 lenguas con una principal diferencia que radica en la variación interna. Esta variación se manifiesta en los ámbitos de la oralidad, la escritura y los significados-tonalidad, lo que hace fundamental para su salvaguarda y su entendimiento relacional con la resistencia comunitaria. Por ello se establece la necesidad de identificar a las lenguas como agrupaciones lingüísticas para un análisis exhaustivo de su realidad y así poder comprender sus formas de existir en la cotidianidad de sus hablantes.

El *Dis´tè* es una de las variantes dialectales del zapoteco en Oaxaca, perteneciente a la familia lingüística Otomangue, y es predominante en el territorio Loxicha de la Sierra Sur. Constituye una de las lenguas más habladas en el territorio oaxaqueño, configurando una unidad dialéctica: una forma de pensar, vivir y ver el mundo que se nutre de la cosmovisión comunitaria.

Esta realidad lingüística, visibiliza la vitalidad de las formas de vida de los pueblos, y a su vez tensiona las narrativas externas sobre la oralidad y la escritura que las comunidades mesoamericanas que han construido para su pervivencia a pesar de los procesos violentos de despojo durante y después de la colonización, lo que trajo consigo una visión del mundo ajena a la de los pueblos, y con ello la implementación de las políticas educativas integracionistas del Estado, lo cual evidencia la imposición de un sistema colonial y neocolonial.

Estas políticas de asimilación y la creación del nacionalismo pusieron de manifiesto los mecanismos educacionales de poder sobre las culturas ancestrales, estableciendo una distinción social entre quien "sabe" y quien "no sabe", a partir del ser letrado, e imponiendo categorías externas de escritura y oralidad a los pueblos indígenas. Estas políticas han emanado de la cultura y la lengua hegemónica (el español), que se consolidó como el código lingüístico en México. Aunque cabe resaltar que esta imposición o asimilación es naturalizada, bajo la lógica de la neocolonización, mediante políticas de educación formal, cimentadas desde la castellanización como una de las estrategias más devastadoras por su profundo impacto en las culturas y la pervivencia del conocimiento propio.

Se observa que el encuentro o choque entre la cosmovisión mesoamericana y la visión colonial ha profundizado las opresiones y violencias sistémicas, en este caso la imposición y asimilación del español, se afianzó por una visión del mundo que no era la de los pueblos, donde son silenciadas muchas lenguas fueron silenciadas y, con ello, la relación de vida de las comunidades con el territorio se ha ido perdiendo, al olvidar los aprendizajes transmitidos y que guardan la memoria oral. Aunque podremos ver que cada vez surgen más casos donde se han generado mecanismos de resistencia intrínseca por parte de los pueblos.

Vamos a encontrar entonces procesos que van marcando las relaciones sociales en los territorios

culturalmente diversos, dos formas de ver y vivir en el mundo. En este contexto la lengua como portadora de saberes y conocimientos adquiere una categoría específica para los pueblos que aun resisten frente a las dinámicas de imposición neocolonial. Esta categoría es la que nombramos en estas reflexiones *enclave del aprendizaje comunal* en el territorio Loxicha.

La episteme del sistema de aprendizaje comunal y enclaves en Candelaria Loxicha

El sistema de aprendizaje comunal en este contexto propone, inicialmente, una reconfiguración en el paradigma de la construcción y el fortalecimiento del conocimiento. Este enfoque desarrolla una pedagogía política que se cimenta en la perspectiva comunal y crítica, se articula a través de planteamientos epistemológicos, filosóficos, metodológicos y pedagógicos propios de cada territorio. La vivencialidad se establece como base integradora y fuente de los saberes locales (la ciencia comunitaria) frente al conocimiento científico formal, sin que tenga pretensión de invalidarlo, sino de reflexionar críticamente en torno a los saberes propios.

En este sentido, el sistema es el todo, la integralidad de las dinámicas y prácticas que hacen la vida comunitaria: la labor diaria, la organización, la celebración, la cosmovisión, y el común (casa y asamblea), son sólo algunas de las líneas o surcos vivenciales de aprendizajes. Prácticas que adquieren otros significados y saberes al pensar en *Dis´tè* o en otra lengua.

El sistema, como proceso de aprendizaje, es el camino que se piensa, se escribe y se concreta; es el medio que permite incorporar lo propio como episteme. En educación comunal en los Loxicha, se plantea el "caminar" el sistema a partir de los enclaves de aprendizaje comunal y la articulación de estos para la comprensión del conocimiento y el mundo desde lo propio. Lo que lo hace distinto de las formas de aprendizaje colonial o educación escolarizada es que estos (los enclaves) no se separan, o se piensan de forma individual, sino al contrario, su significado profundo de saberes se va a encontrar en su interrelación, ya que se proponen como los dinamizadores de saberes cotidianos que se relacionan entre sí.

En este sentido, los enclaves del aprendizaje comunal nombrados en la Sierra Sur a partir de la cotidianidad (espiritualidad-cosmovisión, la lengua, la organización-trabajo, autoridad-asamblea, el territorio y la celebración) visibilizan una forma de pensar el mundo desde lo propio y guardan *dinámicas, interrelaciones y prácticas*.

En la Sierra Sur, el enclave interrelacional dentro del sistema se vivencia en la lengua y espiritualidad-cosmovisión, específicamente en el contexto de Candelaria Loxicha. Su fuerza y raíz de aprendizaje se presenta en el *Dis´tè* (lengua zapoteca), que se funda como uno de los pilares que articula la cosmovisión y espiritualidad en la comunidad, y se presenta como la fuente del aprendizaje el cual salvaguarda sus prácticas en los territorios Loxicha. Es importante en este sentido, reconocer que los pueblos mesoamericanos se mantienen vivos a partir de sus prácticas y saberes ancestrales y precoloniales, las cuales han permitido resistir a las dinámicas sociales coloniales a las que se enfrentan constantemente.

Como enclave, la lengua se caracteriza por ser dinamizadora del relacionamiento que tiene con el territorio, su cuidado y preservación de lo humano y la naturaleza, ya que esta incorpora pensamientos que en el español muchas de las veces no es posible traducir con normas lingüísticas. Cuando existe esta vitalidad lingüística en lo oral y escritura, aunque sea insipiente, estos salvaguardan la resistencia histórica, en este caso la pervivencia del *Dis´tè* (zapoteco), y esto se refleja en la convivencialidad con sus dimensiones territoriales, lo *simbólico y físico*.

En este sentido, las dinámicas de relación del *Dis´tè* como enclave y los aprendizajes comunales están comprendidas en la acción y práctica y, por otro lado, en el ordenamiento que estos encuentran en el conocimiento de los que intervienen en él. La lengua es aprendizaje que se va materializando a partir del diálogo y la comprensión en el hacer.

Vamos a encontrar en la construcción de su identidad como se expresa en el siguiente texto escrito por jóvenes de la comunidad:

> Len té nakop po isió na roo, po nít naksa tu beè na ndluxta, yesna nxek na lo Ben doo ti xin xa lì'leí, Bere'nliena lad loxh'naí
> Allí, en el humedal donde la tierra es profunda, donde el agua refleja un cielo sin fin, el pueblo resiste: y en la ciénega cada hijo se bendice y se anuda a su raíz.
>
> Poema escrito por jóvenes de la comunidad en el 2024.

Este ejercicio, por ejemplo, podría visibilizar la relación que su lengua y territorio guardan en su identidad como comunidad, en especial con la espiritualidad territorial. En este caso, este poema se refiere a una de las ceremonias más importantes de los zapotecas de la región, pensada y realizada desde la experiencia de las personas del linaje ancestral. Vamos a encontrar el bautizo del lodo en la ciénega (*Ro Ven*) como espacio físico humedal (imagen 14), que dota de significados profundos a las personas que continúan este "ser con lo ancestral", y su relación con el bienestar y el habitarse en estrecho vínculo con la tierra y el agua. La "bendición del lodo", como se nombra en español, interpela a la lógica colonial de existencia y relación con su entorno físico y tangible, ya que esta bendición sólo puede hacerse por un *men nchak o mguán*[28], *ngüés o saurín*[29]: sabios de la comunidad o región, que son guardianes de la sabiduría ancestral y poco vista en lo público.

Imagen 14. Espacio físico y simbólico del humedal. Fuente: Fotografías de autoría propia, 2025.

---

28 Sacerdote indígena, alguien que sabe del calendario ritual zapoteco y puede comunicarse con un ente supremo.

29 Es una persona de la comunidad, hablante del zapoteco, considerada como la persona que tiene el don y que sabe, alguien de prestigio en la comunidad; debe hablar el *Xállint* (zapoteco) y ser gente del íntimo (persona de hogar).

La identidad que se mantiene como zapotecas es una conjugación entre el territorio que cohabitan en una dimensión simbólica. Como se ha retomado en otros diálogos, los enclaves —en este caso, su relación con la lengua— fortalecen los conocimientos ancestrales. Esta experiencia de ritualidad ancestral se vincula al cuidado del ser y su espacio territorial. Si bien el análisis territorial de este contexto nos indica que el enclave del *Dis´tè* y cosmovisión perviven, es porque los diálogos en esta religiosidad zapoteca son en lengua *Dis´tè* y no en español, aun con la existencia de la religiosidad occidental, que está presente en la vida de las comunidades oaxaqueñas.

> "La separación hombre/naturaleza no existe en el pensamiento indígena. Todos los seres vivos, incluyendo la naturaleza, los ríos, las montañas, las cuevas, los animales, las plantas, etc., forman parte de la sustancia ligera (divina, imperceptible, invisible), pero en relación siempre coexistente con la sustancia pesada (mundana, terrenal)" (Bárcenas, 2006, p. 33).

Hablamos del pensamiento indígena, ligado a su lengua como poseedora de saberes históricamente conservados, que no separa la vida, sino que la piensa en conjunto, desde lo humano y no humano. El aprendizaje comunal en la "bendición en el lodo" lo vemos en la comprensión que las nuevas generaciones poseen al conocer, dialogar y vivenciar este saber. El conversar en su lengua y aprender con ella es una de las formas de aprendizaje comunal, donde vamos a encontrar cómo estos saberes poseen una carga simbólica propia.

> Na nakta na vent'a xìnt, nak'na yan ndientà ke ndliche yaal. Ke ndlí ré sint. Rè lon'a na xgab nak' juant' ndoyant, lo isió'nare
> No somos sólo hijas, sino manos unidas que levantan la milpa, que cumplen los cargos. Nuestro sudor y sabiduría es ofrenda, el pacto con la tierra misma.
>
> Poema escrito por jóvenes de la comunidad en el 2024.

El conocimiento propio está estrechamente ligado a los enclaves, dentro del sistema de aprendizaje comunal. Con esto, nos aproximamos al reconocimiento colectivo de la territorialidad ancestral de los pueblos, lo cual se considera importante para repensar en un proceso de recuperación o reivindicación de lo propio, así como en el fortalecimiento. Si reconocemos la raíz y la fuerza del sistema de aprendizaje comunal en cada territorio, podremos reconocer el enclave que sostiene y da la dirección en el proceso de educación comunal donde hay un sistema vivo e incluso donde no lo hay toma mayor relevancia su reconocimiento y análisis.

La coexistencia del pensamiento del pueblo zapoteca, refleja la tensión dialéctica entre la autonomía comunitaria y el despojo de esta, a partir de políticas educativas que no terminan de responder a sus formas de pensar como pueblos, por lo que, estas tensiones condicionan a los pueblos en resistencia, repensar y fortalecer la lengua como su fuente de aprendizaje propio y de resistencia incluso dentro del sistema educacional institucional. Como en el caso de la experiencia colectivista de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) con sede en Candelaria Loxicha "Yes Mxil". Donde a partir del sistema de educación comunal prioriza la investigación territorializada y la relación de los enclaves de aprendizaje comunal en los "Proyectos de Investigación Comunal y/o Educativos..." (UACO, 2024: 9) con base en la pedagogía política como centro dinamizador del conocimiento.

Esta experiencia retoma las reflexiones colectivas que fundamentan el proyecto fundacional y se

guía en torno a los principales ejes de acción que definen la operatividad del sistema de aprendizaje comunal propio, en al menos las siguientes:

- Diseño curricular: Construye programas y proyectos educativos y de investigación con una perspectiva crítica y comunal. Estos diseños se establecen y se orientan por las necesidades e intereses intrínsecos de los territorios y contextos culturalmente diversos.

- Sistematización de las prácticas culturales, lingüísticas, económicas, sociales y políticas de los pueblos originarios y de otros territorios específicos.

- Articulación de saberes para la solución de problemas comunes: Aborda las diversas problemáticas presentes en los territorios mediante la conjunción de la ciencia comunitaria (conocimientos, saberes y prácticas locales) y el conocimiento científico global, promoviendo soluciones con perspectiva y contexto pertinentes.

Reflexiones finales

Desde esta experiencia y la práctica de la Educación Comunal en el territorio Loxicha, Oaxaca, México, demuestran que el *Dis´tè* no es vista como una herramienta comunicativa, sino el enclave central que sostiene y dinamiza el sistema de aprendizaje comunal. Al fortalecer la lengua como fuente viva de la espiritualidad territorial y los saberes ancestrales (como lo ilustra la memoria oral sobre ceremonia del lodo), los pueblos Loxicha evidencian una resistencia intrínseca frente a las lógicas coloniales y neocoloniales. Este análisis subraya la necesidad de un posicionamiento que permita desaprender las categorías externas y reconocer el "ser en el mundo" desde la propia identidad comunal. Finalmente, la pervivencia del *Dis´tè*, articulada con la territorialidad y la asamblea, enclaves que fortalecen las reflexiones de la integralidad de los aprendizajes comunales, en este caso la lengua se establece como el pilar fundamental que garantiza la continuidad de la cosmovisión y la gobernanza propia, ofreciendo un horizonte de vida que concilia lo humano y lo no humano, y que reafirma la riqueza epistemológica de los pueblos originarios de Oaxaca.

Referencias

Albán Achinte, A. (2012). Epistemés otras, epistemologías disruptivas. KULA. *Antropólogos del Atlántico Sur*, (6), 24-28.

Alarcón-Cháires, P. (2017). *Epistemologías otras: Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. Tsíntani, AC/IIES, UNAM.

Aquino, A., y otros. (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. Cuadernos del Sur. *Revista de Ciencias Sociales, *18**(34), 119-141.

Barabas, A. M. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. Antípoda. *Revista de Antropología y Arqueología*, (7), 119-139. https://doi.org/10.7440/antipoda7.2008.07

Barba, A., Landey, R., y Hernández, O. (2014). La alternativa educativa intercultural wixárika. En E.

Luengo (Coord.), *Las alternativas ciudadanas para otros mundos posibles: pensamiento y experiencias* (pp. 53-70). ITESO.

Baronnet, B. (2017). Educación para la autonomía y la defensa del territorio. En J. Regalado (Coord.), *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras* (pp. 185-212). Universidad de Guadalajara, CIESAS.

Hernández Aragón, E., y Morales Flores, H. (2025). Communal education, existence of shared autonomy. En R. Briseño, P. Griñó, V. Anthony-Stevens, y A. Flores F. (Eds.), *Indigenous language, education in critical times. Voices of community reclamation in the Americas*. Routledge.

Ibáñez Bravo, M. E. (2022). Reflexiones en torno a la salvaguardia de lenguas desde una perspectiva de derechos lingüísticos. *Diálogos de Campo*, (5), 45-62.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Sección XXII. (2012). *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*.

López Bárcenas, F. (2006). *Autonomía y derechos indígenas en México*. Universidad de Deusto.

López Bárcenas, F. (2019). La autonomía de los pueblos indígenas de México. *Revista de la Universidad de México*, (847), 117-122.

López Bárcenas, F. (Coord.). (2022). *El pensamiento indígena contemporáneo* (1.ª ed.). El Colegio de San Luis.

Martínez Guerrero, T. (2023). La 4T y la educación en México. *El Cotidiano, *38**(240), 59-79.

Martínez Luna, J. (2023). *Existimos... luego pensamos, apuntes desde la comunalidad 2017 – 2021* (1.ª ed.). Consejo Editorial de la Cámara de Diputados.

Medina Melgarejo, P., y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 415-448). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ANUIES.

Mendoza, P. M. (2018). *Loxicha. Un tesoro de la cultura zapoteca*. Autor.

Mendoza, P. M. (2019). *Loxicha, "En el lugar que se encuentra a la espalda del Señor"*. Autor.

Paoli, A. (2003). Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales. *Revista de la Universidad de México*, (847), 104-110.

Rendón Monzón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios (Tomo I)*. CONACULTA, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

Abya Yala. La forma comunal de la resistencia. *Revista de la Universidad de México. (2003). 847.*

Tzul Tzul, G. (2019). La forma comunal de la resistencia. *Revista de la Universidad de México, (847)*, 105-111.

APARTADO 5. REFLEXIONES HACIA UN GIRO BIO/GEO/CÉNTRICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En la apertura nos brinda Ana Brizet Ramírez-Cabanzo el capítulo ***Co-razonar la formación de maestras y maestros "otros": entre la palabra, el territorio y la memoria***; docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia; quien a través de redes y colectivos de maestros desarrolla una amplia experiencia como investigadora en el campo de las infancias, la formación docente, las pedagogías de la memoria, la paz y la interculturalidad. Este trabajo nos convoca a pensar la formación docente desde un compromiso ético-político por reivindicar las luchas por el reconocimiento de aquellos grupos subalternos del Abya Yala, que han sido asumidos a partir de la homogenización, la cosificación y la negación de afectos, cuerpos y memorias. Propone caminar el territorio, reconocer las raíces ancestrales de las memorias y saberes que nos narran y tejer la palabra compartida con las niñeces diversas en su capacidad de agencia, como los lugares que están co-razonando el ejercicio de jóvenes maestras/os en formación que descubren en la comunalidad, modos otros de sanarse e hilarse como sujetos colectivos en una mochila pedagógica que se nombra y se habita cotidianamente en la horizontalidad de encuentros con geo/pedagogías bio/céntricas, sintientes, esperanzadoras y *nosótricas*..

Continuamos con el texto de Patricia Medina Melgarejo profesora e investigadora de la UPN-México; Veremunda Guadalupe Sánchez formadora de docentes de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca; y Sabinee Y. Sinigüí Ramírez decente/investigadora de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, de la Universidad de Antioquia Colombia; nos brindan el capítulo ***Otros mundos existentes y Otros vínculos con la Madre Tierra-Naturaleza. Comunalizar desde la horizontalidad para reencantar el mundo. Compartencias del pueblo ayuuk, Oaxaca-México.*** Parten de la búsqueda por abrir "surcos" para sembrar ideas en torno a la comprensión de otros mundos existentes y posibles, cuya invisibilidad es producto de las formas de pensamiento moderno colonial que propician, tanto una desvinculación con la Madre Tierra, como la concepción de individuo y "la soledad como destino"; se parte de la necesidad de comprender que habitamos y nos habitamos en la totalidad de la vida, en integración-complementariedad en y con mundos otros. Se profundiza en el pensamiento pluriversal, en la horizontalidad y la comunalidad proponiendo la reflexión en torno a las "Otras ontologías", cuya base epistémica es relacional y bio/céntrica reconociendo a diversas perspectivas en la discusión contemporánea. Al cierre, se presenta una compartencia con el pueblo ayuuk de Oaxaca-México, reflexionando en torno a la acción de re/semantizar para descolonizar en el sentido de una cosmo/política de las ontologías relacionales.

Al cierre de este apartado Stella Cárdenas Agudelo y Marco Raúl Mejía Jiménez Educadores Populares Asesores Pedagógicos. Integrantes de Planeta Paz y de la Expedición Pedagógica Nacional; coordinadores y promotores de la Movilización Social por la Educación (MSE), en Colombia, coordinadores de diversos espacios académicos. Desde esta amplia experiencia nos aportan el capítulo ***Bio/epistemologías, madre tierra y cuidado de la vida: memorias activas de la educación popular***, en donde los autores abordan el tema de bio/epistemologías para repensar el concepto de ciencia, sin renunciar al conocimiento producido. En consecuencia, consideran a las epistemologías que nacen y se forjan al calor de las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, dando lugar a una serie de conocimientos y saberes que tienen como centro la Madre Tierra, al territorio y sus relaciones humanas y no humanas cuidadoras de vida.

CO-RAZONAR LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS “OTROS”: ENTRE LA PALABRA, EL TERRITORIO Y LA MEMORIA

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo[30]

Introducción. El llamado a descolonizar la formación de educadores

Hoy más que nunca, el pensamiento crítico latinoamericano y la perspectiva del proyecto decolonial se consolidan como contextos para "pensar y problematizar" las situaciones de desigualdad, la pobreza y las ecologías violentas que estructuralmente han improntado las realidades de las comunidades en la región. A través de la filosofía política en América Latina y el Caribe, y los debates ante la subjetividad colonial en América, África, India y Asia, se nos ofrecen herramientas para deconstuir aquella razón colonial que instituye el atraso, la minoridad y la desventaja como verdades únicas (Quijano, 1998; Castro-Gómez, y Grosfoguel, 2007), que distinguen a unos de otros; por ende, la opresión es aquel relato que justifica que unos estén sobre otros para dominar y explotar hasta la potencia más íntima de sus vidas.

Lo que vemos a partir de las transformaciones sociotécnicas a las que asistimos en la contemporaneidad, es cómo aquel pensamiento único anclado en la dimensión económica, política, religiosa y cultural del colonialismo europeo y norcentrado, basado en la lógica capitalista, mercantilista y extractivista de los recursos, así como en la matriz de la colonialidad del ser/del saber/del poder/de la naturaleza (Quijano, 2007), se sofistica con el intenso relacionamiento tecnológico, haciendo que tanto la producción subjetiva se moldee a las lógicas de la Sociedad de la Información y de la Sociedad de Mercado, como que se siga reafirmando la supremacía del pensamiento abismal (De Sousa Santos, 2010), que distingue y define diferencias radicales entre las experiencias vitales, los actores y los saberes que son "visibles e invisibles"; así, los primeros serán los legítimos y universales, y los segundos, serán los peligrosos, sospechosos e inútiles, y por tanto inexistentes y ausentes.

El panorama descrito, es uno de los escenarios que interpela la formación docente de educadores infantiles que día a día se encuentran en medio de contextos de inequidad que especialmente circundan las realidades de niñeces, juventudes, y cuidadores en general. Es por ello, que desde la apuesta epistemológica emergente de la ecología de los saberes (De Sousa Santos, 2010), encontramos posibilidades para entablar un lugar otro desde donde problematizar las complejidades de este sistema mundo, que vivimos cotidianamente en nuestros *Sures*, hoy más globales y al compás de las dinámicas imperantes de capitalismo cognitivo o informacional (Ramírez-Cabanzo, 2015).

¿Quiénes son esas niñeces y comunidades que están al otro lado de la línea?, ¿qué condiciones habitan para que la garantía de derechos sólo sea una ilusión o un discurso vacío?, ¿por qué no son visibles dentro de las lógicas estatales?, son algunos de los interrogantes que nos planteamos cuando como maestras y maestros caminamos el territorio. Sin embargo, no es la mirada sobre la carencia de las poblaciones y por ende, el asistencialismo acostumbrado para referirlas; es dar cuenta en perspectiva crítica, de las situaciones de marginalidad y pobreza que subyacen a las topografías de la geografía colombiana.

---

30 Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Licenciatura en Educación Infantil; Grupo de Investigación *Infancias, Pedagogías Interculturales y Formación Docente. Maestra de "a pie". abramirezc@udistrital.edu.co*. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7240-6788

Estas realidades de vulneración que han sido normalizadas y simplificadas a nivel sociopolítico, económico y cultural, lo que muestran son las profundas desigualdades que soportan los círculos estructurales de violencia —sistémica, simbólica, subjetiva y objetiva— (Zizek, 2009). En nuestros contextos, se traducen en imaginarios, prácticas y lenguajes que regularizan y cristalizan las relaciones de dominación social, la univocidad de las jerarquías, la destrucción de la potencia subjetiva de las diferencias, y los patrones de explotación/exclusión social imperantes, agrupados en racismos, sexismos, clasismos y capacitismos que cotidianamente se interrelacionan entre sí, marcando a las comunidades, en las que opera la "experiencia vivida del sistema mundo moderno colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 156).

Los cuestionamientos mencionados, asimismo nos sitúan en las reflexiones alrededor de relaciones de poder monoculturales, para comprender cómo se instalan interacciones que validan el lugar del desprecio y de la depreciación del otro, amparados por la matriz de modernidad/colonialidad, y por ende, en las pautas de estigmatización y en los estereotipos clasificatorios que se traman en la materialidad e inmaterialidad de las subjetividades para inferiorizar y minorizar a comunidades históricamente racializadas y subalternizadas.

Es este horizonte de sentido el que nos permite reconocer como la educación perpetúa en gran medida circuitos de reproducción de las asimetrías descritas (Baronnet y Medina Melgarejo, 2025), que por tanto requiere de pedagogías que se nombren desde el reconocimiento situado de la potencia subjetiva de las comunidades, es decir, en la capacidad de agencia de sus experiencias culturales, ancladas a la diversidad de sus memorias, voces y saberes en sus territorios, las cuales anidan procesos comunales vinculados a la intimidad del sentir, pensar y actuar con la tierra y con todas aquellas formas biocéntricas (Medina Melgarejo, *et al*., 2024), como se expresa la madre que nos ombliga y nos contiene.

Hacia un giro bio/geo/céntrico en la formación docente

Desinstrumentalizar la formación de educadores, implica necesariamente poner en tensión los discursos clásicos de las pedagogías y las didácticas, con las realidades concretas que viven no sólo las niñeces y comunidades, sino además, las y los jóvenes que se forman como maestras y maestros. Tanto los recintos académicos en los que se apropian los saberes disciplinares como los ejercicios de las prácticas pedagógicas que confieren la interacción cuerpo a cuerpo con niños y niñas, con la cultura escolar, barrial y familiar, y con el oficio docente de la enseñanza, han de situarse críticamente en las realidades sociopolíticas de país, por cuanto "requerimos en nuestra docencia de un giro bio-comunal-epistémico, es decir bio-céntrico frente al antropocentrismo, que en muchos sentidos es colonizador del pensamiento y de la educación" (Medina Melgarejo y Bermúdez Urbina, 2023, p. 15).

Los planteamientos de Escobar (1996, 1997, 2003, 2005, 2009, 2014) alrededor de la crítica a las nociones colonialistas de desarrollo y economía por nombrar algunas, nos permiten reconocer en el pensamiento ecológico, la multiplicidad de las interacciones, las cuales no son exclusivamente del dominio de lo humano, por el contrario, son espacial, histórica, política y culturalmente situadas en los territorios, y agenciadas por sujetos humanos/no humanos que intrínsecamente están actuando con/para/desde la naturaleza y sus biodiversidades en la complejidad ecosistémica de sus entornos.

El giro biocéntrico nos muestra un camino otro para pensar no en dicotomías, dualismos ni jerar-

quías lineales y cerradas, sino más bien la horizontalidad de los contextos latinoamericanos en sus diversas maneras de sentipensar con/desde/para/hacia la naturaleza (Escobar, 1996, 2014), como prácticas bioculturales, relacionales y políticas situadas e interconectadas, lo que implica "revertir algunas de estas asimetrías al enfocar de nuevo la constante importancia del lugar y de la creación del lugar, para la cultura, la naturaleza y la economía" (Escobar, 2009, p. 114).

Es así como desde la ecología política (Escobar, 2005) podemos entender críticamente que tras los discursos de progreso y capitalismo verde o ambiental, se justifica la mercantilización, estandarización, control y explotación indiscriminada de los recursos naturales para la industrialización de materias primas; pensar críticamente en las aristas geopolíticas y socioeconómicas de estas acciones en los territorios, nos llevan a comprender la urgencia de contemplar el viraje hacia la preservación de la salud planetaria, para hacer frente a las crisis ambientales amparadas en la civilización urbanística moderna, en las relaciones exacerbadas con el consumo y los dispositivos del monstruo capitalista, entre otras cosas.

Gudynas (2009), explica que el giro biocéntrico da cuenta de epistemologías andinas que evidencian los derechos de la naturaleza como Pachamama, el derecho al territorio y a los patrimonios naturales, el derecho a la protección y restauración de los ecosistemas, y la buena vida como Sumak Kawsay, trascendiendo de la primacía del bienestar humano, a la complementariedad de lo vivo y lo no vivo en los entornos, rompiendo "con la postura antropocéntrica propia de la modernidad que prevalece en el campo de los valores instrumentales" (Gudynas, 2009; p. 38). En esta perspectiva, el giro biocéntrico posiciona la necesidad de volver a los saberes y prácticas basadas en el rescate de espiritualidades y cosmovisiones de pueblos originarios del Abya Yala, y sus modos alternativos para reconocer y valorar el ambiente que habitamos, en otras palabras, en el fundamento de una ética y filosofía ambiental, que promueva la coexistencia y la paridad.

Al respecto, Medina Melgarejo y Bermúdez Urbina (2023) explican que en esta perspectiva son urgentes las siembras pedagógicas descolonizadoras, en las que:

> Cobra sentido el discernimiento en torno a las condiciones de existencia, de las formas de vida humana y no humana en nuestro planeta, y las definiciones sobre la tierra misma como condición de vida; razonamiento que se encuentra permeado por procesos no sólo epistémicos, sino ontológicos, en tanto, que son definiciones y concepciones sobre el ser, sobre la existencia de lo que consideramos vivo y viviente, humano y no humano, de la comprensión y ordenamiento (taxonomía, división y clasificación) de lo existente en el mundo, lo que repercute en nuestras percepciones, en nuestras relaciones sociales producto de nuestras concepciones sobre naturaleza como Madre Tierra (p. 14).

La invitación es por tanto a no estar amparados por las dualidades y homogenizaciones acostumbradas y aprendidas, sino a hacer emerger "formas de pensar de otro modo y otros mundos desde ontologías relacionales" (Escobar, 2003; p. 29), en donde todos y cada uno apostemos por "una experiencia pluriversal enriquecida en conocimientos de otros órdenes morales" (Escobar, 2003, 2005 y 2009). Lo biocéntrico en consecuencia, remite a sentires, acciones y lenguajes contextualizados, corporeizados y territorializados que convocan a las concepciones originarias alrededor de la vida, del buen vivir, de los ambientes sanos y de las éticas del cuidado en la perspectiva de las multivocidades expandidas de las comunidades que habitan los territorios. Retomando a Fals Borda, a decir de Escobar (2014), a *sentipensar con la tierra*, en las continuidades, contradicciones, complementos e integridades entre la naturaleza, la cultura y las subjetividades.

Situación global de las niñeces

El giro propuesto nos exhorta a plantear una postura crítica que desnaturalice las políticas neoliberales, la lucha de las potencias por la soberanía global, la precarización social, la avanzada del capitalismo informacional y tecnológico, el crecimiento de la producción de armas nucleares, atómicas y biológicas, las economías extractivistas, la crisis climática y la devastación de los territorios y los recursos naturales a causa de la explotación bautizada de progreso y crecimiento socioeconómico; igualmente, ante los discursos salvadores y eficientistas de la privatización, las acciones asistencialistas del estado benefactor para los más vulnerables, la desinformación dominante y el circo mediático masificante que coopta el deseo, el pensamiento y la autonomía.

El auge de la necropolítica y la reproducción de los circuitos para negar, despreciar y desechar al otro deben ponerse en el centro del debate de la decolonización del pensamiento y de la educación, con el fin de interrogar los fenómenos de la migración, los feminicidios, las guerras raciales, los etnocidios y los genocidios a nivel planetario, que develan la política de la muerte contra los pueblos originarios, las infancias, las juventudes, las mujeres y cuidadores de la Madre Tierra. Lo que vemos en el panorama descrito, es la justificación de la avanzada de estas ecologías violentas que hoy sofistican a decir de Dussel (2024), el patrón de poder moderno colonial, capitalista, racista y patriarcal.

En ese panorama mundial, las geografías colombianas han estado marcadas por la violencia política, el narcotráfico, la lucha por la tierra, la racialización, el asesinato de los líderes sociales y las disputas por la supervivencia en entornos cada vez más desiguales[31]. El desplazamiento forzoso de comunidades diversas mal llamadas por Occidente como minorías, a causa del conflicto armado, ha desencadenado el rompimiento del arraigo territorial, cultural, familiar y espiritual, la fragmentación y negación de las identidades culturales indígenas, campesinas, negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y mestizas. Estas realidades exponen que la materialización del principio del carácter pluricultural y del derecho a la paz de los pueblos en el marco de sus cosmovisiones, lenguas, tradiciones, patrimonios, y diversidades como lo declara la Carta Constitucional del 91, es solamente es de papel.

Las cifras revelan que ya son 10 millones de víctimas[32] y todavía es frecuente escuchar a las élites, que en Colombia no impera la guerra y la política de la muerte para las poblaciones diversas. Mientras se robustece el empobrecimiento de las poblaciones, la polarización y el marcaje de gobiernos de ultraderecha que refuerzan al interior del país las políticas neoliberales a escala global, está a la orden

31 Aún en muchas regiones, no cuentan sus habitantes con servicios básicos de agua, luz, alcantarillado, gas y carreteas de acceso, y con el cubrimiento de condiciones dignas de salud, vivienda, educación y trabajo para todos.

32 Registro Único de Víctimas. https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/infografia

del día, lo que ha traído más radicalidad para la negación de la diferencia sexual, de pensamiento, religiosa, política, entre otras, lo que impone en la cotidianidad, imaginarios, discursos y actos que normalizan la violencia multidimensional.

Las inobservancias, amenazas y/o vulneración de los derechos fundamentales ejercidos por la sociedad, la familia y/o el Estado también hacen parte de las realidades que atraviesan muchos niños, niñas y jóvenes[33] en el país. El trabajo infantil, el abuso y la explotación sexual infantil, la habitabilidad de calle, el encierro, la servidumbre y el trabajo parentalizado en el que niñas especialmente por largas horas cuidan a sus hermanos menores cumpliendo con la función de cuidador encargado lo que no les permite estar pendientes de sí o de estudiar, entre otras situaciones de riesgo, conlleva a toda clase de abusos y maltratos que atentan contra su integridad y desarrollo. A estas dinámicas se coliga en gran proporción los circuitos de economía informal correspondientes a las *ventas ambulantes, el reciclaje y la mendicidad,* desde donde se visibilizan no sólo formas de explotación laboral desde la primera infancia, sino hambre, desnutrición, abandono y consumo de sustancias psicoactivas; del mismo modo, estas circunstancias se hacen más latentes para las niñeces en conflicto con la ley, víctimas del conflicto armado, migrantes y discriminados por su condición de discapacidad o por sus arraigos étnicos, raciales y culturales. Para quienes están en mayor situación de pobreza estructural y habitan en muchas de estas condiciones de absoluta desigualdad, los escenarios de racismo, clasismo y sexismo, se recrudecen, precarizando sus vidas y negando cualquier posibilidad para el acceso a servicios y bienes culturales. Aunque en Colombia se ha avanzado en la garantía de derechos en el marco interseccional de la protección integral como política pública, todavía falta mucho terreno al que llegar para garantizar el pleno desarrollo de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos.

Otras de las realidades de las infancias en el país y la región están fuertemente ancladas al consumo mediático, el cual vigoriza en la cotidianidad la expresión y aprendizaje de las ecologías violentas mencionadas; algunas de las condiciones que hoy más que nunca atraviesan la experiencia de las nuevas generaciones y que deben entrar a los debates en la formación docente, están ampliamente marcadas por alfabetismos funcionales, circuitos de entretenimiento 24/7, la espectacularización de la guerra, la banalización de la muerte, la seducción por narcoseriados, *realities* y programas *light*, la cooptación del deseo al querer ser *tiktokers* e *instagramers* por la fama inmediata, y en general, la fascinación por obtener y apropiar a toda costa las ofertas culturales de la moda, la televisión, la radio, la publicidad, etcétera... Estas gramáticas del consumo, niegan las identidades culturales e imponen modelos estereotipados de mujer/hombre blanco, de élite y *norcentrado*, que circulan en la atmósfera dominante de la cibercultura y dan cuenta de la rutinización de las violencias estructurales y sistémicas en nuevas brechas y desigualdades ancladas a las sociedades de mercado. Desafortunadamente, son los niños y niñas quienes más rápido entran a los circuitos de estas lógicas que van cooptando sus intereses al ritmo anónimo y deslocalizado de la globalización y del capitalismo cognitivo que nos avasalla en un efecto más *phármakon* veneno que remedio para languidecer y debilitar la producción subjetiva. Es la gelatinización de la experiencia al compás de los artefactos tecnológicos que se usan y se apropian en la cotidianidad del mundo de la vida, cada vez más digitalizada, y ello exige que la formación docente sea colectiva, crítica, situada y contextualizada para hacer frente a la herencia colonia y a los nuevos colonialismos que se emplazan a las cotidianidades de las familias con un aire

33 Según Informes sobre el Trabajo Infantil de Secretaría Distrital de Integración Social.

de fascinación inmediata y plena satisfacción a causa del cosificación del entre-tenimiento y de las diversas lógicas de enganche producidas a partir de la experiencia tecnomedida (Ramírez-Cabanzo, 2015, 2021, 2023).

Proponer desinstrumentalizar la formación de educadores para las niñeces en el contexto glocal de las geografías del sistema-mundo, nos "desafía a construir nuevas formas de ser y estar en el mundo que sean superiores a la modernidad occidental, por lo tanto, superiores al capitalismo, al racismo, al patriarcado, al colonialismo, al ecocidio y a las diferentes opresiones de la modernidad occidental" (Dussel, 2024, p. 201). Descolonizar el conocimiento pedagógico hoy, reclama entonces poner en la escena de la formación docente estas situaciones y tensionarlas con las complejidades que dejó vivir la pandemia por Covid-19 y el confinamiento social, los cuales además de revelar con más fuerza las inequidades sociales, acentuó muchas de las violencias descritas.

Buscar pedagogías muy otras a partir del giro bio/geo/pedagógico debe llevar a preguntarnos qué tipo de seres humanos somos, desde qué lugares nos enunciamos, cuáles son nuestras identidades, cómo nos pensamos en relación con la naturaleza y sus diversidades, cómo son los territorios que nos educan, qué saberes se sitúan y se producen en el territorio, cómo, para qué y con quiénes nos educamos, cómo construimos diálogos de saberes horizontales con las comunidades para educarnos, también cómo se forman quiénes nos educan, con qué valores y principios éticos, desde qué experiencias, narrativas y memorias, y con qué compromisos ético-políticos. Esta necesidad en plural, implica pensar la formación docente a partir del bio-epistemologías cuyo sustrato sea el pluriverso del Sur, lo que implica situar la discusión en el pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño, nombrado por Medina Melgarejo (2020), como pedagogías del Sur en movimiento.

Lo que proponemos es un giro bio/geo/pedagógico en la formación docente que se circunscriba en el diálogo interepistémico que desafía y tensiona los relatos coloniales de los legados disciplinares eurocentrados de la pedagogía y la didáctica. No se niega con ello, la historización de los saberes en la formación de maestras y maestros, y la necesidad de abordar autores claves del pensamiento pedagógico; lo que se plantea es decantar estas discusiones a partir de la horizontalidad en el "encuentro con las geo/pedagogías como epistemologías actuantes" (Medina Melgarejo, 2024, p. 27). De este modo, consideramos un posicionamiento para expresar un compromiso ético-político por reivindicar las luchas por el reconocimiento de todos aquellos grupos subalternos del Abya Yala, que, desde los márgenes, han sido asumidos a partir de la homogenización, la cosificación y la negación occidental.

Apostar por un giro bio/geo/céntrico en la formación docente enlaza sensibilidades y territorialidades otras en las y los jóvenes que asumen como proyecto de vida ser educadores en medio del capitalismo avasallador de la formación mercantil; es una formación otra —descolonizadora—, que desestructura las racionalidades acostumbradas para improntarse en diálogos de saberes cosmogónicos con lideresas, líderes, colectivos y organizaciones de base infantil, juvenil, de abuelos de mujeres, que cohabitan con consciencia con las poblaciones otras de organismos vivos de los ríos, los bosques y la diversidad ecosistémica de esta madre tierra.

El propósito mencionado supone que la formación docente para hacer frente al capitalismo mundial integrado, se instale desde la *ecosofia* como "un devenir en otros modos de experiencia, y por tanto, de lenguaje... es la potencia de la subjetividad pedagógica creadora en su dimensión procesual, autónoma y de enunciación estética, polifónica y micropolítica" (Ramírez-Cabanzo, 2021, p. 14), en los territorios con niños y niñas, cuidadoras/es a partir de las prácticas y diferencias culturales para aprender colectivamente.

> Siguiendo a Guattari (2000), es posible que la subjetividad "se reinvente diariamente en su forma de ser, ... sólo una articulación ético-política – que yo llamo ecosofía, permitirá sintonizar tres registros ecológicos: el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana" (p. 8). Las voces de infantes y cuidadoras expresan esta articulación en sus relatos, los cuales dan cuenta de "sus quehaceres políticos y de una estética de la existencia cotidiana" (p. 20), que nos implican para pensar, sentir, actuar, narrar y ser de otra manera, construyendo posibilidades creativas de relación con/en/para el mundo, o como diría Guattari (2004, p. 34), "dando vida a una experiencia microsocial" (Ramírez-Cabanzo, 2021, p. 15).

Como se ve, este giro propone descolonizar la formación docente con pedagogías vivas que nos muestran educaciones y conocimientos otros, que no parten de las instituciones sino desde abajo, con lo propio de las comunidades, sus entornos vinculantes y la riqueza de compartencias locales alrededor de los sentires, pensares, historias, haceres y decires de niñeces y cuidadoras indígenas, campesinas, afrocolombianas, mestizas, migrantes, en las geografías de sus contextos más próximos. Es la pluralidad narrativa y los relatos de la cotidianidad en común-unidad con la naturaleza la que nos reclama en la formación docente, relaciones biocéntricas que reconocen la co-dependencia entre seres que se hibridan y por consiguiente, inter-actúan en dinámicas simétricas (Latour, 2005; Tirado y Doménech, 2005, Medina Melgarejo, 2021).

Corazonar la formación docente con/desde/para el territorio

A lo largo de estos años de trabajar por la artesanía de la formación en educación superior, las interacciones entre comunidades de base y maestras y maestros en formación, permiten diálogos en red que nos llevan a un pensar situado y a un estar siendo en los territorios, lo que exige preguntarnos como lo expresa Kush (2007), por el método, lo popular y lo indígena como escenarios constitutivos culturales para la construcción de un pensamiento filosófico no eurocéntrico situado en América desde los propios lugares y los suelos que nos sostienen.

Ante los innumerables relatos en los que se acentúa para muchos, pérdida de sentido en la formación como educadoras/es infantil y/o desesperanza y negación de la vida a causa de este capitalismo avasallador, narrarnos desde el diálogo abierto y horizontal ha sido además del escenario para la contención mutua, la manera de tejer el compromiso colectivo para deconstruir múltiples aristas acerca de las estructuras de dominación que se expresan cotidianamente en los suelos que pisamos como autómatas y sin consciencia.

La labor formativa posiciona entonces la necesidad de un caminar y pensar hacia *horizontes experienciales de pregunta* en palabras de Kush (2007), que dejen huellas e instalen en los educadores en formación, las historicidades y los sentires para cuestionar, interpelar, analizar, interpretar y comprender cómo toman cuerpo y vida, las geo/pedagogías en los territorios, las cuales "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, pp. 54-55).

Se requiere entonces que este caminar y pensar esté atravesado políticamente por "la insurgencia de la ternura, para *corazonar* un horizonte distinto de la existencia en Abya Yala" a decir de Patricio Guerrero (2010, p. 8-9), que convoque a un actuar comprometido y sabio para la decolonización del

poder, del saber y del ser, y con ello, la pobreza estructural, la racialización y la subalternización de los pueblos. Según el autor, esto especialmente implica:

> ...la necesidad de pensar —pero creo sobre todo de sentir-, para transformar la existencia en todas sus dimensiones—, desde nuestras propias territorialidades, desde las voces, subjetividades, sensibilidades, saberes, epistemologías, y, sobre todo, desde sus propias sabidurías y afectividades que han sido subalternizadas por la colonialidad del poder, y que desde sus propias experiencias históricas y subjetivas marcadas por la colonialidad de la vida, están construyendo procesos de insurgencia que buscan decolonizar todas las dimensiones de la existencia.
> Una perspectiva de (re)pensamiento crítico decolonial implica por tanto, un desprendimiento y descentramiento radical de los principios que han regulado y regulan la esfera del saber académico institucional y de sus prácticas éticas y políticas, desprendimiento y descentramiento de la matriz occidental de pensamiento colonizador que nos ha modelado una concepción del sujeto, del conocimiento, de la política, de la economía, de la sociedad, del mundo y de la vida lo que nos plantea la necesidad de hacer un cuestionamiento profundo sobre el sentido y el uso de las políticas del propio conocimiento, preguntarnos como lo hace Lander ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Y también Walsh ¿Qué conocimiento(s), ¿conocimientos de quién?, ¿conocimientos para quienes? Pero también queremos preguntar por nuestra parte, ¿qué perspectivas civilizatorias hacen posible?, ¿qué horizontes de existencia otros, ayudan a imaginar y construir? (pp. 22-23).

Estas apuestas se ubican en la rigurosidad interepistémica y ontológica de múltiples *corazonamientos* para poder construir pedagogías muy otras que movilicen la interacción sistémica y horizontal de la investigación-formación-acción (Ramírez-Cabanzo, 2024), como aquel pilar de educaciones alternativas y populares basadas en el ejercicio de las comunalidades, los saberes ancestrales, los caminares por el territorio, los círculos de la palabra, las formas organizativas de gobiernos autonómicos, y todas aquellas acciones colectivas para la participación con que se educan las niñeces y las juventudes en sus ambientes de cuidado en/con/desde/para la defensa ecosistémica. Veamos algunas de estas pedagogías en movimiento:

Las historias familiares y el descubrimiento de sus raíces ancestrales: primer territorio andado

Con el fin de desacelerar la vida atravesada por el consumo de las industrias culturales, la creación de un *Árbol de Memorias Familiares y Personales*, elaborado artesanalmente y desarrollado en formato narrativo, cada maestra/o en formación se pregunta quién es en este tiempo presente, a través de la historización de sus ancestros para hallar sentido en sus trayectorias vitales y apuestas como sujetos y actores sociales y culturales. Recuperar las historias ancestrales con las familias, reconociendo quiénes han sido especialmente las mujeres cuidadoras de sus linajes y qué luchas económicas, educativas, religiosas, políticas y culturales, han tenido que librar a lo largo de sus generaciones para reivindicar la vida es todo un proyecto pedagógico alternativo en la formación como educadores. Traer a escena estos relatos que se recogen en perspectiva biográfica desde el diálogo compartido con la palabra sabia y dulce de abuelas, abuelos, madres, padres, tías, madrinas y cuidadoras/es diversos, ha permitido fijar la mirada crítica como allí se han instalado naturalizadamente racismos, sexismos,

clasismos y analfabetismos en su condición de mujeres y hombres, como parte de una cultura basada en la desigualdad y el patriarcalismo.

Componer creativamente su *Árbol de Memorias Familiares y Personales* con imágenes, dibujos, fotografías y relatos para trenzar colectivamente la identidad en círculos de la palabra, o interpelar estos relatos otros que les convocan a hablar de sí, nos muestra el movimiento de la subjetividad pedagógica siendo. El respeto y el recibimiento generoso de las narrativas íntimas que allí se comparten, son algunos de los principios que guían este ritual para desentrañar los imaginarios y las representaciones sociales en torno a la violencia y el conflicto armado en sus diversas maneras, y así posicionar el derecho a la memoria individual y colectiva para la construcción de una cultura de paz amparada en el reconocimiento de la diferencia. Recuperar las historias de sus genealogías familiares les ha mostrado esa potencia afirmativa de la vida en sus mismas biografías, aquella que se resiste ante la inequidad; es la sostenibilidad de la vida traducida en la templanza y "berraquera" especialmente de sus ancestras.

La búsqueda de la verdad, el perdón, la reparación y la no repetición: segundo territorio andado

La construcción de cultura de paz ha sido uno de los ejes de las pedagogías en movimiento, retando a descubrir el rol ético político de las y los educadores en formación en la creación de modos más dignos para convivir dignamente desde el derecho a la paz. El recorrido en la ciudad por producciones fotográficas y audiovisuales sobre los relatos del conflicto armado como la exposición "El Testigo" de Jesús Abad Colorado[34], "Relicarios"[35], Río Abajo[36] y Sudarios[37]" de Erika Dietes, y por la exposición en plastilina "Refugiados y Migrantes en América"[38] de Edgar Álvarez, han conllevado a pensar intencionalmente con las y los estudiantes la memoria y los derechos humanos, las voces de las víctimas, el dolor colectivo, el fenómeno de la migración forzada, la movilidad en condiciones de miseria y al compás del mercado capitalista del negocio de la guerra y la vulneración social de las infancias y sus cuidadores en las travesías por el Tapón del Darién.

El Informe final de la Comisión de la Verdad "Hay futuro si hay verdad" (2022)[39], en el que sus diversos capítulos contribuyen al esclarecimiento de la verdad alrededor de las complejidades sistematizadas en los diez ejes temáticos que logran una mirada analítica del conflicto armado en Colombia, en perspectiva de los enfoques diferenciales —étnico, de género, persona mayor, estrategia cultural, discapacidad, niñas y niños, y psicosocial— y la justicia social, para promover procesos hacia la bús-

34 https://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/el-testigo/

35 https://www.erikadiettes.com/relicarios-ind

36 https://www.erikadiettes.com/rio-abajo-ind

37 https://www.erikadiettes.com/sudarios-ind

38 https://youtu.be/zEwIOPNOEcs?feature=share

39 Inicio | Informe Final Comisión de la Verdad

queda de la verdad, acciones de perdón, reconciliación, reparación y no repetición. Las narrativas digitales, los testimonios, las imágenes y los relatos, así como la lectura detallada del capítulo *No es un mal Menor* sobre las realidades de niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado, *Mi Cuerpo es la Verdad* sobre experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado colombiano, y *Resistir no es aguantar* sobre las violencias y daños contra los pueblos étnicos de Colombia, implicaron miradas situadas, conscientes y territorializadas sobre las ecologías violentas en este país, que a su vez se conectaron con las realidades de sus familias, documentadas en el *Árbol de Memorias Familiares y Personales*.

Paralelamente, la generación de experiencias mediáticas en distintas redes sociales y plataformas alrededor de las acciones alternativas de colectivas y colectivos ambientales, artísticos, animalistas y feministas, como de proyectos de comunicación alternativa indígena, campesina, gitana, raizal, palenquera, afrodescendiente, infantil, juvenil, de mujeres, y de organizaciones lgbtiq+, que rescatan los saberes ancestrales y las prácticas propias, les ha permitido reconocer narrativas contraculturales para la defensa de los derechos humanos, sociales y culturales, como parte de su formación ético-política y pedagógica. Estas visualidades también han generado el reconocimiento de las acciones de resistencia de Consejos Comunitarios Afrocolombianos para lograr que la Jurisdicción Especial para la Paz —jep—, reconozca los ríos Cauca y Magdalena como sujetos de derecho que han sufrido grandes afectaciones por el conflicto armado[40], no sólo por las prácticas extractivistas de sus recursos y la contaminación por químicos vertidos a causa de la minería ilegal y la producción de sustancias ilícitas propias del narcotráfico, sino ante todo, por convertirlos en fosas comunes de desaparición forzada, trayendo como consecuencias, el ecocidio de sus aguas, especies y de los ecosistemas vinculantes, vulnerando la relación de equilibrio y armonía de las comunidades étnicas con el territorio y la naturaleza.

No se desconoce su vivencia en este ecosistema dominante de la cibercultura, por el contrario, es vincular intencionadamente, otros modos de interacción para pensar críticamente los alcances y manifestaciones del capitalismo mundial integrado, y de esta manera, potenciar su capacidad de agencia al invitarles a leer, escribir, pensar y discutir de manera más pausada, procesos disruptivos y divergentes y comunales, que potencian la artesanía de la vida y resisten a la homogenización cultural entre otras cosas, del capitalismo informacional que allana la realidad.

Siendo de "a pie", desde la palabra dulce con las lideresas y líderes: tercer territorio andado

Pensarnos como sujetos locales nos ha puesto en el camino de ser siendo a través de prácticas sensibles en salidas académicas situadas en los *Sures* de la ciudad que habitan las y los estudiantes, y que interpelan su formación para las infancias. Recorrer las montañas de Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz[41] particularmente, ha generado un pensar crítico y orgánico de los arraigos campesinos, indígenas

40 https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/-la-jep-acredita-como-victima-al-rio-cauca-en-el-caso-05.aspx

41 Localidades de Bogotá-Colombia; zonas delimitadas geográfica y administrativamente dentro de la ciudad. Bogotá está conformada por 20 localidades. Usme es la localidad Quinta (5°); Ciudad Bolívar es la localidad Diecinueve (19) y Sumapaz es la localidad Veinte (20).

y afrodescendientes, con acciones concretas para asumir el cuidado del otro, de sí, de la familia, del barrio, la comunidad y los ecosistemas de su territorio. Ha sido todo un propósito de formación ético-político, visibilizar y deconstruir los relatos de las políticas migratorias mayoritariamente a causa del conflicto armado en Colombia y el fenómeno del desplazamiento interno a las ciudades, los nexos de las economías extractivistas con los perímetros urbanísticos y los impactos medioambientales de las acciones de grandes multinacionales que tienen en sus manos la gobernanza del agua, la industrialización de la construcción y por ende, la extracción de materia prima de las montañas, las curtiembres y el negocio de la basura, entre otras problemáticas que aquejan la tierra, a causa de diferentes administraciones locales y nacionales que literalmente han negociado, empeñado y canjeado el territorio, cosificándolo en formas avasalladoras de mercantilización y pobreza.

Caminar, sentir, contemplar, escuchar y respirar, ha sido la oportunidad para volver a situar sus vínculos con la tierra y con las luchas de las comunidades que se agrupan en colectivos y colectivas que resisten con acciones afirmativas por la garantía, defensa y restitución de sus derechos. Andar "a pie" de la mano con la palabra sabia de líderes y lideresas mayores/mayoras, jóvenes y niñeces de estos *Sures*, nos deja ver cómo se construyen narrativas de lucha por la dignidad haciendo comunidad con otros que se piensan críticamente acciones para recuperar en su capacidad de agencia, aquellas tecnologías artesanales de la vida; las del trenzado y los turbantes afro, la pesca, la agricultura y la minería en el Chocó y Buenaventura, en los amasijos y las prácticas de producción limpia que promueven mujeres, niñas y niños de la zona rural, en el tejido, el hilado, la cocina campesina y las ollas comunitarias en el fogón de leña, en las prácticas del cuidado de ovejas, conejos, aves y cerditos, en el cultivo y manufactura de productos orgánicos para la soberanía alimentaria en huertas familiares, en las economías circulares, la siembra endógena y la preservación de semillas nativas para resistir al imperialismo de Monsanto y de los monocultivos, en la danza propia con abuelas y abuelos, la música carranguera y las agrupaciones de niñas, niños, jóvenes y cuidadoras para preservarla, en la partería y la salud herbolaria comunal y ancestral, en los corridos de los vaquianos, en la alegría del encuentro en torno a la oralitura de dichos, refranes y coplas, en los juegos tradicionales, entre otras acciones vitales de cuidado común del otro, del sí mismo, de los recursos y seres con quienes co-habitamos el territorio en la proximidad.

En estos andares que no son secuenciales, sino complementarios entre sí, consideramos que se está forjando con las y los educadores en formación, un pensamiento descolonizador que recupera la potencia de la historia oral que emerge en las dinámicas participativas y comunitarias de la Investigación Acción Participación y las Mingas de Pensamiento, las Urambas y las Tongas a través de las cuales circula la palabra convertida en diálogos de saberes interepistémicos y ontológicos que así como los devuelven a sus raíces ancestrales y a sus memorias de familia personal y colectiva, les señalan caminos para transitar con las niñeces, educaciones muy otras para hacer frente a las ecologías violentas que atraviesan a nivel glocal, y así, apostar por horizontes posibles más dignos, justos y solidarios. La interacción directa con líderes y lideresas y agrupaciones de base a partir de los relatos y las narrativas compartidas durante los recorridos en lugares y escenarios de Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz, genera vivencias que sitúan por un lado, el reconocimiento de las luchas por la voz propia que las comunidades han librado en sus contextos sociales y culturales cotidianos para reivindicar sus tradiciones y acciones autonómicas; y por otro lado, la configuración de los sentidos de la praxis en el terreno como filosofía del sentipensar (Fals Borda, 2009), en el camino de sus sabidurías muy otras.

Como se ve, la triada investigación-formación-acción situada al caminar el territorio, hace palpable como se consolidan educaciones con modos otros de pedagogización basados en afectos comu-

nales en movimiento, con dinámicas dialogales, participativas, conscientes y críticas ante la lectura histórica y plural del mundo (Freire, 2001, 2004) para dignificar la libertad y recuperar la humanidad. En otras palabras, geo/pedagogías, que

> ...refieren a las formas particulares que toman la escuela, el maestro/a y la pedagogía enmarcada por los aspectos culturales y territoriales, donde aparecen las nociones de cultura, región y tierra que remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. Es allí, donde emergen maestros/ as, educadores/as populares, investigadores/as que están dando un nuevo lugar al maestro/a para que haga el tránsito desde portador de saber a constructor de saber, dándole un giro profesional y reivindicativo al oficio del educador/a. Con las geo/pedagogías 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 (1999, 1998): "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 (Escobar, 2014; De Sousa Santos, 2009) (Citado por Cárdenas y Mejía, 2004, pp. 54-55).

A través del ser siendo en el territorio, la escucha activa y la mirada crítica, las y los educadores que se forman para las infancias, van construyendo afectividades y aprendizajes horizontales, reflexivos y continuos que les permite descubrir además de cómo se van organizando las comunidades para crear abordajes basados en la colectividad y comunalidad, cómo construyen conocimiento desde lo cotidiano en la confluencia de "la complejidad y riqueza de los modos de pensamiento y visiones de la historia que generan los propios actores en su experiencia vital, [logrando con ello aproximarnos] entonces a la desalienación y descolonización de la historia" (Rivera Cusicanqui, 1987, p. 63), las memorias y las cosmogonías propias, *corazonando* su propia formación docente a través de sabidurías comunales.

Hacia horizontes experienciales de geo/pedagogías biocéntricas, sintientes, esperanzadoras y *nosótricas*

Hacer parte de la formación de educadores, el sentir ético de quiénes somos y con quiénes hemos sido desde el vínculo familiar, ha implicado crear narrativas y memorias para explorar amorosamente las filialidades en su riqueza material, afectiva y simbólica, como también en sus conflictividades. Los rituales, la tradición oral, los objetos, los recuerdos, las fotografías, las recetas, han sido parte de este paisaje íntimo y personal que se narra cómo acto ético de contención y sanación soportado en las pasiones alegres de historias que nunca se terminan de contar; es el despliegue narrativo como sujetos capaces de historiografiar sus recorridos vitales y sus pasiones personales y comunitarias, en el énfasis de la afirmación positiva de su existencia, que para nada es natural, ni romántica.

Allí, en los caminos transitados, está sucediendo un acontecimiento formativo ético y ontológico desde la proximidad relacional que a decir de Braidotti (2018), ocurre "cuando las subjetividades encarnadas están dispuestas a poner en juego todas sus diferencias, a confluir hacia espacios comunes, lugares de encuentros altamente contaminantes. La ética es un proceso, no un producto, lo que tiene de importante está en el medio" (p. 31). Es la creación de pedagogías otras muy vivas y vibrantes, basadas en experiencias colectivas situadas y geolocalizadas, sintientes y por tanto, políticas, al ser

acciones de militancia reflexiva y propositiva en los que se reconocen saberes comunitarios anclados a la raíz de la Madre Tierra, que dan vida al pensamiento andino y a los autores de base del pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño.

Recorrer el territorio siendo maestra/o en formación de "a pie" a través de la mirada atenta, la escucha sorora y los círculos de la palabra "dulce" —en la tradición ancestral, es la palabra que genera reflexiones en torno a la afirmación de la vida—, han conllevado a que los encuentros sean para el pensar bonito y esperanzador; itinerarios ontológicos cuyo fin es transitar con el otro, descubrir el valor de relacionarnos y reconocernos desde el amor como acto de cuidado de sí y del nosotras/os/es. Lo que acontece en este camino, son actos atestados de persistencia y consciencia, indóciles e improntados de insumisión y desobediencia, son siembras de pensamiento en espiral que Medina Melgarejo (2023) define como actos contextualizados, territorializados y corporizados, que en su "práctica, proceso y continuidad invoca y convoca las memorias colectivas que siguen muy vivas, las rebeldías, resistencias e insurgencias [...]" (p. 19).

En perspectiva creativa de horizontes experienciales que significan la vida en la formación docente, las geo/pedagogías biocéntricas, son posibilidades para existir comunalmente y afirmar lo propio desde lo *nosótrico*; todo un devenir de formas de pensamiento desde las espacialidades y territorialidades que habitamos y estamos sembrando cuidadosamente. A partir de la concepción de siembra pedagógica,

> ... implican procesos de cultivo de conocimientos y relaciones, acciones conjuntas para procesos de formación, los cuales al ser nombrados como "siembras", generan un trabajo que germinará en transformaciones, al mismo tiempo que se reconoce el carácter procesual y constante que requiere una siembra y cuidado, cuyo fruto implica una autorrealización a través del tejido y del trabajo comprometido para una nutrición comunal (Medina Melgarejo, 2023, p. 59).

Nombro este devenir de geo/pedagogías biocéntricas con sus tres caminos al menos aquí descritos, como pedagogías en movimiento por cuanto estoy movilizando, en las y los estudiantes, reflexiones corporeizadas y co-razonadas para volver a enraizar el sentido ético de reconocer las herencias interculturales que nos constituyen; estas propuestas están amparadas en la necesidad de crear pedagogías que reivindiquen la potencia del bien-estar y del vivir afirmativamente, es decir, Pedagogías Colectivas para la Paz cuyo fundamento reside en la capacidad de agencia con las niñeces, las juventudes y sus entornos múltiples de cuidado y contención comunal.

> amparadas en políticas de la esperanza y en saberes que recogen la tradición cultural del país, para apostarle a modos de encuentro y de convivencia más democráticos, pluralistas y dignificantes que conlleven a niños, niñas, jóvenes, adolescentes y familias, reconciliarse, repararse simbólicamente, construir memoria histórica, y formarse como ciudadanos, desde la acción educativa crítica, creativa y colectiva forjada en el entorno escolar, barrial, vecinal y comunitario (Ramírez-Cabanzo, 2019).

La palabra dulce nos está mostrando el camino para co-razonar el pensamiento en estas narrativas del cuidado y el autocuidado común, haciendo de cada encuentro, un espacio humanizador que nos implica en el cuestionamiento de nuestro papel en la formación de educadores infantiles y ciuda-

danos; en otras palabras, es sentipensar cómo coexistimos en realidades compartidas con un compromiso ético-político con las niñas, los niños y sus cuidadores en sus territorios, lo que la activista argentina Marlene Wayar denomina como "nostredad, una nueva subjetividad que despierta a una conciencia social y nos permite la empatía mutua" (2019, p. 25).

> El abordaje de estas narrativas de geo/pedagogías biocéntricas, hace parte de prácticas pedagógicas que vengo descubriendo en el diálogo de saberes, consolidadas como:
> pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos "muy otros" (Walsh 2017, p. 40). Son pedagogías situadas y vinculantes en/con/para/por el territorio, pedagogías interculturales que delinean un sentipensar y actuar docente descolonizador, que fractura el statu quo imperante y se moviliza comunicativamente en un "hacer-sembrar y sus cómo que no están solamente en —ni tampoco solamente son de— la tierra. Tienen que ver con todas las esferas de la vida, de la re-existencia física, simbólica, social, cultural, cosmológica-espiritual, como también de saberes, sabidurías y conocimientos (Walsh 2017, p. 40).

Concebir desde este lugar las geo/pedagogías biocéntricas, conlleva a reconocer la complementariedad natural, vital y del cuidado, en la formación de educadores infantiles; es la construcción de pedagogías en movimiento que proponen un proyecto de humanidad basado en el reconocimiento del "otro", de lo otro y del sí mismo "entre-con-para los territorios" orientados a la transformación social con justicia y democracia. Este co-razonar la formación docente se hace en la co-presencia y la comunalidad de la palabra, el sentimiento, el entre-inter-conocimiento y la acción crítica y orgánica; una búsqueda de horizontalidad en la reciprocidad con el territorio, que a decir de Medina Melgarejo (2023), es una siembra geo/pedagógica y bio/epistemológica, en sonoridad y sintonía con la Madre Tierra, para una formación docente otra (Medina Melgarejo, 2024).

Este construir pensamiento pedagógico encarnado y biocéntrico es un resistir ante la academización; es nacer en la crítica de lo posible a una inter-episteme para la formación docente que interpela las experiencias vitales de las y los estudiantes, en tanto se resignifican y reconfiguran en el diálogo intergeneracional, en la horizontalidad de saberes en los territorios, en los mapeos colectivos por la memoria, en la capacidad de agencia y reexistencia de las *juntanzas* con niñeces, juventudes y familias que se sostienen en colectivo, y en las comunalidades que abrazan la palabra y los pensamientos. Propiciar esta ética afirmativa de la vida, es un acto sanador y constructor de esperanza en la formación como educadores infantiles; un ejercicio emancipador *nosótrico* y *corazonador* con/desde/para los *Sures* que habitamos en Abya Yala.

Referencias

Baronnet, B., y Medina Melgarejo, 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

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.

Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce*, Extensión Universitaria, Universidad de la República.

Dussel, E. (2024). *Al otro lado de la modernidad. Ensayos de filosofía de la historia*. Ediciones Bellaterra.

Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma.

Escobar, A. (1997, 19-21 de noviembre). *Whose knowledge, whose nature? Biodiversity conservation and social movements political ecology* [Conferencia]. IV Ajusco Forum "Whose nature? Biodiversity, globalization and sustainability in Latin America and the Caribbean", Ciudad de México, México.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa, (1*), 51-86.

Escobar, A. (2005). *Una ecología de la diferencia: igualdad y conflicto en un mundo glocalizado. En Más allá del tercer mundo*. Globalización y diferencia (pp. 123-144). Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2009). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* https://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/lugardenaturaleza.pdfEscobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.

Fals Borda, O. (1986). *La investigación-acción participativa: política y epistemología. En Antología* (pp. 165-184). Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO. https://archive.org/details/fals-borda-una-sociologia-sentipensante-para-america-latina

Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2004*). Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.

Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.

Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Traficantes de Sueños.

Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.

Gudynas, E. (2009). La ecología política del giro biocéntrico en la nueva Constitución de Ecuador. *Revista de Estudios Sociales, (32),* 34-47. https://doi.org/10.7440/res32.2009.03

Kusch, R. (2007). *Obras completas (Tomo I-III)*. Fundación Ross.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2020). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2021). *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia. Compartencias entre México y América Latina (Vol. 1)*. Universidad Pedagógica Nacional.

Medina Melgarejo, P., y Bermúdez Urbina, F. (Coords.). (2023). *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario (Vol. 1)*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

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

Medina Melgarejo, P. (2024). Apartados: rutas-caminos de los territorios docentes al encuentro con las geo/pedagogías como epistemologías actuantes. 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. 25-44). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Medina Melgarejo, P., Rojas Pimienta, A., y Damián Jara, M. (2024). 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

Quijano, A. (1998). La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. En R. Briceño-León y H. R. Sonntag (Eds.), *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina* (pp. 87-98). CENDES, LACSO, Nueva Sociedad.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.

Ramírez-Cabanzo, A. (2015). Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles. En R. Rueda, A. Ramírez y G. Bula (Eds.), *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias* (pp. 67-89). Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez-Cabanzo, A. (2019). *Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz! TIC-TAC-TEP. En Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2018* (Serie Premio N. 3, pp. 131-147). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20Premio2018.pdf

Ramírez-Cabanzo, A. (2021). Del efecto phármakon a la reinvención de subjetividades infantiles en la cibercultura. *Linhas Críticas, *27**, e35058. https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35058Ramírez-Cabanzo, A. (2023). Subjetividades coloidales en la cibercultura: rostros del efecto phármakon del consumo en tiempos de pandemia. En J. M. Pereira y G. E. Gutiérrez (Eds.), *Comunicación, información y lenguajes en tiempos de pandemia* (pp. 187-210). Pontificia Universidad Javeriana. https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587818703

Ramírez-Cabanzo, A. (2024). Investigación-formación-acción: descubriendo la experiencia pedagógica del Ser docente. *Pedagogía y Saberes, (61),* 40-55. https://doi.org/10.17227/pys.num61-20345

Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.

Rivera Cusicanqui, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales,* (11), 49-64.

Tirado, F. J., y Doménech, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la Teoría del Actor-Red. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, (Ed. Especial), 1-19.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo 2, pp. 17-48). Abya Yala.

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

ANCESTRALIDADES CONTEMPORÁNEAS.

DESCOLONIZAR PARA EL CUIDADO DE LA VIDA, DESDE LA CO/PRESENCIA COMUNAL DEL HUMUS DE HUMANIDAD COMO HORIZONTALIDAD RADICAL. RE/SEMANTIZAR LOS SENTIDOS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS

Patricia Medina Melgarejo[42]
Veremunda Guadalupe Sánchez[43]
Sabinee Y. Sinigüí Ramírez[44]

Introducción. Ancestralidades: trazos de horizontes

> ...sin perder la vitalidad poética de *los saberes ancestrales y el vínculo afectivo con el territorio* (...) tratando de expresar *los saberes ancestrales* mediante un proceso creativo de reformulación que pueda dar cuenta de la *vigencia y pertinencia de estos saberes para nuestro tiempo*. Se trataría, entonces, de una academia que acoja las enseñanzas de los abuelos a la hora de *pensar el presente y de imaginar los futuros posibles y deseables*. (Abadio Green, en Favaron, 2023, pp. 148-149).

Las reflexiones del sabio Abadio Green en torno a los saberes denominados ancestrales y su reformulación creativa comprendiendo su vigencia y pertinencia contemporánea en tanto configuración de vínculos, de formas de conocimiento con el territorio y con la vida misma; al mismo tiempo Green nos interpela en la necesidad de comprender a los conocimientos ancestrales desde un pensamiento descolonizador capaz de reconocer su potencialidad presente y en la construcción posible y deseable de opciones de futuro.

El problema reside en las propias definiciones moderno-coloniales de ancestral[45] que remiten a las concepciones de: "perteneciente o relativo a los antepasados", o bien, "remoto o muy lejano en el pasado"; de ahí la ubicación domo "Tiempos ancestrales"; cuya procedencia implica a "una tradición remota o muy antigua". También se señalan como adjetivos, ya sea en "Ideas, fiestas ancestrales"; cuyos sinónimos implican: "antiguo, remoto y atávico" (RAE, s/d). Al reflexionar sobre estas acepciones, sobre todo "atávico", "lejano o muy alejado en el pasado" generan una posición que ideologiza su significación en tanto se asocia con la idea de "atraso"; aunque la definición de atavismo se vincula con los sinónimos y las concepciones de "tradición, herencia, costumbre" y con un "comportamiento que

---

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

43 Formadora de docentes de la Escuela Normal Superior de Oaxaca, mujer indígena Mixe, Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, México-Ajusco.

44 Docente Facultad de Educación Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. Investigadora activa del Grupo de investigación Diverser. Dra. en Educación línea Estudios I.

45 Las definiciones señaladas entre comillas, se encuentran referidas a las siguientes ligas: ancestral | Definición | Diccionario de la lengua española | rae - asale ; ancestralidad | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE ; atavismo | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE.

hace pervivir ideas o formas de vida propias de los antepasados" (RAE, s/d)[46]. Las ideas del maestro Abadio Green y las definiciones expuestas, nos colocan en tres coordenadas para un análisis crítico. Por una parte, reconocer la constitución propia de los saberes/conocimientos ancestrales y de ancestralidad (como cualidad) y sus soportes onto/epistémicos diferenciados. Por otra, comprender cómo estas concepciones de ancestral y ancestralidad son atravesadas por las nociones temporales moderno-coloniales de "algo pasado", por tanto "anacrónico" y, también bajo la definición de tradicional y atávico"; y los efectos que producen en una reafirmación colonial y de folklorización, en donde se clasifica étnicamente tanto a los conocimientos como a su portadores como parte de las taxonomías del pensamiento binario-colonial, al definirlos como tradicionales, "atrasados" frente a la modernidad.

Como tercera coordenada de reflexión conlleva a pensar en términos comunales y de horizontalidad, tanto al establecer en el diálogo la igualdad discursiva (Corona, 2019) como en la comprensión de las concepciones de la ancestralidad desde una co/presencia radical entre seres humanos y no humanos, proceso que implica una horizontalidad también radical, a partir del pensamiento comunal descolonizador cuyas bases onto/epistémicas involucran potencialmente vínculos con las concepciones del "humus-tierra" de humanidad, que posibilitan la redefinición de los procesos de humanización y su relación con la sostenibilidad y cuidado de la vida. Esta problematización nos conduce a plantear las siguientes interrogantes, con la intención de propiciar un diálogo horizontal que produzca conflictos generadores (Corona, 2019) que amplíe nuestra mirada, al problematizar nuestras propias concepciones para descolonizar su comprensión y praxis político/pedagógica.

> *¿A qué llamamos ancestralidad y saberes ancestrales? ¿Por qué no hablamos de conocimientos y condiciones de futuro? ¿Por qué buscamos hablar de ancestralidades contemporáneas? ¿Por qué, como seres humanos como humus de humanidad somos Naturaleza, somos Tierra y su vínculo con las Ancestralidades como formas de pensamiento? ¿Por qué definir el pensamiento, las éticas y constructos epistémicos desde las concepciones de comunalidad y de una horizontalidad radical? ¿Qué implicaciones pedagógicas representan estas reflexiones para nuestro quehacer docente y político? ¿qué diferencias existen entre tradición y ancestral?*

Continuando con esta triada de coordenadas para un análisis crítico, señalamos nuestros referentes como horizontes de discusión, a partir del reconocimiento de la acción del pensamiento moderno colonial en nuestras propias formas de enunciación y en los procesos políticos de intervención. Este actuar se plantea, por una parte, en el análisis del ejercicio moderno-colonial del tiempo y sus temporalidades, lo que genera diversos efectos y figuras de cronologías lineales (Ruffer, 2023), en donde las ancestralidades como formas de conocimiento y relación con el mundo quedarían subsumidas en el supuesto abismo del pasado; catalogadas como anacrónicas frente a la matriz de pensamiento y dominio moderno-colonial. Por otra parte, la re/producción de las estructuras dicotómicas que sustentan a esta matriz colonial, paradójicamente en el presente, cuya acción implica una forma taxonómica y jerarquizada, que produce dominio y control colonial (Segato, 2016, 2023). Como tercer eje-coordenada, se encuentra transversalmente los espacios de argumentación crítica de los sustentos onto/epistémicos de la ancestralidad, considerada en plural, como sistemas de vida pluriversales,

46 Véase: atavismo | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE

que producen no sólo cosmovisiones, sino cosmo/vivencias a partir de una horizontalidad radical (Medina, 2025, en proceso).

En este sentido, el propósito central de este capítulo consiste en la exposición de ideas argumentativas que problematizan la concepción sobre ancestralidad, saberes-conocimientos ancestrales, y a su vez mediante la figura de "tesis" en cada apartado, se posibilita poder establecer planteamientos que buscan indagar sobre las lógicas coloniales que operan en las concepciones de ancestralidad y, proponer referentes descolonizadores para la reflexión fundamentada con la intensión de contribuir al diálogo generativo de nuevas ideas. Cabe señalar el agradecimiento y reconocimiento del Programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPM), de la Universidad de Antioquia-Colombia y a sus docentes, pues imparte la asignatura de "Pedagogías Ancestrales" como proceso de formación transversal en la Facultad de Educación de esta universidad (UDEA. 2010, s/d).

De ahí, el camino propuesto como ruta de diálogo y reflexión es a partir de la exposición de cinco tesis; en un primer momento generar el contexto de discusión al buscar establecer una reflexión en tanto del reconocimiento de la necesidad de descolonizar las temporalidades en torno a la ancestralidad y su resignificación, social y pedagógica en tanto su contemporaneidad y co/presencia. En una segunda tesis, se reconoce la co/presencia radical y la configuración epistémica de las ancestralidades en plural, lo que nos conduce a la configuración de las concepciones de comunalidad y de una horizontalidad radical en su vínculo con el cuidado de la vida. El tercer planteamiento, conlleva a, tanto a la comprensión de la ancestralidad como sistemas de vida pluriversales, que producen no sólo cosmovisiones, sino cosmo/vivencias, desde la comunalidad y la horizontalidad en el reconocimiento de diversos mundos. Lo que pone en tensión las concepciones de naturaleza frente a la idea de medioambiente.

Como cuarta tesis, se presenta una compartencia desde Oaxaca-México, reflexionando en torno a las cosmovivencias sobre la Madre Tierra en el pueblo ayuuk y, las concepciones de pluriverso que recrean vínculos horizontales entre diversos mundos; aportando reflexiones bio/geo/pedagógicas de nuestras memorias y acciones en el presente. En la quinta, se profundiza sobre los alcances epistémicos en torno al reconocimiento de las ancestralidades contemporáneas como pluri/versos del cuidado de la vida. Al cierre, como sexta y última tesis, se plantea nuevamente la interrogante: ¿A qué llamamos "ancestralidad", "conocimientos y saberes ancestrales"? Se busca, más que concluir, propiciar la siembra de ideas a partir de experiencias y caminos pedagógicos en construcción, trazando formas de re/semantizar (Medina, Comboni y Lopes, 2023) y, volver a nombrar nuestro encuentro amoroso desde y en las formas de pensamiento ancestral.

Al comprender las concepciones sobre ancestralidad y sus conocimientos, los cuales sin problematizar nuestras propias concepciones, es posible que realicemos prácticas que re/colonizan a la ancestralidad y su construcción contemporánea y su actuar en el cuidado de la vida como horizonte de futuro; así, estas discusiones resultan pertinentes en el contexto de nuestro trabajo pedagógico docente, tanto de forma curricular (contenidos) como didácticamente (relaciones de enseñanza, ejemplos y transposiciones didácticas), pues a través de la enseñanza compartimos ciertas formas de racionalidad que gestan procesos de pensamiento que necesitamos descolonizar, de ahí que proponemos este conjunto de tesis en sentido de problematización ya que los conocimientos ancestrales implican a la humanidad misma, como compartiremos en el corpus argumentativo de este capítulo.

Tesis 1. Ancestralidad, descolonizando temporalidades: co/presencias para resignificar las contemporaneidades

Retomemos la discusión en torno a las formas de pensamiento moderno-colonial y los elementos de su matriz epistémica que se configuran como referentes estructurantes en las operaciones de conocimiento, comprensión y, en consecuencia, interviene en las formas y la acción epistémica que cobran en torno a la definición de los conocimientos ancestrales y de la ancestralidad. En consecuencia, ubicamos los siguientes elementos necesarios para nuestra argumentación en torno a la categorización de los saberes/conocimientos ancestrales, en tanto que la matriz de pensamiento moderno-colonial a través de su ontología dicotómica actúa bajo las operaciones de los cuatro binarismos, sustento central de esta forma hegemónica de pensamiento, a saber:

Naturaleza —frente a— Sociedad
Tradicional —frente a— Moderno
"Atraso —frente a— Desarrollo"

Por tanto, la clasificación de saberes conocimientos:
"Ancestrales" (Pre-Modernos) —frente al— conocimiento definido como "científico".

El problema instaurado desde esta forma de pensamiento implica como lo señala Segato (2016): "a través del proceso de instalación y expansión de la colonial-modernidad. La matriz dual y reglada por la reciprocidad muta en la matriz binaria moderna, en la cual toda alteridad es una función del Uno y todo Otro tendrá que ser digerido a través de la grilla de un referente universal" (p. 20); por tanto, resulta relevante señalar que uno de los ejes fundantes de esta matriz de pensamiento se centra en el carácter colonial de la comprensión del tiempo y sus temporalidades[47], lo cual impacta en la concepción de lo social, de lo histórico, de lo político y de lo pedagógico[48], lo cual repercute y genera el condicionamiento de las formas que adquieren las concepciones en torno a la ancestralidad, a sus saberes y conocimientos, y a sus productores pueblos y colectividades; ya que a partir de una subalternización temporal (tradicionales-pre/modernos) y social, resulta subsumida en la idea de lo tradicional, lo cual imposibilita las condiciones de horizontalidad y diálogo para la construcción de conocimientos que viabilicen el cuidado de la vida y su sostenibilidad, como una necesidad que nos compromete a tod@s.

Este argumento moderno-colonial se encuentra en un contexto que responde a los paradigmas objetivistas que nos conducen a estériles discusiones, que encierran toda elaboración propiamente de conocimiento, a un ejercicio reduccionista basado en una supuesta valoración científica; concepciones nuevamente dicotómicas, las cuales solamente nos llevan a reafirmar el modelo hegemónico de ciencia, la cual se reproduce a través tanto de la clasificación de los conocimientos, ya sea como

47 Al señalar solamente cuatro relaciones dicotómicas evidentemente, no ampliamos esta discusión central en torno a los efectos de las múltiples categorías de taxonomía social y epistémica que genera el binarismo moderno-colonial.

48 Sólo recordemos que la escuela resulta un espacio que imprime y controla temporalidades, definiéndolas.

científicos o no, los cuales son definidos como "creencias, tradiciones, mitos" y, paradójicamente se reproduce también, el extractivismo y mercantilización a partir de la visibilización del propio conocimiento llamado como "saberes *ancestrales*", pero a partir del uso que se hace de ellos como un mercado de ritualidades y consumos que reditúan en un capitalismo que hemos denominado "verde", ya que: "Históricamente los saberes y *conocimientos ancestrales*, tradicionales y populares han sido víctimas de lógicas de colonialidad de poder y de saber" (Quijano, 2010 p. 124, en Bonilla, 2018, p. 37).

Desde la idea de monocultura, retomando a Boaventura de Sousa Santos (2018), en una contradicción en la que se reproduce tanto una visibilización extractivista, como, al mismo tiempo, una ausencia de sus sentidos y bases de conocimiento, lo que conduce a una forma de invisibilidad, que tanto usa este conocimiento, como al mismo tiempo lo coloca como irrelevante o menor al propio conocimiento científico y a las poblaciones y colectivos sociales, quienes han sido productores de estos conocimientos se les clasifica como primitivos, sujetos con atraso social e ignorancia.

Siguiendo este mismo autor, para el reconocimiento de estas ausencias en los sentidos epistémicos del conocimiento social, propone el análisis de cinco monoculturas: "que han caracterizado el conocimiento eurocéntrico moderno.

- la monocultura del conocimiento válido;
- la monocultura del tiempo lineal;
- la monocultura de la clasificación social;
- la monocultura de la superioridad del universal y lo global;
- la monocultura de la productividad" (Santos, 2018, p. 47).

Propuesta relevante para el conocimiento descolonizador, en donde es necesario generar un análisis desde la reflexividad de las concepciones y usos, de lo que denominamos como saberes *ancestrales*, y a la *ancestralidad* misma.

Puesto que, la monocultura del tiempo lineal es un elemento articulador (como las otras monoculturas), que definen precisamente la idea de atraso y desarrollo-progreso, tradicional frente a moderno y, a la división entre naturaleza-y-sociedad (Descola, 2012). De esta manera, la ancestralidad a pesar de sus supuesta visibilización, se encuentra invisibilizada y ausente de sus sentidos epistémicos y, sobre todo de los vínculos fundamentales con nuestra Madre Tierra como parte del proceso de humanización. En este sentido, se requiere comprender que las ancestralidades y sus pedagogías son conocimientos que se encuentran en *co-presencia*, en una lucha contemporánea por los sentidos epistémicos posibilitando "la resistencia contra las exclusiones abismales causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado" (Santos, 2028, p. 36); se hallan de forma activa no sólo luchando ante las repercusiones de esta matriz moderno-colonial; sino generando las condiciones para el sostenimiento de la vida misma.

> En el nivel epistemológico, tal diversidad se traduce en lo que de signo como una "ecología de saberes", esto es, el reconocimiento de la co-presencia de diferentes saberes y la necesidad de estudiar las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones entre

> ellos para maximizar la efectividad de las luchas de resistencia contra la opresión (Santos, 2018, p. 36).

Estas reflexiones, nos invitan a interrogarnos: ¿las ancestralidades implican a prácticas aisladas, o forman parte de un corpus de conocimiento que debemos reconocer y reconstituir, a partir también del sentido de ecología de saberes?, ¿por qué cuando hablamos de ancestralidad y de saberes ancestrales, siempre los situamos en un modo de tiempo pasado? Además de señalar una geopolítica de la diferencia, en donde la ancestralidad corresponde a pueblos dominados colonialmente; mientras que, desde el eurocentrismo y la dominación de Estados Unidos, pareciera que esas sociedades no fueran "ancestrales".

Ustedes se preguntarán, por qué insistir en deconstruir, tanto la idea de temporalidad moderno-colonial como lo monocultural y sus implicaciones en la comprensión de la co/presencia de lo contemporáneo; pues esto se debe a que esta lógica moderno-colonial tiene repercusiones y permea hasta en nuestros procesos de conocimiento y en nuestras prácticas y relaciones básicas de existencia de ahí las tesis, primero de horizontalidad en el reconocimiento de una igualdad y vínculo; segundo, en las bases comunales de pensamiento. Estas lógicas, las dominantes centradas en el "monismo" que niega a la co/presencia repercuten en nuestra formación en el campo político/pedagógico, véanse algunos ejemplos al pie de página[49].

Tesis 2. Las ancestralidades desde la configuración de otras concepciones onto-epistémicas en *co-presencia* como horizontalidad radical para el cuidado de la vida

Hasta este momento de la discusión queda claro que, desde la matriz de pensamiento moderno colonial, los conocimientos y prácticas ancestrales son definidos como "algo pasado-tradicional"; ya que *su postura onto-epistémica* se define como "objetiva y realista", basada en evidencias cuantificables, de ahí su idea de conocimiento científico establecido en evidencias objetivas, la cual se contrapone con el conocimiento ancestral, señalado como un conjunto de creencias supuestamente "premodernas". Mientras que, desde *otras matrices de pensamiento,* precisamente negadas, subalternizadas y, paradójicamente subsumidas en las temporalidades coloniales, generan en cambio, por una parte, nuevas opciones de conocimiento (repito negadas), como a su vez *desde otras concepciones onto-epis-*

49 Sólo a manera de ejemplos. En las formas historiográficas con las cuales estudiamos la propia diciplina pedagógica o a la psicología y sociología educativas, basadas en la definición lineal del tiempo iniciado por los griegos, omitiendo otras temporalidades, su co/presencia y simultaneidad, representándolas como inamovibles y producto del pasado; en particular podemos reflexionar sobre el caso de la "historia de la pedagogía" (cfr. Abbagnano y Visalberghi, 1992). O bien, en la construcción del campo de las teorías educativa y pedagógica, en tanto que se produce una mirada lineal del tiempo, de ahí que tenemos que señalarlas como "contemporáneas" si trabajamos ciertos trayectos cronológicos de su accionar, aunque nuevamente se encuentran subalternizadas las construcciones sociales que aportan teorías de la interculturalidad, pensadas en una dicotomía entre poblaciones denominadas "indígenas-afro" frente a las "sociedades nacionales". La manera en que se entienden los procesos de humanización, a partir de las ideas de desarrollo ya sea infantil, adolescencia, jóvenes, con una mirada por etapas lineales que deriva en el "edadismo" (OPS, 2021). Todos estos elementos propician la necesidad de descolonizar a nuestros currículos monoculturales, que se traducen en prácticas pedagógicas.

témicas, propician producto de sus propias concepciones de la vida, un cuidado de la vida misma, como señala Escobar (2018).

> La episteme realista Occidental traduce los reales no Occidentales en creencias, y solo la realidad validada por la ciencia es real. Nosotros tenemos la ciencia (y por tanto la percepción verdadera de lo real), "ellos" solo pueden tener "creencias" (mitos, ideologías, leyendas, supersticiones, conocimientos locales, pero nunca universales, etcétera) (...) los urbano-modernos lo reducimos a uno solo e inventamos el concepto de "realidad" para explicarlo. Este concepto de una realidad única, a su vez, se encuentra firmemente anclado en epistemologías cartesianas objetivantes, en una ontología dualista de sujetos y objetos auto contenidos y en toda una serie de dispositivos y prácticas que nos constituyen como "individuos autónomos" (Escobar, 2018, pp. 29-30).

Esta postura de la episteme realista moderno colonial, de una ontología que concibe a la realidad como única y validada por la ciencia, conduce a comprender de esta manera a los conocimientos denominados como ancestrales, junto a sus productores, pueblos y sociedades, mujeres, hombres, jóvenes e infancias, a quienes sus conocimientos no se les brinda la condición de existencia contemporánea; hasta es más, se les coloca en la clasificación de tribus, comunidades y no pueblos y sociedades contemporáneas, por tanto, a partir de la definición de ancestralidad se trazan geopolíticas, al representar un doble proceso; por una parte, el de la clasificación colonial que visibiliza en términos de dominio y control; por otro, ya sea la ubicación estratégica de su presencia, ya que desde la lógica colonial que subsume toda condición particular de existencia, al calificar que como ancestral lo que supuestamente se manifiesta en África, en Oriente o en América.

Así, ya sea desde el eurocentrismo y de la idea racializada de la producción científica y de su articulación con el desarrollo de la tecnología; en tanto que las ancestralidades no son consideradas como "*ciencias otras*", ya que se las exime de relaciones de conocimiento profundo y complejo, cuya *configuración como episteme en sus prácticas y su sistematicidad como corpus de conocimientos* resultan invisibilizadas. En consecuencia, las sociedades desde el pensamiento moderno colonial tienen ciencias y tecnologías; en cambio, los pueblos tienen costumbres, tradiciones, mitos y, por tanto "saberes tradicionales-ancestrales". Y en el campo de la vida, confrontan y plantean que "ellos" tienen: ecología, medioambiente, un plan de extracción de la naturaleza como medio, como objeto, como recurso para la satisfacción humana; mientras los pueblos tenemos algo que denominamos "Madre Tierra", y somos en sí mismos "naturales-y-originarios" llenos de misticismo, de tradiciones y costumbres, de conocimientos no contemporáneos sino ancestrales.

Ahora bien, frente a la idea de la realidad "única" y las verdades sustentadas en formas de conocimiento, igualmente únicas, y por tanto universales; en cambio existen, como lo hemos argumentado, otras formas de prácticas de conocimiento sustentadas en concepciones que dan cuenta de múltiples realidades no humanas, nuevamente en co/presencia con las formas de existencia humanas, reconociendo a su vez su valor en la reciprocidad para el sostenimiento de la vida (incluyendo la humana); lo que implica una comprensión comunal y un ejercicio de horizontalidad radical. De ahí que sea posible comprender otras ontologías que operan "sobre la base de múltiples reales, es decir, de la diferencia ontológica radical y la pluriversalidad". Por tanto:

> Si podemos hablar de un real que todos los seres vivientes compartimos, es ese "siempre cambiante pero generativo flujo de fuerzas y relaciones", la dinámica de auto/organización de la materia, del cual emergen todas las formas del planeta y del universo; muchas cosmovisiones *ancestrales* tienen nociones similares, como la de la circulación perpetua de la vida (...) Esta posición es validada por el sentido común, y es todo lo que podemos asumir como realidad compartida. De este flujo de la vida, surgen múltiples reales y mundos y diferentes (Escobar, 2018, pp. 29-30).

En consecuencia, la ancestralidad y sus saberes-conocimiento, son producto de la comprensión del fluir de la vida y de los múltiples mundos que la configuran, siendo éstos diferentes niveles de realidad y sujetos (mundos-pluriversos).

Los conocimientos *ancestrales* han subsistido y se han transformado, ya que resultan que se ha transmitió de generación en generación; si bien, uno de sus rasgos es que crean otros métodos de construcción y transmisión de los conocimientos, como son los mitos, la oralidad, la narrativa, el relato a través de distintos lenguajes: cuestión que también es cierta; pero estas características (además de cualidades, como argumentaremos más adelante), resulta que por la lógica del pensamiento moderno, dadas estas características por tanto, se les niega su contemporaneidad y co/presencia como conocimientos probados en su actuar en la preservación de la vida, por tanto son invalidados frente al saber legitimado de lo que se denomina como ciencia.

También, como "*saberes ancestrales*" se les asigna la idea de un esencialismo que implica una inmovilidad y no una transformación, creación y recreación como procesos de conocimiento. Una situación paradójica y critica, resulta el extractivismo al que son sujetos los saberes y conocimientos que son llamados ancestrales, pues pareciera que no tienen autor, mucho menos se les reconoce una autoría desde la colectividad que los produce, y lo más grave, es que se sirven de ellos articulándolos a las ideas de mercado y consumo. En el ámbito de la academia, se produce una suerte de prefijo "etno", que genera nuevamente la taxonomía que clasifica a los conocimientos, por lo que se asegura su estatus epistemológico, al nombrarlos como "etno-botánica", "etno-matemáticas"; por tanto son conocimiento , señalados como "saberes", no científicos; en este sentido: "persiste el hecho de que los saberes indígenas no se han reconocido como formas y métodos de conocimiento con los cuales se puede dialogar de forma horizontal" (Pérez y Argueta, 2011, p. 31).

En este sentido, no pueden reconocerse relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje mutuo; mucho menos establecer una forma de reciprocidad y horizontalidad de proceso de conocimiento en interacción con la denominada "ciencia", puesto que no son reconocidos como conocimientos producidos; ya que desde este paradigma moderno-monocultural que resulta hegemónico, además configura una relación de poder que determina lo que es conocimiento y lo que no es, a partir de sus estándares de medición. Al colocarnos en la co/presencia y en "lo contemporáneo", se produce una discusión que permea no sólo a la ancestralidad y a sus saberes y conocimientos, sino a todas las disciplinas, a las ciencias sociales y a la pedagogía misma (como esbozamos su descripción brevemente en el apartado anterior). Como señala Santos:

> En cada uno de los dos grandes dominios —ciencia y derecho— las divisiones llevadas a cabo por las líneas globales son abismales hasta el extremo de que efectivamente eliminan cualquier realidad que esté al otro lado de la línea. *Esta negación radical de la* co-presencia *fundamenta la afirmación de la diferencia radical que, en este lado de la línea, separa lo verdadero y lo falso, lo legal*

> *y lo ilegal*. El otro lado de la línea comprende una vasta cantidad de experiencias desechadas, hechas invisibles tanto en las agencias como en los agentes, y sin una localización territorial fija. Realmente, como he sugerido, hubo originariamente una localización territorial e históricamente ésta coincidió con un específico territorio social: la zona colonial (2009, p. 34).

Parafraseando a Santos, como "zona colonial", en donde se produce una "negación radical de la co-presencia" lo que reproduce y "fundamenta la afirmación de la diferencia radical"; en este sentido, contemporaneidad y co/presencia, parecieran obvios también en estos lugares y temporalidades de enunciación; por eso requerimos profundizar en otros referentes en la construcción de las ancestralidades en una co/presencia radical contemporánea, para comprender su relevancia en términos, tanto del vínculo fundamental que generan y restituyen con la Madre Tierra, como en la irrupción que producen en las relaciones de unicidad y objetivantes de la realidad, puesto que se gestan las concepciones en torno a las ideas de pluriversos, convivencia y reciprocidad entre distintos mundos de humanos y no humanos que configuran la vida en este planeta (Boff, 2012).

Cabe señalar que nos vamos adentrando en el argumento, que busca romper con la etnización colonial de la ancestralidad, conllevando a una definición profunda de humanidad, y sus referentes etimológicos, ya que proviene de la raíz "humus" que significa Tierra. En el siguiente apartado plantearemos ciertos elementos que configuran a las ancestralidades y su vínculo con el cuidado de la vida, a partir de las cosmovisiones, cosmo-vivencias y cosmo-convivencias, en el reconocimiento onto-epistémico de lo pluriversal.

Tesis 3. Ancestralidades, sistemas de vida pluriversales: cosmovisiones y cosmo/vivencias. Concepción de naturaleza frente a la idea de medioambiente

Desde la *ancestralidad* (como modo y matriz de conocimiento desde el Sur), como ontología otras y relacionales que se configuran las concepciones del ser y la vida, de una forma que reconoce la existencia del seres humanos y no humanos como mundos pluriversales existentes y en vínculo. Por tanto, en el presente hemos producido otras onto/epistemologías que recrean cosmovisiones [50], como formas de ordenamiento de la realidad, y por supuesto, también la matriz de pensamiento moderno-colonial ha producido y produce sus propias cosmovisiones, entendidas como formas de categorización y clasificación del mundo.

Al incorporar a este argumento, la idea de cosmovisión[51], como una idea que implica pensar en plural: cosmovisiones, las cuales (reiteramos) no son únicamente representativas de los pueblos

---

50 Señalamos que no desconocemos la amplia discusión en torno al concepto de "cosmovisión". Revisar P. Favaron (2023), quien plantea "que resulta preferible hablar de saberes ancestrales, de pensamientos amerindios o de filosofías indígenas, y no tanto de una supuesta cosmovisión homogéneamente compartida por todos los miembros de una nación originaria" (p. 134). Aunque, tanto para los propósitos de esta tesis argumentativa la empleamos, para dar cabida a los conceptos de cosmovivencias y cosmo-convivencias, que desarrollamos a continuación, como al cierre de este capítulo señalamos precisamente que la ancestralidad no es un proceso amerindio o indígena solamente, sino que atañe al humus (tierra) de la humanidad misma.

51 A. Herre (2023), señala que los antecedentes del concepto de cosmovisión proceden de Hegel y Dilthey,

(denominados ya sea como originarios-indígenas y, "afros") y de sus formas *ancestrales* de conocimiento, sino, como ya hemos señalado, también se gestan cosmovisiones como ordenamiento y estructuración de las realidades producidas a partir de la matriz moderno-colonial, aunque se vuelve a subalternizar a *la ancestralidad* como parte de la idea de cosmovisión "racializada", por lo que se dicotomiza al señalar que: los pueblos tienen cosmovisiones, frente a la idea de ciencia para las sociedades modernas; la cual paradójicamente, resulta en sí misma una forma de pensamiento y un eje articulador de la cosmovisión moderno-colonial.

Si bien, el concepto de cosmovisión tiene una larga trayectoria, como lo señala el propio López Austin (2012), puesto que el término procede, como señalan Cano, Mestres y Vives (2010) "del alemán *Weltanschauung* (*Welt*, "mundo", y *anschauen*, "observar"). La palabra "*Weltanschauung*" fue utilizada por primera vez por G. F. W. Hegel, pero sólo a partir del trabajo de W. Dilthey, Teoría de las cosmovisiones, dicho concepto adquiere su significado filosófico sistemático" (p. 275). Aunque los sentidos de significación pueden ser mucho más profundos en términos de modos de conocer, de creer y de configurar imágenes y representaciones del mundo, las cuales están definidas histórica y políticamente por contextos situados o bien pueden ser impuestas a partir de relaciones hegemónicas de control y poder: "Una cosmovisión establece nociones comunes que se aplican a todos los campos de la vida" (Cano, Mestres y Vives, 2010, 275). Las cosmovisiones se articulas a manera de pensamiento, que dan cause a las ontologías y sus articulaciones epistemológicas en expresiones estético-afectivas, las cuales tienen consecuencias en la comprensión y sostenibilidad de la vida misma.

La cosmovisión entendida por López Austin (2012), implica "una red colectiva de actos mentales (...) como procesamientos de información, de carácter complejo (...) que por su naturaleza, en buena medida intersubjetiva, permiten operar en relación con el medio" (p. 5); en este sentido al considerar cadenas causales de actos mentales, amplia las referencias no sólo cognoscitivas, sino reconociendo que los procesos mentales complejos como la "percepción, pensamiento, recuerdo, creencia y razonamiento están teñidos en mayor o menor grado de imágenes, emociones o intenciones" (p. 5). Más allá del uso indiscriminado y reiterado de la palabra cosmovisión, además de las discusiones filológicas, la cosmovisión puede ser pensada en términos de uso epistémico y en un contexto crítico, representa un concepto "adecuado si por 'cosmos' se entiende la totalidad (...) de lo existente y si se acepta el amplísimo sentido meton'mico d'l término 'visión'" (p. 12).

Ahora bien, las cosmovisiones crean y se han producido a su vez, ciertas *cosmovivencias,* pues las cosmovisiones no quedan etéreas, como procesos inmateriales y abstractos e intangibles; en tanto que las *cosmovivencias* como actuar y práctica social, como sistema filosófico del pensamiento de Abya Yala es necesario: "reconocer que sus *cosmovivencias* presentan otras epistemes que (...) surgen de las experiencias de *corazonar la vida* desde la afectividad y la razón que procura una conciencia (...) relacional, no sólo transmitida, sino sentida y vivida" (Chipana, 2025, p. 121).

Entonces, si algo ocurre en el conocimiento *ancestral* de la base de nuestros pueblos, es que sus cosmovisiones se recrean, *cosmo/vivencias*, o sea, no es nada más ese ordenamiento del mundo, que "yo pienso", sino que lo hago vivencia y se transforma comunalmente como una forma de experiencia; pero con una experiencia con otros seres vivos no humanos, con otros mundos y universos, por lo que se deriva a una *cosmo/con-vivencia*, en sentidos relacionales y *pluriversales*, y de reciprocidad

---

aunque Humbolt entre los años 1845-1862 desarrolla una definición de la idea de "cosmos".

y vínculo. De ahí que tenemos *cosmo/vivencias y cosmo/con/vivencias con otros mundos*, porque el cerro, por ejemplo, es un ser vivo.

Las cosmovivencias moderno-coloniales, que se basan en otras formas de pensamiento, no sólo epistémico, sino ontológico, el modo y matriz de conocimiento desde el Sur y sus bases ancestrales generan fuertes diferencias epistémicas fundamentales, frente a la cosmovisión moderno-colonial y a su cosmo/vivencias, en la que somos capaces de pensar y producir desechos naturales, donde los ocultamos, tiramos plástico, pensamos a la naturaleza externamente a nosotr@s mism@s como medioambiente y como "recursos naturales", esas concepciones producen formas de cosmovisión que se traducen también en una cosmo/vivencia, pero en cambio NO producen cosmo-convivencia, sino control y dominio. Por eso, desde nuestras ontologías estos procesos, ya no representan un problema solamente epistémico, sino un espacio de diferentes ontologías (concepciones fundantes del ser y de la vida), ontologías que se encuentran en disputa.

Estos procesos y problematizaciones que deben ser discutidas en el campo de la formación de docentes, que requiere ser repensado y compartido, porque no se trata de una producción que se encuentra referido al campo ideológico, ya que estas discusiones implican un profundidad filosófica, epistémica y científica, como parte de los caminos necesarios para la comprensión del mundo y de los múltiples mundos. Entonces, estas relaciones me parecen fundamentales desde, por ejemplo, las infancias son las que están marcándonos estas diferencias epistémicas y nosotros, desde nuestras pedagogías no humanizantes, o desde qué cosmovisión estamos educando, sin reconocer sus aportes[52].

Como vimos, estas formas de pensamiento también condicionan, por una parte, no sólo la manera en cómo nombramos a la naturaleza misma, sino estas concepciones nos conducen a pensarnos como seres humanos y a las interconexiones con la naturaleza, al ser nosotros y nosotras mismos seres naturales humanos vivos, que existimos y coexistimos gracias a seres vivos no humanos (es decir vivimos la vida, que es producto de las interrelaciones entre seres humanos y no humanos, estos últimos definidos como naturaleza "externos a la condición misma humana y de la reproducción de nuestra propia vida"). Hasta, es más la propia definición de Madre Tierra frente a naturaleza, la hemos adoptado más como una postura ideológica y política, sin una construcción de las bases filosófico-epistémicas que subyacen en nuestras concepciones y en nuestro actuar social, educativo y pedagógico.

El reconocimiento tanto de la búsqueda por "reconceptualizar" nuestras concepciones escindidas de naturaleza y de lo humano, nos conlleva al pensamiento de Donna Haraway (2019), como a la imperiosa necesidad de re/semantizar al mundo (Medina, 2023), descolonizando sus relaciones de dominio, a través de pedagogías disruptivas. Por eso la invitación a *restituir los conocimientos ancestrales, comprendiendo su contemporaneidad, a partir de procesos pedagógicos, siguiendo a* Patricia Botero y Andrea Melenje (2023), que se traducen en acciones y prácticas del hacer comunal, como sería: "recontar juntos las historias crea procesos de reparación propia, sanación colectiva y reinvención de nuevos relatos. Frente a la necropolítica y las biopolíticas tanáticas la 'eros-política' abre caminos y horizontes" (p. 12). Considerar como eje central la eros-política como sentido del cuidado y la sostenibilidad de la vida.

Propuesta descolonizadora de una formación de docentes para un planeta que demanda nuestro cuidado (Bravo, 2025, s/d), desde la contemporaneidad y co/presencia horizontal de nuestras ancestralidades.

---

52 Hemos realizado distintas investigaciones en esta línea de reflexión sobre las concepciones bioepistémicas de las infancias y en formación de docentes (Medina, 2022, 2023, 2024).

Tesis 4. Reconociendo las Ancestralidades Contemporáneas para una descolonización educativa: cosmovivencias pluriversales-. Compartencia desde Oaxaca-México

Los pueblos y comunidades originarias e indígenas, como cualquier otra sociedad, tienen sus bases y se desarrollan en una horizontalidad milenaria, en el que construyeron y siguen construyendo un acervo de seres, *conoceres* y haceres, que daban y dan respuesta a las interrogantes que les planteaban y plantean hoy día sus necesidades reales, tanto materiales y espirituales.

Hacemos la compartencia de la cosmovivencia situada, en el estado de Oaxaca, en este caso sobre la visión de la Madre Tierra en el pueblo ayuuk, en donde ella (Tierra) es ser sagrado que da y proyecta la vida, es en todo caso; un ser vivo que es la base de la compartencia y la construcción de diversos conocimientos sociales (cosmovivencia), es donde se interactúa con la naturaleza, con los cosmos, lo sobrenatural, la cotidianeidad, la espiritualidad, lo humano, porque se siente y se piensa y no se conceptualiza por sí sola, se comprende en una dimensión de integralidad real-simbólico-cosmovisión-cosmo/biológico, además complementada con otros elementos como el aire, fuego, agua, entre otros seres.

En la cultura ayuuk *naxwinyëtë* (tierra) es sentimiento-pensamiento profundo, sagrado, simbólico, es cuerpo y territorio que se comprende con *juukyajtëny* (vida), es dimensional en espacios y tiempos, es la complementariariedad duálica para poder ser, existir y producir, son lógicas de espiritualidades con lo otros componentes que posibilitan la vida *nosótrica conectada de forma cíclica y en espiral*, con el pasado, presente y futuro.

Así, *naxwinyëtë juukyajtëny*, es un tejido de conocimientos que posibilita la vida, es decir; el ser, pensar y actuar, en el pueblo ayuuk es una construcción comunitaria y en esa lógica se profundiza la relación integral, ya que se vive en conexión con los otros hombre-pueblo-naturaleza-territorio.

Por tanto; la Madre Tierra, tiene memoria, siente, nos da vida porque nos da de comer, de beber, nos cuida, nos protege, nos mira pero también nos puede corregir en tanto acciones y comportamientos, nos hace reflexionar de qué hacemos con ella, nos llama la atención y nos alerta, cual madre al pendiente de sus hijos, dialoga, complementa, equilibra, se le escucha, se le respeta, por ello, la base de la educación del pueblo ayuuk está en el saber ser, saber conocer, saber actuar, para saber existir y co-existir con mucho respeto en *naxwinyëtë juukyajtëny* y con los otros seres naturales y sobrenaturales en un mundo en movimiento, esto nos refiere por alguna manera escribirlo *Nii ëmujkëj juukyajtëny* comprendida como la vida entre todos y con los otros son comunes, así posibilitan la comunalidad donde los común es vivir la vida entre nos-otros y la posibilidad creadora la Tierra como madre donde se ritualiza el pensamiento, la palabra, la concepción, el nacer, el crecer y el morir, para volver a ocupar el lugar no situado pero que tiene la misión de volver a surgir.

Lo anterior, es otra lógica de construcción de conocimientos, es una reflexión que da cuenta del mundo viviendo en el pueblo ayuuk, es una rica experiencia vivida por las personas ayuuk a lo largo de su existencia y coexistencia y de los conocimientos que se han generado. En esta perspectiva educativa se asume una postura en la que no se persigue contrastar con otras teorías o perspectivas epistémicas las formas de cómo la definimos la situación en la que estamos inmersos o los saberes, sino dar cuenta de que estas definiciones tienen sentido para quienes estamos involucrados en ella. Con ello, dar cuerpo a una postura epistémica que alimente discusiones y producciones de conocimientos situados culturalmente y que se construya un paradigma que cuestione ampliamente la construcción de saberes de corte eurocentrista.

Desde la pedagogía, es necesario hacer visible *naxwinyëtë juukyajtëny*, la ausencia de estudios o ma-

teriales elaborados desde y con el pueblo o quizá muy pocas, usar fuentes de información de diversas procedencias comunitarias, que sean referentes que permitan el uso, la preservación y la comprensión de ese sentido que impregna la construcción de conocimientos de los pueblos originarios, que sean o constituyan una elección de entre múltiples datos o maneras de analizar, vivenciar los fenómenos o situaciones de vida originaria. Esta premisa es que no todos los pueblos originarios e indígenas son homogéneas o que se han mantenido intacta a lo largo de los tiempos, por el contrario, cada uno de ellos, han enfrentado condiciones históricas que han exigido dinamismo de los referentes culturales capaces de transformarlas y/o fortalecerlas.

Por ejemplo: En *naxwinyëtë juukyajtëny*, la relación hombre-madre tierra-naturaleza aún hoy día se mantienen regulaciones comunitarias para la búsqueda de equilibrio, mediante rituales diversas, donde se educa con sustento en las prácticas culturales el respeto y la veneración hacia el "ser" que posibilita la vida. En la vida cotidiana, todos los elementos presentados son complementarios y como eje rector la Madre Tierra que concluye en un tejido de saberes, *conoceres*, comportamientos que organizan rituales, las acciones diarias y los procesos de la vida que generan educación en comunalidad.

En derivación, es hermoso el camino que estamos abriendo, porque reflexionamos sobre la visión de la Madre Tierra desde el pueblo Ayuuk (mixe) como lo expresamos en párrafos anteriores, es profundamente espiritual, comunitaria y respetuosa. No se trata sólo de una "naturaleza" para observar o usar, sino de una relación viva, un ser con quien se convive, con quien se dialoga y se cuida. Esta visión, tejida en siglos de sabiduría, ofrece un marco poderoso para pensar una pedagogía de transformación real.

Esta pedagogía de transformación desde el pueblo ayuuk, es sentida, pensada y vivida que la Madre Tierra no es un recurso: sino es una madre, es un ser, es un equilibrio, que tiene espíritu, voz, memoria. Su cuidado es sagrado, no por lo que "produce", sino por lo que es y representa (*naxwinyëtë juukyajtëny*) (territorio-vida): es raíz, origen, vínculo, vida en relación con los otros seres. En este pensamiento no hay separación entre humano y naturaleza: todo está entrelazado en un tejido de respeto mutuo.

Además, esta cosmovisión se transmite no sólo en palabras, sino en formas y modos de vivir: en el cultivo colectivo, en las fiestas comunales, en la medicina tradicional, en la forma de escuchar a los abuelos y abuelas, a los contadores de los días, a los lectores del maíz. Y también en la educación comunal, aunque muchas veces esa sabiduría y modos de construcción de conocimientos han sido marginadas o negadas en los sistemas escolares. Sin embargo; cuando hablamos de una pedagogía de transformación, surge una posibilidad de que las enseñanzas ancestrales vuelvan a recuperar su lugar en los territorios originarios e indígenas (*it-naxwiny*), una que no impone, *sino que reconoce los saberes de los territorios y de los pueblos diversos*. Una que no fragmenta, sino que *vincula la construcción del conocimiento con la vida,* con el cuerpo, con la comunidad, con el entorno, y sobre todo, con una madre con posibilidades de seguirla cuidando generadora de vida.

Así desde la mirada, vivencia y cosmovivencia ayuuk, educar es más bien acompañar procesos de siembra, es abrir surcos colectivos, de saberes, de preguntas, de memoria colectiva. Luego entonces, transformar la escuela es otra lógica de educación, es un espacio-tiempo donde la Madre Tierra también tenga voz; donde se valore el ciclo, el tiempo, el cuidado, la reciprocidad, la compartencia, el caminar juntos. Educar desde la Madre Tierra es también sanar esas cicatrices hechas por la discriminación, la desvalorización, el olvido, el memoricidio, entre otras categorías. En general consideramos que es desafiar la lógica extractivista que muchas veces habita en nuestras prácticas: sacar, calificar, acumular. Y en su lugar, sembrar una ética horizontal del acompañamiento, la comunalidad, y el respeto profundo por todos los seres visibles e invisibles.

Por ello, cobra mayor fuerza de emancipación, porque como ayuuk jaa'ay aún somos la evidencia justa, filosófica, epistemológica, ontológica, sobre todo; como cultura milenaria, de que somos el embrión de las generaciones del hoy y del mañana y sobre todo, del ayer, porque somos parte de una gran constelación ancestral que nos legaron los más primeros seres que posibilitaron la vida, somos la proyección de la Madre Tierra y del Padre Sol, tenemos la misión de seguir complementando la existencia y (co)existencia de los mundos originarios e indígenas y de otros mundos posibles, hasta el fin y comienzo de la vida misma, es otra lógica de construcción de personas porque tienen que ver con la relación "vida-muerte", así resultamos ser constructo de acciones, pensamientos, sentires y conoceres de espacios y tiempos dimensionales, pero que muchas veces en el currículo institucional es invisible.

Consecuentemente aceptarse, pensarse y sentirse ayuuk jaa'ay es compromiso y responsabilidad porque ser semilla es tener dentro de uno mismo un potencial de transformación. Es guardar la fuerza de la Madre Tierra para brotar, resistir, florecer, es volver a encontrar el lugar que ocupamos en un territorio ancestralmente designado, pero también es reconocer y asumir que necesitamos del suelo, del agua, del aire, de cuidado comunitario para crecer ya que, sin ellos, no hay *naxwinyëtë juukyajtëny* (territorio-vida). No hay proyección de vida sin una madre que es la tierra, no hay semilla sin entorno, no hay vida sin semilla. En el territorio ayuuk, constituimos y somos parte de una red viva, donde el compromiso *nosótrico* es cuidamos y somos cuidados, damos y recibimos, aprendemos y enseñamos. Entonces, ser semillas en el territorio ayuuk, también significa educar desde ahí, no desde lo abstracto ni lo impuesto, sino desde lo que tiene raíz, sentido, conexión desde ahí la comunalidad. Es comprometerse con la Madre Tierra para sembrar conocimientos que sirvan para sanar, sostener, resistir y soñar juntos, es construir otros mundos posibles entre todos con todos nosotros.

Por tanto, existe la tarea de **la descolonización educativa**, porque implica respetar, reconocer y aceptar las otras formas de educación como la de los pueblos originarios ayuuk y otros, implica ceder territorios colonizados para centrarse en la territorialización para promover otros modos de construcción de conocimientos, de enseñanzas y aprendizajes, para aperturar dimensiones a epistemologías propias desde, en y con los pueblos y comunidades originarias. Por tanto, **los sentidos pedagógicos** que soñamos llevan una misión y proyección **por una educación para todes más justa, diversa y emancipadora**, que logre la reconstrucción y revitalización de pedagogías propias, inclusivas, interculturales y sobre todo, situadas con saberes, conoceres y haceres diversos.

Entonces, se requiere restituir la educación desde los pueblos y comunidades originarias con la madre tierra y el (*it naxwinyëtëtsy*) (Madre-Tierra, territorios), es decir, desde la experiencia, con el entorno y la historia concreta de cada comunidad para visibilizar otras realidades, otros modos de vida equilibrada, para generar una esperanza de procesos *de descolonización epistémica en el reconocimiento y legitimidad desde otros modos de construcción de conocimientos* como las epistemologías indígenas, afrodescendientes, populares, entre otros, resistiendo y re-existiendo como culturas, lenguas e identidades valiosas.

Requerimos reaprender y revalorar los ciclos de la naturaleza, los nombres originarios de los lugares y los seres diversos, las lenguas que habitan o alguna vez habitaron esos territorios para potenciar y alimentar fuerzas colectivas con otros, para que la Madre Tierra y el territorio sigan siendo aula viva en tanto dialogar, observar, preguntar, sembrar, cocinar, contar historias, crear y formar desde otras formas de vida comunitaria, proyectando la (re)existencia de la Madre Tierra para **c**ultivar una ética desde la diversidad, de la memoria, la transformación en general.

Otro sentido pedagógico urgente y necesario es reconocer y honrar a quienes han resistido y sem-

brado camino, surcado huellas: luchador@s sociales, educadores populares, abuelas sabias, personas que aún proyectan en su diario acontecer los saberes comunitarios, maestros curanderos, herbolarios, tejedores de lana, los que tiñen, los que se dedican a la cestería, el barro rojo, negro. Las artes comunitarias en su generalidad como la pintura con la grana cochinilla, de las cáscaras de diversos árboles, entre otros. Es decir, que resurjan las prácticas sociales, culturales, comunitarias hacia una educación más consciente, crítica y transformadora para diseñar e impulsar alternativas políticas y estructuras educativas que consideren las necesidades de la realidad contextual, pero, sobre todo, que las bases educativas alternativas sean desde, en y con la Madre Tierra.

Restituir el proceso pedagógico de nuestra Madre Tierra desde la justicia social y epistémica (Santos, 2017) que implica reconstituir el vínculo de sensibilidad con la Madre Tierra y con el *it naxwinyëtë juukyajtëny* (territorio-tierra-vida), particularmente desde la cultura ayuuk nos sentimos, nos pensamos y nos construimos como seres sagrados en el *naxwinyëtë juukyajtëny* (tierra-vida) con todos y entre todos, sin exclusión de los otros, *somos constructo y proyección de una memoria biocultural e histórica.*

A partir de estas aportaciones y su configuración educativa y pedagógica, señalaremos una quinta tesis en torno a *la ancestralidad como mirada contemporánea de futuro de los procesos comunales para la sostenibilidad del sistema vida*, que nos perfilan al cierre de este capítulo y a la configuración de nuevas interrogantes, más que respuestas; pues este proceso es un llamado a las construcciones *Bio/Geo/Pedagógicas* en nuestro quehacer como profesoras y profesores y en la formación de docentes y diferentes profesionales.

Tesis 5. Ancestralidad contemporánea como mirada de futuro de los procesos comunales para la sostenibilidad del sistema vida

> Arturo Escobar en su disertación, señala: "*la esencia de lo ancestral es mirar hacia el futuro*" (haciendo referencia a las palabras de una mujer practicante de *la minería ancestral* de la comunidad de La Toma, en Colombia) (2018, p. 29).

Recuperando las ideas fundamentales que nos aportan nuestro epígrafe, efectivamente, requerimos de un pensamiento abierto que nos permitan comprender que, al contrario de ser concebidas las *ancestralidades* sólo como producto del pasado, implican más bien una relación compleja con el presente, comprendiendo los múltiples sentidos que cobran las temporalidades futuro-pasado (Koselleck, 1993). Por lo que resulta fundamental reconocer la opción de humanización que subyace en los conocimientos *ancestrales* y en la *ancestralidad* como forma de vida y conocimiento contemporáneo que configura opciones de presente y futuro; en este sentido, buscamos liberarlas al desprenderlas de la de matriz moderno colonial en la que han sido subsumidas como tradiciones y como costumbres y, poder así, restituir su valor epistémico y, ontológico en el sentido de formas de humanización del ser (a partir de ontologías-otras), considerando la prioridad fundante desde la cual se han sustentado al implicar como formas del *cuidado de la vida*.

Nos encontramos como humanidad ante la emergencia (urgencia y surgimiento) de nuevas definiciones necesarias en la comprensión de nosotros como seres humanos de, y en la vida misma, pues requerimos comprender en la sostenibilidad de la Madre Tierra, en cuanto a que se...
"debe atender a todo el sistema-Tierra, al sistema-vida y al sistema-vida humana" (Boff, 2012, p. 59).

Así (como hemos venido argumentando), los conocimientos *ancestrales* al ser considerados tradicionales, se les ubica fuera de la co/presencia en un actuar contemporáneo, y se les despoja de procesos de sistematización y comprobación de sus epistemes. Si bien, una diferencia central que subyace entre los conocimientos *ancestrales* y los llamados científicos, se encuentra en los sentidos y sus formas de producción de ambas formas de conocimiento, ya que estas dos maneras de construir, producir y generar conocimiento *(ancestral-científico),* en tanto que son diferentes sus fines y evidencias histórico-sociales y políticas, ya que se demuestra ante la destrucción masiva de la vida de seres humanos y no humanos producto de la racionalidad científica ligada al capitalismo como parte de la matriz colonial de pensamiento.

Mientras que, como parte de la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur, los conocimientos *ancestrales* son forjados en la relación con el mundo, con la vida y comunalmente para y *en el cuidado de la vida*, como sentido y sustento fundamental, es decir, para sostener y recrear los vínculos con los procesos que configuran los elementos que permanentemente permiten la gestación y recreación de la vida misma. A estas definiciones, Arturo Escobar (2018) las expresa en dos configuraciones conceptuales: como "Sentipensar con la Tierra" (Escobar, 2014) y como la "ontología de circulación de la vida"; lo que implica un marco epistémico-político alternativo y en co/presencia y en co/existencia en nuestros presentes bajo una ética y una epistemología horizontal radical; se requiere además señalar las diferencias puntuales que existen entre una concepción de sustentabilidad ecológica desde el pensamiento moderno-colonial, frente a la "sostenibilidad" de otras ontologías y bio/epistemologías, que producen otros saberes, y que reconocen tanto otros mundos como parte de su cosmovisión y relación con la Madre Tierra; como a su vez, luchan por otros mundos posibles.

> ...en muchas de las sociedades no modernas, no existe el individuo, como lo conocemos en las sociedades modernas (existen personas en relación con los ancestros, los parientes, la comunidad, el mundo natural); *tampoco se encuentra una noción de naturaleza separada de lo humano, sino que la vida se considera un tejido complejo de lo humano y lo no-humano; no hay una categoría de economía separada de la vida social; etcétera.* La vida de estos grupos evidencia un apego al lugar y al territorio además de un fundamento comunal que los urbanos-modernos hemos desechado por arcaico, ineficiente, o por coartar la libertad individual. Hoy en día, sin embargo, estamos asistiendo a la renovación del interés por el lugar y por la re-comunalización de la vida social como elementos claves de una estrategia de transición hacia modelos de vida que nos permitan convivir sin destruirnos ni destruir la Tierra **(**Escobar, 2018, p. 30).

Convivir y Vida son considerados como procesos de pluriversos, al ser vínculos y relaciones con los ancestros (agua, mar, río, cielo, nube, tierra, fuego) de ahí que se gesten cosmo-vivencias y cosmo-convivencias, como procesos comunales de existencia (comunalización) y de comprensión del mundo.

> (...) a partir de su ser en relación, reconociendo que en la red de la vida fluyen diversas fuentes o energías vitales que hacen posible lo ciclos vitales y procuran el equilibrio y la armonía en la comunidad de vida. En ese sentido, las espiritualidades *ancestrales* se presentan como un modo de vida, aunque sean catalogadas por el pensamiento hegemónico como animistas, panteístas y politeístas, por lo tanto, malas o demoniacas, percepción que de algún modo refleja el temor y rechazo a la diversidad. Mientras que los pueblos se ubican en una especie de

> pluriverso que no se limita al reconocimiento de la diversidad humana, sino de reconocerse como parte de la biodiversidad acuerpada en la vida de los territorios, por ello, se seguirá sembrando placentas en los árboles, o reconociendo la *ancestralidad* en las montañas, lagunas, ríos, ojos de agua, bosques, con los que dialogan (Chipana, 2025, p. 123-124).

Por tanto, los conocimientos ancestrales, no son solamente las voces del pasado, sino representan las voces que han recorrido el trayecto de ese pasado de opresión colonial, pero que persisten y se encuentran actuando en el presente, como voces de opción civilizatoria del cuidado de la vida, como "fuentes ancestrales pero vivas en el presente" (escobar, 2018, p. 29).

El saber ancestral, puede ser pensado como un concepto integrador de diversas formas de producción de conocimiento que provienen de prácticas locales, en donde es posible la articulación de saberes de base étnica, popular; aunque el elemento central que define la ancestralidad se basa en: "un conocimiento del mundo, con un sentido ecológico integral heredado desde tiempos remotos, pero en constante transformación hacia un saber local, adaptable a cambios de diversa índole; sociales, ambientales o culturales" (Richard, 2016, p. 25). Este mismo autor, hace referencia al trabajo de Tatiana Hidrovo (2015), al señalar que:

> El saber es, sin lugar a dudas, un conocimiento acumulado construido de manera colectiva por una sociedad a través de un proceso histórico, cuya base es la experiencia y relación con una realidad concreta y su naturaleza. A partir de este concepto se puede establecer que *todo saber es ancestral*, puesto que es trasmitido de generación a generación, proviene por lo tanto de los ancestros. El saber es producido en el largo tiempo con el propósito sustancial de mantener la vida y reproducirla; por lo tanto, está relacionada con la interacción entre el animal humano, los animales no humanos" y todos los elementos de la naturaleza, de los cuales todos forman parte. Hay un acuerdo o una convención entorno a que el saber es obtenido de la experiencia, decir de la experimentación o la práctica y el "hacer" y el "ver", por lo tanto, sería resultado de una experiencia sensorial. El hacer es por supuesto una acción de los humanos sobre algo, aunque para ello se sirvan de instrumentos y técnicas (Hidrovo, 2015, pp. 20-21).

La reflexión de Hidrovo, nos conducen a comprender, tanto a la función generacional de los abuelos y abuelas como personas de conocimiento quienes representan y transmiten "formas de conocimientos ancestrales" y al mismo tiempo, comprender que *los propios saberes ancestrales son conocimientos que implican formas de representación de un sistema de relaciones producidas colectivamente, además de su carácter histórico social, es decir, en constante transformación;* por tanto, no son inmutables al ser producto de las praxis sociales y de las memorias bioculturales (Toledo y Barreda-Bassols, 2008), como parte de las formas de experimentación de un hacer social como experiencia biopolítica y sensorial, lo que nos permite comprender que estamos hablando de diferentes maneras de aprender y relacionar vínculos con otros sistemas de pensamiento y de concepción de la vida misma, es decir, de procesos ontológicos. Por ejemplo, para el pueblo mapuce, como señalan Alonso, Díaz y Fernández (2019), con respecto a las relaciones entre ancestralidad, cuerpo y territorio, existen procesos que implican:

> transmisiones, generaciones y género que están ancladas en las dimensiones corpo territoriales, cargadas de historicidad (...). También con el concepto de ancestralidad se refiere a la

> cosmovisión, a su particular modo de entender, comprender, y proteger las diferentes vidas que se anudan entre sí para convivir o vivir bien. Que no son sólo las vidas humanas sino las del conjunto de todo el espacio territorial, el que es concebido en múltiples y diversas dimensiones (p. 66).

Estos mismos autores, señalan una precaución epistémica: "Nos parece necesario destacar que esta ancestralidad no es el pasado sino una urgencia política que permite sostener otras miradas, otros mundos, otras epistemologías" (p. 66).

Tesis 6. Cierres y aperturas. ¿A qué llamamos "ancestralidad" y "conocimientos y saberes ancestrales"? Reconstitución de los vínculos con el "*Humus*" de la Humanidad como parte de la Madre Tierra. Caminos pedagógicos en construcción

Al cierre y como apertura para el trazo de horizontes en el presente, hacemos la compartencia de la necesidad de romper esa mirada que muchas veces nombra a las ancestralidades ya sea como "folclor", o como una "simple continuidad de nuestros antepasados" (pensados como creencias y tradiciones); por el contrario, proponemos restituir su valor epistémico como conocimientos-procesos que rehabilitan nuestros vínculos con la Tierra como Madre y como nuestra gran pedagoga, como señala Maritza Cartagena.

> Plantear que la tierra es una madre y pedagoga no es un aspecto folclórico o poético, al contrario, la colonialidad del saber (Walsh, 2011) ha impedido reconocer este importante giro epistémico y ontológico que nos ha legado el pensamiento *ancestral,* el cual nutre diversos campos de conocimiento como los de la salud y la educación; (...). Al hablar de la tierra como madre, se puede entender como la vida está toda tejida en un hogar común (Boff, 2011), por eso buscamos recordar, volver a pasar por el corazón una educación otra, la sanación propia, familiar y comunitaria, recurriendo al llamado *ancestral* a entendernos parte de la Tierra (2018, p. 188).

Los aportes de este pensamiento sobre la ancestralidad se basan en la comprensión del tejido de relaciones que implica la vida misma donde el sustento y vínculo, que requiere ser restituido, sanado con la Madre Tierra, no sólo como parte de un pueblo (específico y clasificado colonialmente de indígena o afro), sino como parte de la vida mismas del humus de la humanidad. Por tanto,

la base del conocimiento ancestral son los vínculos de vida y su cuidado al comprendernos como parte del Humus de la Madre Tierra; vínculos que requieren de restitución y sanación.

De ahí, la necesidad y emergencia (como urgencia e insurrección) de la sanación de los vínculos con la Tierra, comprendidos como *conocimientos ancestrales* que ayuden a reconstituir los nexos ontológicos (del ser) con la Madre Tierra; hecho que resulta fundamental para la sostenibilidad de la vida y de la vida humana; pues lo que se encuentra en riesgo es precisamente la vida de todes (todas y todos), más allá de beneficios y sustentabilidades económicas.

Si bien, están implicadas ideologías, clases sociales, identidades étnicas, sentidos patriarcales y de dominación colonial; pero lo fundamental es la vida misma. Ante el acoso y denigración y sub/

alternización, extractivismo en torno a los saberes y conocimientos *ancestrales* que han sido resguardados, y siguen siendo practicados; por tanto, es urgente, como señala Leidy Marcela Bravo Osorio:

> 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 (2025, s/d).

Debemos ir más allá de esas relaciones coloniales que subalternizan a las niñas a los niños, a lo femenino, a la naturaleza, y todo esto deviene en un proceso de exclusión y de racismo epistémico. En tanto que nuestra propuesta es partir de una comprensión profunda de la concepción misma de "Humanidad", ya que su base etimológica es *Humus*: Tierra.

- La palabra "humanidad" proviene del latín humanitas y significa cualidad de humano. Sus componentes léxicos son: humus (tierra), -anus (sufijo que indica pertenencia, procedencia), más el sufijo -dad (cualidad).

- Humus, la palabra latina se vincula con la raíz indoeuropea **dhghem*-(tierra), y estaría presente en el griego (*khamai*=tierra), ambas forman parte etimológica de la raíz humus.

- Ser humano no significa más que tierra o lodo del latín humuns, por la referencia que se hacía de que el primer humano fue hecho con arcilla, tierra o lodo. Por eso, cuando "entierran" a alguien se dice que fue inhumado.

La restitución de los conocimientos ancestrales es a partir de este caminar y sembrar, es que se tejen propuestas de programas pedagógicos, como la Licenciatura de Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) (UDEA. 2010, s/d), como nos comparte Sabinee Y. Sinigüí Ramírez (2023), docente/investigadora de dicho programa, y maestra-mayora de tod@s nosotr@s.

> La LPMT ha comprendido el proceso comunitario como algo que se teje, conversa, reflexiona y se descentraliza de los nudos de poder a los que se ha anclado, especialmente en lo organizativo, político y familiar, desde el ser y el sentir en las relaciones, reconociendo el origen, los desequilibrios y *los procesos de sanación y protección ancestrales* que ayuden a tejer relaciones con la Madre Tierra (Sinigui, 2023, p. 21).

Los procedimientos y el trabajo metodológico para comprender y sanar los vínculos, implica el caminar, preguntar, conversar, soñar, sembrar, como lo señala Sabinee Y. Sinigüí (2023).

> Sembrar la palabra nos pone en el entendimiento de que las preguntas se hacen para conversarlas o caminarlas, como se hizo en esta investigación, y en la vida misma, con sus hilos, tramas, tejidos, esta es la manera como se dio, pero no está determinada como única manera, es una forma, una representación de sentidos puestos también a partir de lo que somos y de las historias que nos construyen con la *ancestralidad* que nos han compartido nuestras generaciones anteriores, y es también la que se comparte para seguir abonando el camino (2023, p. 80).

Es en esta contemporaneidad que podemos construir distintos horizontes, en la que la ancestralidad al reconstituirse, no desde el atraso pensando como una reminiscencia del pasado, sino como presente-futuro que configura parte de los elementos que sustentamos bajo la idea de ancestralidad en co-presencia radical en la "zona de emancipación descolonizadora", es decir contemporáneas en y para el cuidado y sostenibilidad atendiendo los sistemas "tierra, vida humana y de la vida" (Boff, 2012, p. 59). Como nos enseña, nuestro maestro Abadio Green (2011, p. 153), fundador del programa de LPMT (UDEA. 2010, s/d).

> De nuestras abuelas y nuestros abuelos hemos aprendido que las montañas, la naturaleza, son parte fundamental de nuestras vidas, porque somos parte de ellas y estamos ligados *desde la memoria ancestral*. (...) la naturaleza es un ser vivo que no solamente posibilita la existencia humana, sino de todos los seres que habitan en ella; de la misma manera hemos aprendido que también somos parte del universo, nuestro gran *uu*: nuestra casa, nuestro nido. El tucán nos sigue cantando para recordar esa historia desde su nombre que los creadores nos dejaron *welwel*.

Es decir, se requiere la necesidad de plantear y de adentrarnos a través de una ética y una epistemología horizontal y comunal, en la comprensión y actuar en co/presencia no sólo de saberes-conocimientos, sino de los múltiples mundos y seres (pluriversos), en donde los conocimientos ancestrales y los procesos de ancestralidad, nos conducen al reconocimiento del vínculo central de "ser naturaleza" y ser parte de la naturaleza en reciprocidad. Requerimos de pensar a la ancestralidad y a la sabiduría y a los conocimientos ancestrales como procesos que implican "caminos de conocimiento", como lo señala el Consejo Regional Indígena del Cauca (2021), a través del "CRISSAC (Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos)".

> El camino del conocimiento que está en la naturaleza, que al interactuar con ella nos comparte sabidurías guiando el camino, orientaciones desde lo espiritual, vivencial, participativo, colectivo para realizar la búsqueda del saber, el conocimiento mediante el recorrido del territorio recibiendo las energías de los seres espirituales, escuchado los consejos de los abuelos, compartiendo la palabra, vivencia de vida y experiencias de la comunidad (p. 123).

Siguiendo nuevamente a Abadio Green: desde un diálogo horizontal y respetuoso, desde las implicaciones de lo colectivo, comunal, y desde una sabia escucha que abra la posibilidad del aprendizaje, no sólo de los contenidos sino de los modos ancestrales de aprendizaje.

> No se puede pretender que los sabios de las naciones originarias transformen por completo su modo de hablar y se adapten a los giros lingüísticos de la academia eurocéntrica para que recién entonces sean considerados interlocutores válidos; perder la rítmica y la imaginación poética que caracteriza a *los saberes ancestrales* sería traicionar el corazón de las enseñanzas antiguas y las deformaría. Solo si se permite hablar a los pensadores amerindios desde su irreductible diferencia, la academia podrá escuchar lo esencial de esos saberes y aprender de ellos. (Abadio Green, en Favaron, 2023, p. 152).

Requerimos tanto de nuevas maneras a partir de la horizontalidad de restablecer los vínculos de vida con la Madre Tierra, como comprender la capacidad de pensamiento y gestar cosmovivencias

y cosmoconvivencias pedagógicas que nos permitan transiciones a las ontologías relacionales que configuran pluriversos; en donde el aprendizaje como lo definen Patricia Botero y Andrea Melenje (2023), se produce a través de la concepción de "*crianzas mutuas*" lo que implica esta cualidad de reciprocidad pluriversal, como señala Sofía Nicolasa Chipana Quispe (2025).

> ...las políticas extractivistas ven como amenaza a los mundos plurales, que se resisten a morir y se recrean a partir del vínculo con *su ancestralidad*. Ya que en las sabidurías de muchos pueblos el pasado se ubica adelante y anima su caminar, es parte de la comprensión de la vida, desde la que releen sus historias transgresoras y sanadoras, a fin de encaminarse hacia el vínculo con el tejido de la vida desde la organización comunal que dignifica sus saberes orientados por principios vitales que se articulan a partir de la noción de que todo tiene vida, lo que orienta las relaciones de correspondencia recíproca con los/as diversos seres, que en algunos contextos andinos se denomina como la crianza mutua, que parte de la conciencia de que todas las formas de vida requieren de diversas formas de vida para vivir (Chipana, 2025, p. 123).

Por tanto, las relaciones *ancestrales*-primigenias-constitutivas que nos vinculan permanentemente con el mundo, pues dependemos de él, en *"una crianza mutua"* (Botero y Melenje, 2023) son el vientre-útero y el respirar, pues como seres vivos somos parte y dependemos del mundo, nos criamos de manera recíproca (mutua), con otros mundos y en relación con la Madre Tierra. Ya que "estamos ligados al mundo y de esa manera explicamos nuestra existencia", como señala nuestro maestro Jaime Martínez Luna, docente y exrector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), al referirse al proceso de respirar

> No se nace fuera del mundo, se nace dentro. Se depende del mundo, no él depende de nosotros. Respiramos de él, no él, respira de nosotros. La vida es una unidad inseparable de los elementos que lo conforman y de las especies que el universo habita. El Homo, no puede explicarse a sí mismo, fuera de su universo sino dentro, como parte integral de su existencia (Martínez-Luna, 2024, p. 341-342)[53].

De esta manera, nos plantea la *ancestralidad* y, sus gestaciones en las relaciones de proceso que es definido como comunal, a partir de las aportaciones de Jaime Martínez-Luna, a través de tres dimensiones: la totalidad, la integralidad y la complementariedad. Es decir, no estamos fragmentados y escindidos humanos-sociedad-naturaleza, sino somos comunalidad en una complementariedad que nos integra en la totalidad de la vida.

> Toda regulación de la vida entre sus habitantes tiene que ser resultado de su integralidad, de su unidad interdependiente. La existencia de cualquier sociedad tiene que comprenderse

---

53 Como mencionamos en otros apartados como el de Presentación General y, en el capítulo: "Otros mundos existentes y Otros vínculos con la Madre Tierra-Naturaleza"; esta idea central del "Respirar" resulta fundamental, el propio Mtro. Martínez-Luna la desarrolla como autor del capítulo "Comunalidad no es cultura, la genera", el cual forma parte del presente libro.

> dentro de esa interdependencia, como lo es el funcionamiento del cuerpo humano, que respira y por lo tanto es el mundo quien lo habita (Martínez-Luna, 2024, p. 342).

La integralidad con el mundo que, desde la concepción en el útero-vientre nos conforma, por lo que nuestra interdependencia y obligación es con el mundo mismo, y con el cosmos. Respiramos gracias a ese habitar el mundo (Martínez-Luna, 2024) y, como señala María José Vázquez, hermana docente siempre en presencia en el horizonte....

> 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).

Pensamos en las ancestralidades en co/presencia radical a pesar de encontrarnos en la "zona colonial"; pero a partir de la construcción de procesos epistémicos y éticos horizontales y comunales que potencializan a la "zona de sanación y emancipación descolonizadora de los vínculos con la madre tierra" es posible *re/semantizar los sentidos formativos pedagógicos de nuestro quehacer*.

Referencias

Abbagnano, N. y Visalberghi, A (1992). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.

Alonso, G.; Díaz, R y Fernández, E. (2019). Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación no extractivista. En Medina-Melgarejo, P. *Pedagogías del Sur en movimiento Nuevos caminos en investigación* (pp. 53-71). México: Universidad Veracruzana.

Araiza Díaz Verónica (2021). Reinventar la naturaleza para hacernos cargo del Capitaloceno: la propuesta de Donna Haraway, en Andamios 413, Volumen 18, Número 46, mayo-agosto, 2021, pp. 413-441. DOI: http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.851Argueta Villamar, Arturo (2011). "El diálogo de saberes, una utopía realista", en: Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch Martínez (coord.), Saberes colectivos y diálogo de saberes en México, unam, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Universidad Iberoamericana, Puebla y Cuernavaca, México: 495–510.

Boff L. (2012). *La sostenibilidad. Qué es y qué no es.* Editor digital: Titivillus

Boff, L. (2017). *Una ética de la Madre Tierra: Cómo cuidar la Casa Común*. Editorial Trotta.

Bonilla, L. (2018). *Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo cano, sede La Candelaria del resguardo indígena la Montaña en Riosucio Caldas. Colombia*: Instituto Pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Tesis: Magister en: Educación desde la Diversidad.

Bourdieu,P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.

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 Mar-*

tínez-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

Cáisamo, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría.* [Tesis doctorado].

Cáisamo, G. (30 julio, 2020). Las creencias como ley de origen. Revista colobrí. Edición 4. *Caminando hacia un Sistema Educativo Indígena Propio Bilingue e Intercultural*. PCE INDEI. Medellín.

Cartagena Muñoz, M. *Sanación y educación: Plantas maestras (Yagé) y Pedagogía de la Madre Tierra para un proyecto educativo conectado a la tierra. 2018.* Tesis de investigación presentada como requisito para optar al título de: Magister en Educación, Pedagogía y Diversidad Cultural–Línea Madre Tierra. Universidad de Antioquia, Medellín, 2018.

Castro, T. Despatriarcalizar el cuidado, caminos de sostenibilidad de la vida humana y la madre tierra. *Nodos y Nudos, v. 8*, n. 57, 2024.

Chipana, S. (2025). Las cosmovivencias relacionales como fuente de la filosofía andina. *Revista Horizonte Independiente-Horizontes De Pensamientos, 5(2)*, 117-140. https://horizonteindependiente.com/ojs/index.php/horizontes-de-pensamientos/article/view/57

Corona Berkin, S. *Producción horizontal del conocimiento*. México: CALAS, 2019.

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

Consejo Regional Indígena Del Cauca. (2021). La Crianza y Siembra De Sabidurías y Conocimientos (CRISSAC): *Sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional. Popayán, Colombia*: Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI Universidad Autónoma Indígena Intercultural–UAIIN. https://uaiinpebi-cric.edu.co/

Descola, Philippe (2012). *Más allá de Naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dietz, G., Stallaert C. y Villegas, I. (Coords.) (2016). *El poder de la memoria: Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico.* Xalapa, México: Universidad Veracruzana

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

Escobar, Arturo (2014) *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia/Arturo Escobar-Medellín*: Ediciones UNAULA, (Colección Pensamiento vivo).

Favaron, P. (2022). La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio. Revista De hermenéutica*, *7*(2), 129-154. https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00X27S0037

Green Stocel, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala*). Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín.

Han, B. (2019). *Loa a la tierra. Un viaje al jardín*. España: Herder.

Haraway *(PDF). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/ble*

Haraway Donna (2019*). Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros inadaptables*. Barcelona, Holobionte.

Herrera, A. (2023). *Contemplar el universo de otra manera: el cosmos de Humboldt*. https://letraslibres.com/revista/contemplar-el-universo-de-otra-manera-el-cosmos-de-humboldt/

Hidrovo Quiñonez, Tatiana (2015). *Ciencias y saberes ancestrales: relación entre dos formas de cono-*

cimiento e interculturalidad epistémica, Departamento de Edición y Publicación, Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. España: Paidós.

Martínez Luna, J. Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán, v. 15*, n. 23, p. 99-112, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006

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

Martínez Luna, J. (2024). Ombligación. En Patricia Medina y Flor Bermúdez (Coords.), *Siembras geo/pedagógicas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Martínez, L. A., Carignano, M., y Mufari, A. (2020). Diario de metacine: reflexiones bitácora sobre la creación de nuestro cortometraje de tesis, Ellas en el cine. *Toma Uno,* (8), 256-267.

Maturana, H. (1996). Cuerpo-espíritu: Ser y llegar a ser; educación y responsabilidad. En: *El sentido de lo humano* (pp. 241-248). Santiago de Chile: Dolmen.

Medina-Melgarejo, P., Salinas, S. C., Lopes, J. J. M. (2023). Re-semantizando al mundo como prácticas descolonizadoras en el horizonte de las pedagogías latinoamericanas. *Revista Brasileira De Educação, Cultura E Linguagem, 8*(14), 139–159. https://doi.org/10.61389/rbecl.v8i14.841

Medina Melgarejo, P. (2019). Investigación dialogante. Romper las dicotomías para descolonizar al poner en el centro al sujeto y a la vida de distintas maneras. *Noria Investigación Educativa, 1*(3). https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/16310

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

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2022). *Informe mundial sobre el edadismo*. [Publications]. OPS. https://iris.paho.org/handle/10665.2/55871

Pérez Ruiz, Maya Lorena, "La traducción y la hibridación como pro- blemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y des-colonizadora", *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. 14*, núm. 1, 2016, pp. 15-29, consultado el 3 de marzo, 2018.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta, "Saberes indígenas y diálogo intercultural", *Cultura y Representaciones Sociales*, año 5, núm. 15, 2011, pp. 31-56.

Quijano, A. (2010). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos*, (25), 27–30. https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2010.25.49411

Quintero, M, C, Leudo Sánchez, E, G, Mosquera leudo, G, I, González, B, Rodríguez Castellanos, W, A, (1015). *Resignificación de saberes ANCESTRAles en la escuela* revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/160

RAE- corroborar corroboración | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE – ASALE RAE -experiencial-experiencia experiencia | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE – ASALE y "experiencial" experiencial | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE – ASALE

Richard Morales Manuel Arturo 2016). *Los saberes ANCESTRALES a través de la historia viva.* Trabajo de grado de Maestro en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad. México: UV.

Rufer, M. (2023). Temporalidades (Pos)Coloniales, en: La colonialidad y sus nombres: conceptos clave, (oord..) Mario Rufer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Siglo XXI, 2023, pp. 315-342.

Ruiz Ruiz, Lucas (2006). Tierra y cosmovisión tsotsil: una mirada a la dominación jkaxlan en San

Andrés Larráinzar, Chiapas. En Revista Estudios Mesoamericanos. Vol 7, Número 7. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de https://www.iifilologicas.unam.mx/estmesoam/uploads/Vol%C3%BAmenes/Volumen%207/tsotsil_lucas_ruiz.pdfSantos de Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En Meneses, M y Bidaseca, A. (Coord.). Epistemologías del Sur (pp. 25-61). Buenos Aires: CLACSO. Coímbra: Centro de Estudos Sociais-CES.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, En: Pluralismo epistemológico. La Paz: CLACSO; CIDES-UMSA; Muela del Diablo Editores. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033237/05santos.pdf

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres.* Argentina: Traficante de sueños.

Segato, R. (2023). *Refundar el feminismo para refundar la política*. https://insurgenciamagisterial.com/refundar-el-feminismo-para-refundar-la-politica/

Siniguí Ramírez, S. Y. Dearâdê: *Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra. 2023*. Tese (Doutorado) – Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2023.

Toledo V. y Barreda-Bassols, N. (2008). *La Memoria Biocultural. La Importancia Ecológica de las Sabidurías Tradicionales*. España: Icaria Editorial.

UDEA (2010). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

BIO/EPISTEMOLOGÍAS, MADRE TIERRA Y CUIDADO DE LA VIDA: MEMORIAS ACTIVAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Stella Cárdenas Agudelo[54]
Marco Raúl Mejía Jiménez[55]

Introducción[56]

> "La reconstrucción de la armonía entre el hombre y la naturaleza en nuestro país implica empezar por conocer cada día más las peculiaridades del medio en el cual nos corresponde vivir"
>
> Fals Borda, Orlando

> Para nosotros, los educadores populares, el Sumak-Kausay de los pueblos indígenas de los andes, entre los quechuas y los aymaras, constituye un valor-saber que no solo dialoga con los nuestros, sino que también puede enseñarnos a vivir en un buen grado como ellos, lo que podría ser un feliz tránsito del saber a la sabiduría.[57]
>
> Brandão, Carlos Rodrigues

Las dos citas de entrada a este texto son un reconocimiento a Orlando Fals Borda, en el centenario de su nacimiento y a Carlos R Brandao, educador popular que dejo grandes enseñanzas. Estas nos sirven para abordar el tema de bioepistemologías y repensar el concepto de ciencia que, asimilado en todo este tiempo, sin renunciar ni desechar el conocimiento producido desde los centros de poder, podemos reorganizarlos y reestructurarlos y fortalecer la oportunidad de recuperar, reivindicar y legitimar otros modos de saber que han estado invisibilizados, como el saber y la sabiduría ancestral. De igual manera, ser capaces de pensarnos como parte de la vida, en donde la naturaleza y el mundo animal sean reconocidos como parte de una comprensión que lee de otra manera el planeta y el universo.

En efecto, existen epistemologías nacidas de las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, las cuales ponen en el centro a la Madre Tierra y el cuidado de la vida. Frente a un modelo civilizatorio hegemónico que destruye y controla, se propone la necesidad de miradas alternativas que reconozcan la pluralidad de saberes, privilegien la movilización social y respeten la diversidad

---

54 Maestra, Educadora Popular, Coordinadora de la Movilización Social por la Educación MSE y de la Expedición Pedagógica Eje Cafetero.

55 Educador Popular. Asesor Pedagógico. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional y MSE.

56 Este texto constituye una versión sintética del artículo S. Cárdenas, M. R. Mejía (2025) "Bioepistemologías, Madre Tierra y cuidado de la vida". Se considera que por la trayectoria académica y la relevancia de los autores en el movimiento pedagógico latinoamericano su presencia y voz en este libro resulta importante; de ahí que, si bien el presente texto es una síntesis del artículo citado, las ideas que aportan son significativas

57 Brandão, Carlos R., Pregunta a los doctores si no te basta el viento. Prólogo del texto de Mejía, M. R. Educación popular, raíces y travesías, de Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá. Editorial Aurora. 2020. Pág. 27.

de formas de vivir. Por lo cual, planteamos la urgencia de construir epistemologías y perspectivas alternativas al modelo dominante, que valoren la Madre Tierra, la vida, la diversidad y el respeto por el otro Es así como surge la pregunta: ¿Cómo se pueden desaprender los caminos antropocéntricos, patriarcales y racistas en la construcción de conocimiento?

En este sentido, las posiciones críticas han permitido develar el horizonte del pensamiento único y las perspectivas de conocimiento hegemónico, señalando múltiples formas de conocer, de saber, de interpretar y conocer el mundo, de tal manera que la producción del conocimiento científico debe conducir el bienestar social y responder a problemas del contexto. Además, colocarnos en el lugar que "somos uno con la naturaleza", que el hombre no es un ser superior. Hacer este giro significa darle lugar a muchas visiones que hoy comienzan a ser reconocidas en las sabidurías que se acogen con el nombre de pluriverso, en donde se revaloran esas miradas que están presentes en las culturas asiáticas, africanas y nuestraamericana.

Este texto es una síntesis del "Bioepistemologías, madre tierra y cuidado de la vida", que busca plantear y debatir la validez de conocimientos y saberes no reconocidos por las epistemologías dominantes como formas de pensamiento referidas al territorio y sus relaciones humanas y no humanas y cuidadoras de vida.

1. Tejiendo el escenario

Las bioepistemologías ofrecen un paradigma alternativo que supera el antropocentrismo y propone una racionalidad biocéntrica, sustentada en el Buen Vivir y en el cuidado de la Madre Tierra. Por ello, resulta necesario elaborar una caracterización que nos permita comprender un mundo que avanza a gran velocidad, donde los elementos presentes hoy son rápidamente reemplazados por nuevas realidades e instrumentos de acción.

Vivimos una época marcada por la distribución inequitativa de los recursos: unos poseen demasiado mientras otros carecen de lo esencial. En este contexto emergen múltiples situaciones y aspectos centrales de las transiciones ecosociales, entre ellos la búsqueda de la soberanía alimentaria y su vínculo con la territorialidad y la ancestralidad; la defensa del agua en todas sus formas; y la protección del territorio. También se hacen presentes asuntos invisibilizados, como los seres espirituales, los ancestros y los saberes, que son fundamentales para reparar y sostener los mundos locales y regionales. En este sentido, es necesario abrazar el Buen Vivir como derecho, entendido como la recuperación de la armonía y la reciprocidad entre las personas y con la naturaleza, convocadas por la memoria de nuestros ancestros y la memoria de la tierra que nos habita.

La homogeneización biótica refuerza un antropocentrismo que coloca al ser humano por encima de la naturaleza, legitimado por una visión cartesiana que reduce a los demás seres vivos a simples autómatas, consolidando así una relación de exterioridad y dominación. Esto implica para todas las personas no solo comprender, sino también tomar posición frente a la manera en que estos elementos afectan nuestra vida cotidiana y nuestro existir, así como las formas en que se manifiestan en las institucionalidades que habitamos. No ser conscientes de ello nos convierte fácilmente en actores instrumentalizados por los grandes procesos de poder que atraviesan la sociedad.

Hablar de bioepistemologías significa, entonces, reconocer desde qué lugar se habla, porque solo desde ahí podremos entender la urgencia de los giros epistemológicos que se nos proponen: giros que nos invitan a considerar la naturaleza y los animales como parte integral de la constitución de lo humano en el mundo contemporáneo, ya que "somos uno con la naturaleza"

1.1. Transformaciones epocales, cambios civilizatorios y replanteamientos a la educación

En esta perspectiva, la educación y la escuela ya estaban en una profunda crisis antes de la sindemia.[58] Lo único que hizo esta fue agregarle nuevos elementos a su caracterización y que, desde mi visión, es un mundo que vivía cinco grandes transformaciones y ahora se le agrega una sexta, que también modifica el escenario en forma sustancial. Ellas serían:

- Un cambio epocal que, a decir de Charpak, premio Nobel de física, representa una "mutación" no vista desde el neolítico, la revolución de la agricultura y el lenguaje oral. Esto tiene un impacto en la educación, en cuanto el mismo autor desarrolla a fondo la propuesta de pedagogías desde la investigación[59].

- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), la cual tiene 50 años de su transición entre ellas, cuando entre la primera y la segunda necesitamos 200 años para su desarrollo, visibilizando la velocidad de los cambios de este tiempo[60]. En educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares, que se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.

- El surgimiento de un capitalismo cognitivo, el cual realiza sus grandes acumulaciones en el conocimiento y la ciencia convertidos en fuerza productiva, diferenciando entre los países centrales y los de la periferia, y una centralidad del trabajo humano, lo cual constituye la singularidad de este[61].

- Crisis ambiental climática producida por la manera de vivir y consumir de los humanos y de relacionarnos con la naturaleza, lo que algunos grupos originarios han comenzado a llamar el "terricidio" y otros el antropoceno o el "capitaloceno". En educación, todos los asuntos ambientales se curricularizan y van a la escuela bajo las más variadas formas.[62]

---

58 Este término, desarrollado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretejen haciendo un daño mayor que la suma de las dos. En este caso, una es la pandemia biológica del Covid-19, la otra es la crisis social de la humanidad profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado el Estado de bienestar y la salud privatizándolos.

59 Charpak, G. y Omnés. Sed sabios, convertíos en profetas. Barcelona. Anagrama. 2005, pp. 15-16. Charpak G., Léna P., Quéré Y. «Los niños y la Ciencia. La aventura de la mano en la masa. Ciencia que ladra. Serie Mayor. Editorial Siglo xxi. 1ª Edición. Argentina

60 Mejía, M. R. Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2020.

61 Boutang, Y. Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation. París. Ediciones Amsterdam. 2014.

62 Mesa, G. El ambientalismo popular. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2018.

- Las luchas de las diferencias y la diversidad introducen unas transformaciones que van desde los pensamientos propios del orientalismo, nuestraamérica, las denominadas del sur, y las singularidades planteadas por las luchas de género, la diversidad sexual y las discapacidades, así como las luchas étnicas. Todo ello construye un nuevo escenario de asuntos a ser trabajados en las instituciones educativas.[63]

- En medio de esas transformaciones aparece la sindemia y produce unos cuestionamientos más profundos al modelo civilizatorio construido por occidente y la modernidad[64], la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado, el autocuidado en la vieja manía de curriculizar los problemas.[65]

Estas seis transformaciones concurren hoy para construir un escenario que pudiéramos caracterizar con un aforismo de Confucio: "la crisis es un instante entre dos claridades". Y nosotros, los humanos de este tiempo de cualquier concepción política, teórica e ideológica, nos encontramos en ese "instante" en el cual son resignificadas y replanteadas muchas de las instituciones, imaginarios culturales, sistemas de mediaciones, soportes de la acción humana que habían constituido la sociedad. De este tiempo había hablado Gramsci[66] desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su tiempo: "el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer, y en ese claroscuro (interregno) surgen los monstruos".

2. En este mundo como educadores populares

Como educadoras-es populares, en la tradición de Simón Rodríguez y Paulo Freire, no podemos dejar de encontrar que estas prácticas hoy se convierten en una propuesta para todas las educaciones y para todas las sociedades, en todos los ámbitos, los cuales hacen específicos sus presupuestos pedagógicos bajo los principios a través de los cuales enfrentamos las opresiones de este tiempo y que se enuncian fruto del reconocimiento de que:

- Somos socialmente iguales
- Humanamente diferentes
- Culturalmente megadiversos
- Unos con la naturaleza

---

63 Rodríguez, D., Taborda, M., Toscano, N. Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2020.

64 Santos, B. de S. La cruel pedagogía del virus. Bogotá. Editorial libre. 2020.

65 Ruiz, J. Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2018.

66 Gramsci, A. Cuadernos de cárcel. México. Juan Pablo Editores. 2010.

- En búsqueda de libertad, liberación o emancipación

- Ética y políticamente responsables con la superación de las opresiones y dominaciones de estos tiempos

- Abiertos a la emergencia de las particularidades del control y del poder que van mostrándonos otras formas de dominación.

Estos enunciados nos permiten hacer visibles las opresiones de este tiempo en la negación de la igualdad, la diferencia, las megadiversidades, la unidad con la naturaleza, y las búsquedas de libertad, liberación o emancipación. Ellas, en alguna medida, actualizan las opresiones planteadas por Simón Rodríguez y Paulo Freire y muchos luchadores durante estos últimos 200 años, y que cada vez que emerge en nuestros territorios jalonan esas nuevas construcciones, mostrando el dinamismo de este pensamiento nuestroamericano con una fortaleza propia que nos entrega, desde sus prácticas, las pautas para seguir avanzando en sus reelaboraciones y resignificados frente a los tiempos que corren.

Igualmente, los encontramos en la tradición que se ha venido construyendo desde las epistemologías[67] del sur enunciadas por nuestro compañero de caminos, Boaventura de Sousa Santos, la cual se sintetiza en estos doce aspectos:

- No existe justicia social sin justicia cognitiva

- La crisis de uso de la ciencia occidental moderna debe ser auscultada

- Todos los saberes sustentan prácticas y construyen sujetos

- Todos los saberes tienen límites internos y externos

- La ecología de saberes es una construcción que se centra en la relación entre ellos (poder y jerarquías)

- La diversidad del conocimiento no se limita a sus contenidos sino a su proceso de formación, incidencia, comunicación, etc.

- La ecología de saberes se rige por un horizonte ético político como principio de precaución y control

- La inconmesurabilidad no es solo relevante al interior sino en relación entre las culturas

- La ecología de saberes es una lucha contra la ignorancia que la hegemonía impone

---

67 Santos, B. de S. Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires. Clacso, Siglo xxi Editores, Asdi. Recuperado de https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR..pdf

- La ecología de saberes construye una historia de relación entre los diferentes saberes reconociendo las desigualdades de clase, la patriarcalidad y la colonialidad

- La ecología de saberes facilita la constitución de sujetos con voluntad de lucha contra las opresiones

- La ecología de saberes es un paso de la política de los movimientos a los *inmovimientos*

2.1. Elaboraciones del sur desde las educaciones populares

Retomando el legado de la tradición de Boaventura y muchos más en las educaciones populares se han generado también una reelaboración de los principios, los cuales serían:

- Crítica a la homogeneización del capitalismo y su modernidad

- Biótica: cuestiona la idea de ciencia y el control de la naturaleza.

- Cultural: denuncia el eurocentrismo como mirada única.

- Educativa: problematiza la universalización de modelos como el STEM.

- Relación con el mundo desde los territorios

- Reconocimiento de la megadiversidad, las cosmogonías y las identidades .

- Una forma situada de estar en el mundo.

- Descolonización. Mirada propia para descolonizar la relación con el mundo.

- El Sur entendido como apuesta política, contextual y epistémica, más allá de lo geográfico.

- Redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza: somos naturaleza.

- Reconstruye sentidos éticos y estéticos como nuevas formas de hacer política.

- Reconocimiento de saberes y tecnologías propias

- Reconoce la existencia de saberes y tecnologías propias, las diversidades con sus estatutos epistémicos

- Construye sistemas investigativos que permiten la emergencia de saberes vivos.

- Reconoce las tecnologías como sistemas mediaciones históricas con particularidades de cada época.

- Construye otro sentido de la utopía orientado por el adelante es atrás de las comunidades originarias

3. Emergencia de otras formas de conocer e interpretar el mundo

El venir del posicionamiento epistemológico anterior basado en el antropocentrismo, la razón, el adultocentrismo, la patriarcalidad, el positivismo, exige una sacudida para hacer explícita la necesidad de cambiar la mirada en donde el espacio social no es solo el contexto o la construcción humana de esa episteme. La mirada que se introduce sobre el territorio nos permite avanzar hacia un entendimiento más social de ese espacio, en cuanto él está ocupado no solo por lo humano, sino por la naturaleza, los animales, los seres espirituales que viven en ella, en donde se forman otras maneras de interacción. Los ríos, el agua que fluye y produce vida y aprendizajes.

En este sentido, el planeta enfrenta un riesgo de colapso social y ambiental marcado por: las desigualdades crecientes y concentración extrema de la riqueza, la destrucción acelerada de la biodiversidad, la militarización de la vida cotidiana en el Sur Global y en comunidades migrantes racializadas del Norte Global, avance de tendencias políticas de derecha, junto con racismo y xenofobia y los vínculos del capitalismo financiero-digital con crimen organizado, narcotráfico y corrupción. Estas dinámicas reflejan tanto la crisis del sistema vivo planetario como el agotamiento del modelo civilizatorio capitalista occidental, que se muestra incapaz de sostener la vida y la justicia social.

Esta entrada diferente coloca de manera central el ejercicio de desaprendizaje y deconstrucción, en cuanto nos toca reconocer una megadiversidad viva y actuante que está creando y re-creando un nuevo espacio material y simbólico que desborda las formas clásicas de la racionalidad y el contrato social. Dar cuenta de ese reconocimiento nos exige también pensar una nueva forma del contrato social multiespecies, más allá de lo humano y entonces nos toca reconocer que la mirada del salvaje, de lo irracional, de lo invisibilizado, es parte de una comprensión y una forma de verdad que negó las múltiples dimensiones de la naturaleza más allá de lo geográfico y lo biológico.

Pensar de esta manera tiene consecuencias éticas, estéticas, sociales y culturales que hacen emerger ahora nuevos espacios de actuación y reflexión en donde esas representaciones nos hacen visibles las reexistencias como esas otras prácticas que nos llevan a reconocer las vidas que siguen recomenzando en una espiral que se autoconstituye todo el tiempo y reconoce ése “adelante es atrás” y que al cambiar la mirada nos muestra la sabiduría existente allí que ilumina nuestro presente.

Reconocer estas entradas es cambiar la mirada a esos lugares propios de la naturaleza, dejando de cosificarla para darle voz a las subjetividades negadas por esas formas como el poder las entendió y las clasificó en el territorio. Ello va a significar la emergencia de nuevos lugares de vida, largamente invisibilizadas en estas prácticas que se vuelven continuos de esa manera de habitar los territorios, y cómo lo han hecho por largo tiempo los seres vivos y espirituales, los vegetales, las éticas, en síntesis, las cosmogonías que constituyen otro relacionamiento con los que no son nosotros. De tal manera que se propone un giro epistemológico que incluye naturaleza y animales como parte integral de lo humano y que nos lleva a plantarnos la pregunta: ¿Cuál es el papel del territorio en la construcción de saberes y en la identidad de los pueblos indígenas?

Estas discusiones, generadas al interior del mundo científico, determinan e identifican diversas formas de conocer, aceptación de paradigmas distintos a los europeos y norteamericanos, que se extendieron al resto del mundo, lo que se concreta con explicaciones y manejos propios, entonces se generan nuevas metodologías, en consecuencia son necesarias otras epistemologías con capacidad de

dar cuenta de esas lógicas en las cuales organizan ese entendimiento de la ciencia como una forma de acción no sobre el mundo, sino en el mundo y con él. Además, nos llevan a preguntarnos ¿Qué prácticas cotidianas reflejan el respeto, la armonía y el equilibrio con la naturaleza?

La epistemología y la bioepistemología: marcos de comprensión

La epistemología o teoría del conocimiento, se conoce como la disciplina filosófica que trata del saber, su caracterización, sus posibilidades y el alcance que pueda tener sus descubrimientos. Además, se puede decir que la epistemología estudia las condiciones de producción y de validación del conocimiento científico. En este tiempo, está centrada en **distinguir, señalar y analizar las condiciones históricas y sociales en las que se origina toda forma de conocimiento**, sea un conocimiento histórico o contemporáneo, social o exacto, práctico o intelectual.

Las bioepistemologías, en plural, están en la búsqueda de un paradigma sustentado en el territorio, en el cuidado de la vida y el planeta; donde la relación con la naturaleza permita utilizar lo que ella nos ofrece y no convertir en mercado los elementos naturales, explotando la tierra y sus productos.

En consecuencia, las bioepistemologías tratan de identificar, analizar, reconocer y discutir la validez de conocimientos y saberes no reconocidos por las epistemologías dominantes. De igual modo, buscan garantizar las condiciones de vida digna para todos los seres humanos ya que la vida en el planeta tierra está siendo deteriorado poniendo en riesgo la humanidad y la vida misma, razón por la cual es necesario alertar para la conservación, preservación del planeta, ya que las generaciones futuras también deben caber y hacer uso de los recursos.

Nuevas propuestas, como las bioepistemologías, reconocen la naturaleza multidiversa, pluricultural y multiétnica de las sociedades, que hacen parte del desarrollo geopolíticos y técnicos, como lo afirma Orlando Fals Borda, en su "Manifiesto por la Autoestima en la ciencia colombiana:

> "Función del contexto: Un marco científico, como obra de seres humanos, se inspira y fundamenta en contextos geográficos, culturales e históricos concretos de la sociedad y el medio que lo produce. Este proceso se observa en todos los continentes y en diferentes modalidades. Se justifica en la búsqueda de plenitud de vida y satisfacción espiritual y material de los que intervienen en el proceso investigador y creador, así como los que lo difunden y comparten."[68] Fals B. (p. 1).

De igual manera, Paulo Freire proponía la lectura del contexto, la lectura del mundo, el análisis y reflexión de la realidad para luego transformarla y posibilitar la construcción de futuro y la idea de que otro mundo es posible. Estas elaboraciones epistemológicas hay que inscribirlas en las epistemologías que desde el mundo del sur han permitido la emergencia de esos otros mundos, que se explican por sus sentidos y cosmogonías diferentes a las que han colonizado el campo de la investigación durante la modernidad y que en nuestras realidades han tenido un costo mayúsculo, en cuanto han significado ser parte del control sobre nuestras culturas, participando en el ejercicio de su invisibilización, por no corresponder a esa matriz de universalización que niega las formas de lo pluriverso, reduciéndolas en su lectura desde el paradigma científico dominante a expresiones menores del mundo del sentido común y de lo precientífico o mitológico.

68 Fals B Orlando. ( ). Manifiesto por la autoestima de la ciencia colombiana. Material fotocopiado. Pag.1.

La referencia a las Epistemologías del Sur, que reconocen la emergencia de otros mundos, el pluriverso, la concepción de ciencia, saber y sabiduría, direccionando preguntas para encontrar respuestas que posibilitan legitimar sociedades más justas y libres como lo expresa Boaventura de Sousa Santos.

> "Las epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, 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 causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas." [69] (Sousa S, B. p. 14).

Este pensamiento del sur es un reclamo para reconocer a los que grupos que sufren sistemáticamente la injusticia social producida por el capitalismo, el patriarcalismo y reconoce que estamos en un mundo donde las personas desarrollan las prácticas que fundamentan nuestro bienestar, protegen la biodiversidad y luchan por la dignidad. Es decir, el sur visto como la alternativa que posibilita pensar en un mundo más justo y equitativo, donde las reflexiones, deliberaciones y razonamientos dan espacio a los diálogos e intercambios de saberes, a convalidar prácticas pedagógicas que integran experiencias y saberes ancestrales como parte vital en la defensa y apropiación de la historia a través de los procesos sociales y organizativos (derechos, resistencia y re-existencia).
El que produce saber y conocimiento tiene poder, es el que tiene el poder de las decisiones. Por eso la investigación positivista se hizo importante porque encaminaba las verdades, esclavizaba los pueblos e imponía su voluntad. En oposición a ello, tenemos las prácticas de las personas que han resistido y al buscar caminos alternativos, nos cuentan sus propuestas, sus teorías, el saber y la sabiduría de ancestros y mayores, las cosmogonías, donde encontramos teorías que permiten interpretar el mundo y la naturaleza y la relación que hay con los habitantes y el territorio.

Estas epistemologías y metodologías profundizan, explican y narran desde las vivencias propias y locales que tienen los campesinos y los aborígenes que son los que mejor conocen los territorios y los procesos locales, la variedad de plantas útiles para la humanidad, la organización y formas de conducta que orientan la preservación del planeta. También, como parte de la transformación epistemológica que se viene construyendo, es necesario privilegiar los conocimientos, saberes y sabiduría nacidos en la lucha o producidos para ser utilizados en las resistencias contra la dominación, como se plantea en este texto:

> En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que también daban cuenta de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual, en el ejercicio investigador, era posible de observar en el tipo de saberes y conocimien-

69 Santos, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur

> tos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.[70] (Mejía, 2022, p. 19).

Como ejes de esa trasformación y pluriversidad, encontramos los saberes de los pueblos raizales, los campesinos, los afros y los indígenas, con su cosmogonía y cosmovisión enmarcada en el territorio y en la Madre tierra. En síntesis, las reflexiones que se han realizado en este tiempo manifiestan que hay otras maneras de explicar, narrar, lo que significó salir de una única manera de construir el conocimiento y reconocer que esa mirada unívoca, en últimas, había conducido a singularizar lo que era plural y por eso fue necesario empezar a hablar de epistemologías y de bioepistemologías.

Cuidado de la vida. El buen vivir y el vivir bien

La humanidad experimenta un momento singular de su historia, que requiere juntanza para tejer sentidos, de manera colectiva para comprender el significado de lo que está sucediendo, de tal manera que se constituya una red compleja encaminada a sostener la vida desde su nivel más particular, garantizando el mantenimiento, reproducción y reparación del modo de operar de nuestro cuerpo, en forma de autocuidado, hasta su nivel más abarcador, el cuidado del territorio. Volver la mirada a los saberes ancestrales, la espiritualidad, ser curiosos e indagar primero sobre la naturaleza de los fenómenos que nos afectan y a buscar estrategias que permitan cambiar estilos y modos de vida, que beneficien a las comunidades, a ser solidarios y buscar en la educación formas de desaprender y aprender nuevos estilos de vivir bien.

Dentro de la crisis sistémica esta la ambiental. La crisis ambiental tiene diversas manifestaciones: contaminación creciente de aire y agua, desertificación, pérdida de la biodiversidad, siendo la más aguda la del cambio climático y calentamiento global. podemos ver que “Las zonas llamadas «desarrolladas» son superficies de cemento que se expanden como una enfermedad, mientras los bosques retroceden, aumentando las zonas áridas y desérticas. Ante las olas de calor se consume cada vez más energía para poder vivir con aire acondicionado en zonas ardientes. La contaminación se extiende desde las áreas urbanas e industriales. Los gases emitidos a la atmósfera (junto con el deterioro del territorio) son responsables del cambio climático. Existe una pérdida progresiva de biodiversidad y el complejo tecno industrial se alimenta de la naturaleza ignorando sus tiempos, sus reglas, sus ciclos, dejando desolación a su paso.”[71] una crisis ambiental global. Es decir, una crisis que afecta no sólo el medio ambiente, sino todas las formas de vida que están asociadas a los ecosistemas y que, además, se caracteriza por tener un carácter global en lugar de poder localizarse de forma determinada en un área geográfica concreta. Esta crisis afecta la vida y la salud en el sentido más amplio, afecta los ecosistemas y la biodiversidad poniendo en riesgo la vida en el planeta.

En pocas palabras, hay que pensar en el cuidado de la vida, que involucra a una pluralidad de prácticas y múltiples formas de actuar. Para que exista un cuidado y un sentimiento de responsa-

---

70 Brandão, Carlos Rodrigues; Berlanga Gallardo, Benjamín; Suárez, Daniel Hugo; Espejo Ayca, Elvira; Mora, Aura Isabel; Cendales González, Lola; Gómez Obando, Santiago; Mejía Jiménez, Marco Raúl (Coord.) Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes. Bogotá. Desde abajo. 2022.

71 Díez Gutiérrez, E. J. Pedagogía del decrecimiento. pág. 38

bilidad por lo que nos rodea es preciso partir de la experiencia de interconexión. La interconexión es el sentimiento de que aquello que uno hace puede modificar la realidad que le rodea, que uno es responsable hasta cierto punto de lo que ocurre a su alrededor y que tiene siempre un margen de capacidad de transformación.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar en lo está sucediendo con los paradigmas de desarrollo, que no dan respuestas a la crisis estructural y sistémica que está poniendo en riesgo la vida del planeta y la propia supervivencia humana. Se hace necesario buscar alternativas como las que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos aborígenes, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida. Como hemos reseñado en este texto, ellos muestran un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida.

El buen vivir, vivir bien

La tradición y la manera de concebir la vida de los pueblos aborígenes nos dan una idea para concebir, cuidar y respetar la vida, no sólo la humana sino la del planeta. Aunque no hay un concepto uniforme sobre el particular si es necesario comprender dónde y cómo surgió este postulado, cuáles son los fundamentos y cómo hacerlos parte de nuestra vida.

Noel Aguirre afirmaba que: El buen vivir, el vivir bien es propio de nuestras naciones y pueblos, por ello es un dialogo con y desde nuestras culturas, es una concepción de vida es una cultura de vida. Que se manifiesta en una lucha constante contra toda concepción de capitalismo y colonialismo. Ese buen vivir, vivir bien se refleja en la práctica cotidiana del respeto, armonía, equilibrio con todo lo que existe que nos permite pasar del paradigma individualista al comunitario. Ante la creciente destrucción de la Madre tierra, el vivir bien, surge como respuesta/ propuesta a la cultura de la vida, que corresponde al paradigma ya no individualista sino comunitario, el cual clama a reconstruir la visión de comunidad de las culturas ancestrales.

> "El vivir bien prioriza la vida, como dice David Choquehuanca, no sólo de los seres humanos sino de los ríos, el aire, las montañas, los animales, etcétera, por lo tanto, no puede ser confundido con las teorías y metodologías de desarrollo humano. El ser humano no es el centro de este enfoque, lo es la vida en sus múltiples expresiones, sin que esto signifique que la búsqueda también es el Vivir bien de los seres humanos, hombres y mujeres "[72] (Ibáñez A., 2017, pág. 62).

Este postulado del Buen vivir, vivir bien nos invita a construir armonía, relaciones de convivencia y complementariedad entre seres humanos y entre ellos, que se puedan establecer diálogos horizontales, para reconocernos y reconocer al otro como un ser que tiene dificultades y que a veces piensa diferente, razón por la cual es necesario esa complementariedad entre todos, para poder establecer los comunes que nos ayudan en la transformación. Con la naturaleza implica modificar radicalmente las relaciones hoy imperantes, las relaciones de explotación, reprimarización que conducen a los

72 Ibáñez, A., Aguirre, N. Buen vivir, Vivir bien Una utopía en proceso de construcción. Bogotá. Desde Abajo. 2017.

factores que hoy vivimos como el cambio climático, la falta de agua y alimento y la profundización de la pobreza frente a la acumulación de riqueza en unos cuantos, convirtiendo esto en un fenómeno de desigualdad social.

Hay una concepción y organización de la vida desde todos los ámbitos, lo cual nos habla de una integralidad anterior a los desarrollos de esta idea en Occidente, por lo tanto, se presenta como un proyecto en la organización de sus sociedades en Abya Yala, que luego los colonizadores llamarían América, en el cual se busca convivir en la unidad de la madre tierra y los seres humanos. La unidad de las cuatro dimensiones que guían y organizan la vida son:

- Producción material (tener) como acceso, creación y disfrute de los bienes.
- Producción espiritual (ser), la realización afectiva, subjetiva, de las fiestas y el ocio.
- El saber (como conocer), reconocimiento de que toda cultura tiene su sistema propio de categorías y lenguajes.
- El decidir, en donde la comunidad traza la convivencia y no se puede vivir bien sin los demás o si alguien vive mal.

Estas dimensiones conducen el vivir bien entre nosotros, con una convivencia comunitaria, porque no se pude vivir bien si los demás viven mal. No se aspira a vivir mejor que los otros. Tenemos que complementarnos y no competir. En este sentido, hay una visión contraria a la concepción lineal y acumulativa del progreso y al desarrollo ilimitado a costa del otro y de la naturaleza.

El vivir bien no puede asimilarse a vivir mejor y acumular bienes, y buscarlos a costa de los demás, compitiendo para tenerlos. El vivir bien, establece volver a la vida, la que enseñaron los ancestros, los sabios y la misma naturaleza, en comunidad con otros y otras.

Un elemento importante en este paradigma del Buen vivir, vivir bien y que refuerza lo que se ha estado tratando, es el derecho inalienable de mantener la cultura y recuperar la relación profunda con la tierra y el territorio, un legado de los mayores que se ha transmitido de generación a generación.

El Buen vivir, vivir bien es una concepción de vida, una cultura de vida, que ese expresa en la lucha constante contra el capitalismo o colonialismo. Una forma de vida de relacionamiento con la naturaleza, de complementariedad entre los pueblos, es parte de la filosofía y la práctica de los pueblos indígenas, expresada en la práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y esta interrelacionado.

Encontramos un giro de una racionalidad antropocentrista, a otra biocéntrica, en cuya médula está la vida. El cuidado de la vida que pasa por la existencia de deberes no recíprocos y asimétricos, con fundamento en un principio de responsabilidad con los otros seres humanos, con los seres vulnerables y con el mundo, tendiente a la conservación y protección del planeta, aún en situaciones en las cuales los receptores del cuidado no tengan la condición para corresponderlo

Se plantea que recuperando estas tradiciones ancestrales pudiésemos avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta por el capitalismo, en las cuales se proteja el medio ambiente, se despliegue la solidaridad, y se profundice en forma real la democracia, dándole cabida a la plurinacionalidad, fundamento real de los estados modernos, y el Buen vivir-vivir bien como fundamento de la vida.

En consecuencia, ante la creciente destrucción de la naturaleza y el planeta, el Buen vivir, vivir

bien surge como respuesta a la cultura de la vida que nos llama a la juntanza, a luchar contra el individualismo y al trabajo colectivo, comunitario. A vivir en armonía con la naturaleza, y tener presente que lo más importante son los ríos, el aire, las montañas, las estrellas, las hormigas, las abejas y por consiguiente la vida.

Conclusiones

Las bioepistemologías, en plural, están en la búsqueda de un paradigma basado en el territorio y en el cuidado de la vida y el planeta: la naturaleza no debe ser vista como mera materialidad explotable

Los seres humanos somos uno con la naturaleza, somos una especie de las muchas que habitan este planeta y, como todas ellas, obtenemos de la naturaleza lo que necesitamos para poder subsistir en este sentido debemos iniciar proceso para cuidarla.

La naturaleza nos enseña y tiene sus propias formas de preservación, aprendizajes que se deben tener presente. Las conexiones entre la vida, el comer, sanar, aprender y hacer circuitos de economías propias son importantes en estos procesos donde se expresa la sabiduría, la defensa de las resistencias desde la madre tierra.

El cambio de una racionalidad antropocentrista, a otra racionalidad biocéntrica, en cuya médula está la vida. cada ser vivo tiene un valor propio, independientemente de su utilidad para los humanos. Se incluye también la ecocéntrica para lo cual lo importante es el equilibrio y la salud del sistema natural, más allá de los intereses humanos individuales.

El territorio representa y es un todo para los pueblos aborígenes, indígenas, raizales, afros y campesinos que suministra los componentes mínimos para vivir dignamente y se tejen relaciones históricas, sociales, ambientales y económicas que mantienen un equilibrio. Los territorios son más que un mapa, son cosmogonías, saberes, prácticas, diversidades que lo habitan y lo narran. Además, el territorio es una gran fuente de saber para construir y compartir conocimiento, desde la observación de los elementos, la verificación de los procesos de los cuales se permite aprender desde cada uno de sus espacios y posibilidades y resultados que se dan en el mismo.

La aproximación realizada acerca de las bioepistemologías trata de aportar a la discusión que se abre sobre la emergencia de otras formas de conocer, de producir conocimiento desde las prácticas, de las narraciones orales, así como los aborígenes nos cuentan que aprendieron de sus mayores, de sus ancestros y que este saber debe ser transmitido a las futuras generaciones.

La población padece hambre, problemas de salud, hay nuevas discriminaciones o apartheid, hay crecimiento de la cultura de la violencia y negación- cancelación del otro/a. Hay menos agua, menos tierra fértil, menos riqueza genética como resultado del proceso de desarrollo. Una respuesta a estos problemas y al cuidado de la vida y el planeta es el buen vivir, vivir bien que se refleja en la práctica cotidiana del respeto, armonía, equilibrio con todo lo que existe que nos permite pasar del paradigma individualista al comunitario. Que se puede ejecutar a partir de los proyectos de vida las comunidades construiremos el buen vivir, vivir bien, con comunidades territorializadas, en cosmovisiones relacionales, buscando ese otro orden político y epistémico.

La pedagogía de la madre tierra nos enseña que la educación no puede ser individual, sino colectiva, una educación desde el corazón que permee que somos parte de la naturaleza. Somos uno con la naturaleza, y que en un país como Colombia, no será posible la Paz, si no nos disponemos a hacerla con la naturaleza, los ríos, las montañas, los animales, lo cual requiere desaprender caminos antropocéntricos, patriarcales, racionalistas, racistas, adulto céntricos y esto requiere un giro epistémico,

que nos conduzca a una vida más integral.

Las bioepistemologías son una invitación a repensar el conocimiento y la vida desde el territorio, la Madre Tierra y el Buen vivir, superando la racionalidad instrumental y antropocéntrica, para abrir paso a una racionalidad biocéntrica que cuide la vida, la naturaleza y la comunidad.

Referencias

Abadio Green, (2014) en Entrevista realizada por Escobar Juliana, en el Espectador, 16 de diciembre de 2024

Ashish K, Ariel S, Escobar A, Demaria F, Acosta A (Coords.) (2019) Pluriverso Un diccionario del posdesarrollo. Quito, Ecuador, Ed. Abya –Yala.

Asoagrapp, Asoinca, CIMA, Grupo Motor Cordillera, Minga Asoyarcocha, Resguardo Indígena Gran Tescual, Resguardo Indígena Quillasinga, Planeta Paz (2024) Transiciones Populares Andino-Amazónicas y Pacífico. Planeta Paz. Bogotá. Difundir Ltda.

Brandão, C., Berlanga, B., Suárez, D., Espejo, E., Mora, A., Cendales, L., Gómez, S., Mejía, M. R. (Coord.) Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes. 2022.Bogotá, Editorial desde abajo.

Cárdenas, S, (2024) La Sistematización: Camino de saber propio y emancipación, Bogotá, Ediciones desde abajo.

Cárdenas, S., Mejía, M. R. (2025). Bioepistemologías, Madre Tierra y cuidado de la vida. Revista PACA 18, pp. 107-146.

De Sousa Santos, B. 2009. Una Epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI / CLACSO.

Educación Propia desde los territorios Ancestrales. Escuela de formación en Sistematización Volumen 6. Bogotá. Difundir SAS

Escobar A (2010) Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes, pág. 134- 135. Popayán, Envión Editores.

---------- 2014. Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín. Colombia. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. CLACSO.

Expedición Pedagógica Nacional No. 6, 2005. Con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional (apoyo Fundación Ford).

Expedición Pedagógica Nacional, 2005 Rutas de Vida. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional (apoyo Fundación Ford).

Expedición Pedagógica Nacional, 2006. Pedagogía, Territorio y Cultura, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional (apoyo Fundación Ford).

Expedicionarias (as), viajeros (as y anfitriones del Eje Cafetero. 2019 De viaje por las geopedagogias de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el eje cafetero. Bogotá. Colombia. Ediciones desde Abajo. con el apoyo de AEXCID

Expedicionarias (as), viajeros (as y anfitriones del Eje Cafetero. 2022. Viajeros y viajeras que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI. Bogotá. Colombia. Ediciones desde Abajo. con el apoyo de AEXCID

Fals Borda, O., Brandão C. R. (1986) Investigación Participativa, Montevideo, Uruguay, Ediciones de la Banda Oriental.

Fals Borda, O. 2002.Historia doble de la costa I: Mompox y Loba; Historia doble de la costa II: El presidente Nieto; Historia doble de la costa III: Resistencia en el San Jorge; Historia doble de la costa IV: retorno a la tierra. Bogotá. Áncora.

Fals B Orlando. ( ). Manifiesto por la autoestima de la ciencia colombiana. Material fotocopiado. Pag.1.

Ibáñez A, Aguirre N (2013) | Buen vivir, Vivir bien Una utopía en proceso de construcción. Pág. 62. Bogotá. Desde Abajo.

Maldonado, C E. (2013) Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad. Bogotá, Ediciones desde Abajo.

Maldonado, C E. (2020) Occidente, la civilización que nació enferma. Bogotá, Ediciones desde Abajo.

Mejía, M. R. 2007. Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica, Bogotá, Ediciones desde abajo.

Mejía, M. R. 2011. Escuela(s) de la globalización Entre el uso técnico e instrumental y las educomunicaciones. Tomo II. Ediciones Desde Abajo. Bogotá. Colombia

Mejía, M. R. (2010) "Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI". En: Concordia - Revista Internacional de Filosofía, Nº58, s/ciudad.

Mejía, M. R. 2011.Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular. Colombia: Editorial Magisterio.

Mejía, M. R. 2020. Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III. Colombia: Ediciones Desde Abajo

Quijano, A., "Colonialidad del poder y clasificación social". En: Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R., El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, Instituto Pensar-Iesco-Siglo del Hombre Editores,

Walsh, C. 2013. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I. Quito, Ecuador. Ediciones Abya-Yala

Recursos

https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Educacion-para-la-vida/413886:Capitulo-1-La-vida-como-centro-de-la-educacion

APARTADO 6. INFANCIAS Y JÓVENES: OTROS VÍNCULOS CON LA NATURALEZA

En este espacio se comparten diversas experiencias de aproximación que problematizan los contextos entre países y sus vínculos con referentes críticos del pensamiento descolonizador educativo y las geopedagogías que transitan a biopedagogías.

A partir de la construcción de una propuesta dialógica y polifónica desde Bajtin para el desarrollo del campo de las Geografías de las Infancias, nuestros hermanos desde Brasil *Jader Janer Moreira Lopes* de la Universidad Federal de Juiz de Fora y, *Marisol Barenco de Mello* de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense en Río de Janeiro, así como Rafael Alberto González González, brindan el texto ***El lenguaje de los niños como llamada a las nuevas circunstancias***. La propuesta de este capítulo implica, comprender y estudiar ponderadamente a los lenguajes de los niños como lenguas humanas, y no como fragmentos incompletos de ellas. Como sujetos de la cultura, los niños entran en relaciones inesperadas, imprevistas, precisamente porque escapan a las formas ideológicamente dualistas por las que se divide la sociedad, separando y jerarquizando de manera incisiva culturas, lenguas, formas de pensar, de ser, de hacer, de existir. Así, para gestar propuestas bio/geo/pedagógicas este texto aporta a la comprensión critica de la herencia colonial de los procesos autoritarios de formación y, plantean el encuentro de otros caminos formativos viables. Comenzamos por desechar cualquier dualismo: el lenguaje, como forma humana específica de relación con el mundo, no puede ser moralizada y mucho menos escindir los vínculos de las infancias con la naturaleza.

Laura Noemi Chaluh docente/investigadora, adscrita a la Universidad Estadual Paulista (UNESP); junto con el equipo conformado por Keila Santos Pinto del Doctorado de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), docente adscrita a la Escuela Municipal Lucia Helena; Beatriz Oliveira Picelli, Estudiante de Maestría en Educación, adscrita a la Universidad Estadual Paulista (unesp) y; Heloisa Brandão docente de la Escuela Municipal Mora Guimarães (Secretaría Municipal de Educación de Rio Claro/SP). Quienes como docentes nos aportan el trabajo ***Pensar la naturaleza en Educación Infantil***; capítulo de problematización sobre sus propias experiencias y en torno a los acontecimientos vividos por dos maestras coordinadoras de Educación Parvularia que participan de un curso de formación ofrecido en una universidad pública del estado de São Paulo/Brasil. El objetivo de esta pesquisa es problematizar la importancia de que los niños establezcan contacto con la naturaleza en el espacio escolar. En este curso se discutió el concepto de desenmascaramiento y las implicaciones para pensar en la educación de los niños pequeños y las prácticas pedagógicas de los maestros.

Roberto Sánchez Linares maestro en Pedagogía, adscrito al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en México y, Yenny Zapata de la Cruz de la Universidad de Guanajuato, nos aportan el capítulo ***Desentrañar los conocimientos comunitarios para comunalizar la educación y la investigación social***. El trabajo se divide en dos secciones: a) Negociar o desaparecer. Los Pueblos indígenas entre la re-existencia y la esperanza, la cual funciona a manera de introducción para adentrarnos a los relatos indígenas, y b) Apelar a las vivencias de las infancias para dignificar lo propio en el presente y futuro. Este trabajo es producto de entrevistas no estructuradas sobre las experiencias comunales identitarias de diversos actores sociales de pueblos indígenas de México.

Transitamos hasta Argentina, con el trabajo ***La radio: sonoridades que atraviesan fronteras. Puentes hacia la descolonización en la comunicación popular***, de Martina Dominella Cura; Patricia Ledesma Melin, egresadas de la Universidad Nacional de La Plata, como tambien lo es Lila Scotti Benchetrit, actualmente doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján. Argentina y adscripta a la Cátedra Abierta Intercultural, de esta misma universidad. Las tres

son integrantes del equipo de contenidos en Radio Futura FM 90.5 de la ciudad de La Plata www.fmfutura.com.ar. Por tanto, el capítulo parte desde la experiencia radial de un micro/programa difundido por dos emisoras argentinas para plantear desde allí el desafío de transformar la radio en un medio de expresión identitario y de construcción comunitaria. Desde un análisis reflexivo y propositivo, pone en valor el potencial pedagógico de la comunicación popular problematizando críticamente las prácticas radiales desde un lugar de "nosotros" inclusivo. Orienta y promueve la pregunta como camino para pensar críticamente, instando a des-armar las lógicas y rutinas naturalizadas. Propone el diálogo como conocimiento transformador de sus realidades y de los sujetos mismos, siendo ellos y ellas protagonistas, con sus voces y pensamiento propio en el quehacer radial. Plantea un breve análisis sobre qué significa gestionar una radio a través de la construcción de un proyecto comunicacional político-cultural con horizonte descolonizador y emancipatorio como parte del cuidado de la Madre Tierra.

El capítulo ***Periferias Urbanas y Biopedagogías. Escuelas, Comunidades y Formación Universitaria desde de la Madre Tierra (Bogotá, Colombia y Salvador de Bahía, Brasil)***; implica un trabajo colectivo que convoca a seis coautores, 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. El presente capítulo es el resultado inicial de una investigación que tiene por problematización: la escuela, las periferias urbanas y las biopedagogías para la formación de maestros desde la Madre Tierra. De la escuela, el Colegio Atabanzha, Institución Educativa urbano/rural del distrito capital de la ciudad de Bogotá, y la Escuela Beirú, institución educativa comunitaria de la ciudad de Salvador de Bahía, Brasil, de ellas se indagan las experiencias educativas frente a las condiciones de los biolugares, de las situaciones y de los contextos de las periferias urbanas/rurales indígenas y negras, esto es, las relaciones de estas escuelas, frente a las realidades, necesidades que los territorios periféricos urbanos demandan u ofrecen a la escuela desde sus tradiciones de los pueblos indígenas y afro-latinoamericanos. De las universidades del Estado de Bahía UNEB (Brasil) y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ucmc (Colombia), se problematiza si éstas afrontan los retos epistémicos de repensar la formación de profesores desde las biopedagogías y desde la Madre Tierra. Esto es, las educaciones y las pedagogías pertinentes para los contextos de las periferias urbano/rurales, si se piensan y aplican la modificación de sus cuerpos epistémicos originarios, el impacto de la formación de docentes para estas comunidades específicas, entre otros aspectos relacionados de las comunidades indígenas originarias y palenqueras en tanto existencias vividas de las periferias urbanas y rurales creadoras de prácticas pedagógicas propias de sus escuelas y comunidades, tanto en Brasil como en Colombia.

EL LENGUAJE DE LOS NIÑOS COMO LLAMADO ANTE LAS NUEVAS CIRCUNSTANCIAS

Jader Janer Moreira Lopes[73]
Marisol Barenco de Mello[74]
Rafael Alberto Gonzalez Gonzalez[75]

Introducción

> El dibujo de los niños más pequeños es una vocación. Muy a menudo, los adultos responden con curiosidad, fértiles en comentarios. Por lo tanto, nos encontramos en el corazón del fraude habitual.
> Disparates, rupturas, temblores, borradores, ignorancias son admitidas y hasta apreciadas cuando se expresan en el papel, balbuceos de una ingenuidad aplicada.
> Si la misma ingenuidad se expresa en actos, inestabilidades, audacias, desdén y pereza, el adulto provocado se vuelve odioso.
> Y así captamos en el acto esta derivación artística, en cuya dirección crece la sociedad que no quiere ser molestada, que quiere escupir en las paredes, que incluso se apresura a enmarcar los asadores, que organizará exposiciones de flema espantosa, muy feliz de no tocar el orden discreto de sus construcciones, sus jerarquías, sus hábitos.
> Un dibujo infantil no es una obra de arte: es una llamada a nuevas circunstancias (Fernand Deligny, 1947).

Un niño, sentado en una habitación llena de carteras de plástico, coloreadas tal vez para enmascarar el tiempo aburrido que a todos les cuesta pasar, concentra algo en una hoja de papel blanca y rectangular. A su alrededor, otros niños hablan, se mueven, intercambian ideas y objetos, gritan o hablan, hacen alboroto, mientras un adulto inmerso en una pila de cuadernos trata de resolver el problema de entregar tareas para hacer en casa. El niño concentrado traza lentamente en la hoja de papel algo que no podemos ver desde nuestra posición, pero vemos los gestos pensativos y cuidadosos, vemos su cabeza cerca del papel, su otra mano apoyada firmemente en el costado del escritorio, tal vez balanceándose en una cuerda floja sobre algún abismo insondable. Al sonido de una sirena, al igual que en las fábricas, los niños recogen sus pertenencias personales mientras el adulto distribuye los cuadernos gordos con hojas pegadas, con ocupaciones para las familias los fines de semana. Luego se disuelven, dejando en la habitación al niño atento, que continúa su trabajo, y al adulto que, finalmente, lo ve. Ella se acerca y, detrás del niño, mira asustada el dibujo. El niño levanta la cabeza, guarda sus cosas y también se va. El adulto toma el dibujo y se aleja, preocupado. Lo que piense o haga al respecto seguirá siendo desconocido para nosotros.

---

73 Universidad Federal de Juiz de Fora, Brasil.

74 Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense en Río de Janeiro, Brasil.

75 Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense en Río de Janeiro, Brasil.

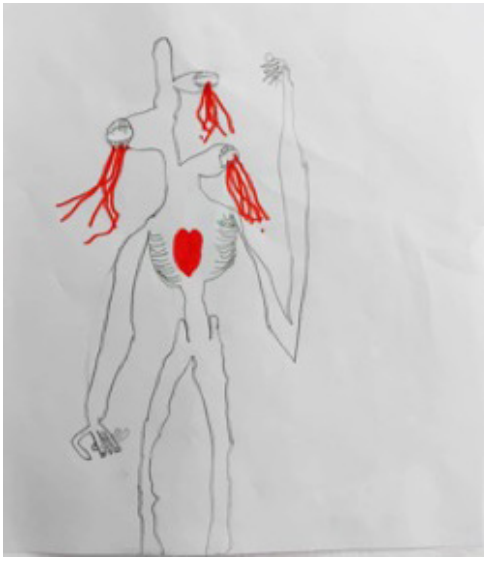


Imagen 15. “Cabeza de sirena”. Dibujo a lápiz y rotulador, Marcel Barenco (6 años), 2024. (Colección personal de los autores).

Nos interesan estas nuevas circunstancias en las que aparece el monstruo dibujado por Marcel[76]. Si bien es cierto que el dibujo es un lenguaje, como argumentó con vehemencia Miranda (2015), entonces podemos pensar en diálogos con niños, basados en la toma en cuenta de sus gestos gráficos como enunciados, discursos que, según creemos, de Mijaíl Bajtín y su Círculo (2002; 2010; 2011; 2018; 2021) son concepciones ideológicas del mundo y de la humanidad.

Como vimos en la reacción del educador de adultos en nuestra historia, habría un lenguaje “bueno” y otro “malo”. El buen lenguaje parece ser, como hemos visto en las instituciones oficiales que promueven la educación escolar —en programas, currículos, legislación, materiales didácticos, etcétera—, el que la educadora pegó cuidadosamente en sus cuadernos: la gramática de la lengua portuguesa, con su sintaxis clásica, semántica, fonética, fonología y morfología. Muy poco de lo que Bajtín de alguna manera flotaba: un pragmático.

El mal lenguaje es bien conocido: es el que hay que corregir, y que incluye tanto el uso de dialectos, prosaísmos, formas vulgares y coloquiales, variaciones o acentos; variaciones diatópicas, diacrónicas, diastráticas y diafásicas, pero también híbridos de oralidad y cultura escrita, estructuras no previstas por la lengua portuguesa, así como formas familiares o injuriosas, jerga y otros códigos al servicio del disfraz y de las conductas contrarias a las leyes. Pero también podemos incluir en el mal lenguaje todas las formas de enunciación —en cualquier lengua— que desafíen el conocimiento instituido, legalizado, oficial y homologador de la “normalidad”, en cualquier ámbito social y aplicado a cualquier grupo o individuo. Cualquier confrontación de la ortopedización de las declaraciones. El mal lenguaje, a diferencia del buen lenguaje, tiene contornos difusos y puede adaptarse a nuevos contextos. El buen lenguaje permanece por largos períodos, correspondiendo a las estructuras de poder en vigor y en acción, lucha y enfrenta los ensueños de la vida para permanecer intacto, tratando de evitar que se mezclen otras enunciaciones, tiene un deseo de la pureza que lo mantiene en las oficialidades.

El lenguaje de los niños, sus balbuceos, sus llantos y preocupaciones cuando no se entregan a los sujetos adultos responsables de su control y desarrollo son, en la mayoría de los casos, considerados malas palabras, combatidas con sanciones disciplinarias, burla u ortopedización. Esto es lo que llamamos el desarrollo del lenguaje de los niños: su camino hacia la norma oficial de la cultura adulta. Bloques de equipamientos, prescripciones a seguir, territorios de contención que prestan poca atención a la condición lingüística humana. Los expertos han demarcado este rumbo, y los observadores atentos reaccionan ante cualquier síntoma de desviación de esta ruta: hay un arco temporal y espacial previsto para la aparición y desaparición de cualquier “sinsentido, rupturas, temblores, corrientes, ignorancias”, como decía Deligini, y hay todo un almacén de posibilidades diagnósticas, patologías y normalización de estas expresiones, especialmente cuando surgen en las clases sociales consideradas

76 Los autores cuentan con la autorización de los tutores del niño para publicar su imagen y nombre.

por las élites como clases peligrosas. Hay un miedo al lenguaje considerado impuro.

¿Quiénes son estos adultos y cómo se forma esta ideología homologadora? Fernand Deligny, cuyo epígrafe abrió nuestro texto, después de años de trabajo con niños franceses "inadaptados" durante y después de la Segunda Guerra Mundial, se desahoga:

> Pude atrapar a los vergonzosos náufragos de esta flota. Los testimonios que recibí más tarde, de otros educadores que se enfrentan a las mismas dificultades, me animan a nombrar a los enemigos de la infancia, enemigos que a menudo son inconscientes, porque son en primer lugar enemigos de sí mismos, desde muy pequeños. Me he encontrado con ellos en repetidas ocasiones, porque su vanguardia milita en las instituciones educativas y su Estado Mayor asedia los comités, los consejos, las asociaciones encargadas de proteger a la infancia. Su ingenio para aceptar y asimilar aparentemente verdades a las que no se atreven a oponerse sólo es comparable con su paciente capacidad para evitar la verdadera aplicación práctica de principios que amenazan la comodidad moral y social de la que son los representantes patentes y prudentes.
> Se arremolinan alrededor de los niños en situaciones de peligro "moral", delincuentes o inadaptaciones. Defensores encubiertos de un orden social podrido y colapsado en todas partes, se preocupan por las víctimas más flagrantes de los colapsos: los niños miserables [...]
> Utilizan de buen grado un término magnífico, de suntuosa insensatez, una perla que crece con las secreciones de los miles de comités pegados a las mesas de las reuniones administrativas como ostras en las rocas: la corrección moral (Deligny, 2018, p. 16).

Por lo tanto, nosotros somos, en gran medida, estos adultos, y el lenguaje es un lugar privilegiado para la observación, el control y la patologización de los niños, sus expresiones y enunciados, ya sea en el campo de la salud física y mental, o en la esfera moral. Fronteras que definen axiológicamente diferentes posiciones en el espacio (y en ellas desigualdades y jerarquías) que indican quién es, quién no es, quién sabe, quién no sabe, quién llegará y quién no llegará, quién no es y quién no será. Las diferencias son matices espaciales que se espera ocupar y no espacios de diferencias en sus fuerzas circunstanciales y animadoras de la resurrección.

Nuestra propuesta es confrontar esta herencia colonial que nos ha sido promulgada, confrontando cómo las lenguas son, al mismo tiempo, una forma primaria de consolidación dual de la división social, y una posibilidad de comprensión crítica de los procesos autoritarios de formación y el encuentro de otros caminos formativos viables. Comenzamos por desechar cualquier dualismo: el lenguaje, como forma humana específica de relación con el mundo, no puede ser moralizado. Es precisamente la capacidad específica de la especie humana de modelar el mundo, de criticar el mundo recibido, de comunicar a los demás otras posibilidades de existencia, la capacidad de crear, de inventar, de fantasear otros mundos posibles (PONZIO, 2020):

> La comunicación está subordinada al modelado. Todo ser vivo se comunica sobre la base de un dispositivo de modelado específico de la especie a la que pertenece y según el cual construye el mundo en el que se comunica. El dispositivo de modelado del ser humano es especial: permite la invención de un número infinito e indeterminado de mundos posibles. Somos capaces de escribir, es decir, de descomponer, de combinar un número infinito de mundos posibles (*Idem*, pp. 131-132).

Si tenemos una concepción firme del lenguaje en la que lo humano se convierte en humano, no podemos ni siquiera pensar que existiría tal cosa como el "mal lenguaje". El lenguaje es constitutivo de nuestra capacidad de pensar, de imaginar, de oponernos, de crear. Parece entonces que se trata de otras cuestiones, como las formas de los lenguajes que se vinculan a las formas de poder, de los órdenes instituidos, de las estructuras y dispositivos que garantizan la adhesión, la obediencia y la conformidad a ciertos modos de existencia.

Una forma de control que involucra varias escalas espaciales, desde el pupitre de Marcel hasta el aula y las lógicas de la organización de un Estado-nación, no lo olvidemos: en el nuevo orden mundial gestado a partir del siglo XX. En el siglo XVI se impone una geopolítica, cuya base territorial es la elección de una lengua "madre", una lengua nativa. Ya sea en la violencia que permea la constitución de la sociedad colonial; o en la violencia impuesta por la conformación del Estado-nación, el lenguaje oficial opera como uno de los grandes dispositivos de control/subordinación de estos (nuestros) tiempos modernos. No es de extrañar que la extranjería de quienes llegan cargados de otros idiomas en sus cuerpos, en sus palabras habladas, en sus gestos, en sus sabores, olores, sabores, emociones, provoquen muchas veces el miedo (y no el amor) de lo que son, negando lo insólito. Al fin y al cabo, algunos podrían pensar: "¿Cómo son capaces de traspasar los límites de lo contenido, el territorio de la contención y con ello, hacer que se filtre la lengua de la región-legión?".

Habrá que investigar, en primer lugar, qué concepción del lenguaje se trata, cómo se vincula con las formas sociales, históricas y políticas de nuestra contemporaneidad y, con una mirada renovada, pensar en los enunciados de los niños como una posible llamada a nuevas circunstancias, a lo milagroso. Volvamos a los niños:

> En la clase de Educación Infantil, un adulto externo, un extranjero en el territorio de esa sala de actividades llega por segunda vez para convivir con los niños y adultos que están allí. Recibe como regalo dibujos hechos por algunos niños. En los registros, una persona está presente en la hoja de papel entregada como regalo. "¡Eres tú!" Dice uno de los niños, el adulto que es superdotado mira, se siente vivo por la presencia de los demás. El dibujo de sí mismo lo hace él mismo, indica que existe y está en el mundo. Lo que a menudo se llama garabato es palpitar la vida en la hoja con trazos en lápices de colores (Nota de campo, investigación de los autores, año 2022).

¿Qué es el lenguaje?

> ¿Un niño es igual a un adulto? Preguntar. Los niños responden muchas cosas, entre ellas escuchamos: "No, porque el adulto está más cerca de la muerte" (Lopes y Mello, 2009, p.16).

Como ya hemos argumentado, el lenguaje es la capacidad de la especie humana para superar el determinismo de un mundo, a través de la invención de otras formas de existencia, imaginando y creando otros mundos posibles: deduciendo el pasado, proyectando el futuro, calculando probabilidades, imaginando escenarios, territorios, seres, idiomas, creando herramientas, instrumentos, utensilios y maquinaria, creando economías de subsistencia. Modificando las formas de vivir, *exapreciándose*, es decir, modificando el mundo para una vida mejor. Es la vida enfrentarse a la muerte, como nos recuerda el niño del epígrafe que abre esta sección. Aún más increíble es la capacidad del *homo sapiens sapiens para* realizar el metalenguaje, es decir, para tener en cuenta y

pensar el lenguaje mismo. Se trata de capacidades que se han desarrollado a lo largo de la brevísima trayectoria humana, hace poco más de 200 mil años, es decir, el 0,004% del tiempo estimado del planeta Tierra. Pero eran capacidades que hicieron posible que nuestra especie modificara la superficie del planeta de una manera que nunca antes había sucedido, creando culturas cada vez más tecnológicas, creando historia, forjando nuevas geografías y conocimientos en diferentes áreas, alterando —para bien o para mal— biomas enteros.

En su obra clásica, *El origen de la especie humana,* Richard Leakey (1994) señala la importancia de la aparición del lenguaje a lo largo de la filogénesis humana:

> El sueño de todo antropólogo es desenterrar un esqueleto completo de un antepasado humano primitivo. Para la mayoría de nosotros, sin embargo, este sueño sigue sin cumplirse; los caprichos de la muerte, el entierro y la fosilización conspiran para dejar un registro insuficiente y fragmentario de la prehistoria humana [...] Hasta que muchas más reliquias hayan sido desenterradas y analizadas, ningún antropólogo puede pararse y declarar: "Esto fue así", con todo detalle. Existe, sin embargo, un buen acuerdo entre los investigadores sobre la forma general de la prehistoria humana. En él, se pueden identificar con confianza cuatro pasos clave. El primero fue el origen de la propia familia humana, hace unos 7 millones de años, [...] La segunda etapa fue la proliferación de especies bípedas, un proceso que los biólogos llaman irradiación adaptativa [...] La expansión en el tamaño del cerebro marca la tercera etapa y señala el origen del género *Homo* [...] La cuarta etapa fue el origen de los humanos modernos: la evolución de personas como nosotros, completamente equipadas con lenguaje, conciencia, imaginación artística e innovaciones tecnológicas nunca antes vistas en ninguna parte de la naturaleza (pp. 9-13).

Thomas Sebeok (2001) postuló que el lenguaje es el tipo específico de semiosis de los seres humanos. Creador de la tesis de que los sistemas semióticos son, ante todo, sistemas modelados, tal y como postula la escuela de Tartu-Moscú (Ivanov, Lotman, entre otros). El tipo de modelado del que es capaz el ser humano, además del primario (simulativo) y el secundario (indicativo), es el terciario, el capaz de abstracciones simbólicas. Estos tres sistemas contribuyen de manera interconectada y complementaria a la creación y comprensión de los signos humanos, que se caracteriza por ser, más que semiosis —la capacidad de interpretar el mundo—, semiótica, es decir, la capacidad de metasemiosis:

> La semiótica es un tipo de indagación exclusivamente humana, que consiste en la reflexión, informal o formalizada, sobre la semiosis [...]. Esta investigación, podemos predecir con seguridad, continuará al menos durante toda la duración de la supervivencia de la raza humana, tal como existió, durante unos tres millones de años en las sucesivas expresiones de *Homo*, denominadas de diversas maneras —en consideración, entre otros aspectos, de la creciente capacidad cerebral y las habilidades cognitivas concomitantes— *habilis, erectus, sapiens*. En otras palabras, la semiótica simplemente indica la tendencia universal de la mente humana a fantasear centrándose especialmente en el interior de la estrategia cognitiva a largo plazo y en los propios comportamientos cotidianos. John Locke señaló esta pregunta como una investigación dirigida a la "comprensión humana", y Charles S. Peirce llamó a esta inclinación "el juego de fantasear" (Sebeok, 1991, p. 97, *apud* Ponzio, 2020, p. 29).

Al tratar de este tema, el profesor Augusto Ponzio sostiene que, "mientras que el lenguaje fue una adaptación evolutiva primaria, el habla —que aparece, con el Homo sapiens, hace no más de 300.000 años— es sólo su reciente exaptación secundaria" (*Idem*, p. 31). Es decir, cuando se convierte en una función comunicativa, se manifiesta como habla, ampliando el repertorio de medios no verbales que fueron heredados de los antepasados.

Es interesante observar que el lenguaje nace como una capacidad modeladora —primaria y secundaria, con el propósito de adaptarse al mundo, pero a lo largo de su evolución es apta para la comunicación verbal— inicialmente como discurso (forma oral), y luego como escrito. A su vez, el habla también se utilizaba para modelar, funcionando en los diversos idiomas como un sistema secundario de modelado. Por lo tanto, además de las capacidades comunicativas, el desarrollo del lenguaje oral y escrito amplificó la capacidad imaginativa, caracterizando el paso de *Homo sapiens a Homo sapiens sapiens* (Ponzio, 2020, p. 33).

Para Volóchinov (2018), el lenguaje también se entiende en términos semióticos. Para este autor del Círculo de Bajtín, todo lo que existe en el mundo humano puede tener un carácter simbólico, es decir, referirse a una realidad fuera de él. Además, porque vivimos en una cultura, los signos y sus relaciones significativas nos llegan ya valorados, lo que hace que todo signo sea ideológico por naturaleza. Surgiendo en el desarrollo humano como interpretación y registro del mundo, el lenguaje necesita ser entendido en su función comunicativa, por un lado, y en su capacidad creativa, por el otro. En ambos casos, el lenguaje es *enunciación*, es decir, un acto humano sensible, ideológicamente dirigido a un otro, valorando los objetos que toma como contenido y tema. Todo el lenguaje es tomado, en el Círculo de Bajtín, no como un objeto, sino como un acto semiótico humano, con sus cualidades receptivas, reflexivas, creativas e ideológicas.

Fichtner (2010) nos ofrece algunas preguntas que se refieren a nuestro dicho: "¿Qué tienen en común los términos 'instrumento', 'signo' y 'mímesis'? [...] ¿Qué tienen en común un hacha de piedra, creada hace 2,5 millones de años, y el gesto de un bebé que señala hoy?" (p.245-6), luego afirma en respuesta que todos "[...] tematizar de diferentes maneras la función de la mediación semiótica, que no se agota en los sistemas de signos lingüísticos" (p. 247). Y, tratando de sustentar sus argumentos, trae un ejemplo significativo que, aunque un poco largo, queremos compartir:

> En una cacería en la sabana alta, un cazador indica con su gesto a otro cazador, que está impedido de ver, dónde está su presa. El primer cazador está transformando su percepción en un proceso motor-operativo: el de indicar con la mano. La estructura de esta operación debe construirse de tal manera que resulte en una percepción similar en el segundo cazador. Hay que construir entonces una analogía entre el propio gesto y su percepción por parte del otro cazador que se traduce en una comunicación realizada. En este momento, el gesto se convierte en un medio muy importante para llevar a cabo simbólicamente las distancias. El primer cazador mira al animal y en lugar de correr a matarlo, hace un gesto transformando su acto de percepción en una operación motora, creando así una distancia entre él y el animal. El cazador no ve al animal solo como un cazador solitario, sino que lo ve a través de los ojos de otros que no lo ven y a los que les indica el animal en este trabajo colaborativo de caza. [...] Con la excepción del hombre, los demás animales son incapaces de alcanzar una distancia simbólica, así como de establecer una relación mediada por signos [...] (p. 250-1).

Todo enunciado, cualquiera que sea su complejidad, ya se acerque a funciones simulativas, indicati-

vas o creativas, porque es un acto humano, es una concepción del mundo moldeada en un lenguaje, con fines de colectividad, de dialogicidad, por lo que no tiene sentido pensar que pueda haber algo así como un lenguaje "bueno" o "malo". Como capacidad creativa, se trata de signos que, por su naturaleza, son neutros, es decir, pueden llenarse de cualquier contenido ideológico. Lo que el lenguaje crea puede relacionarse con visiones del mundo colectivas y solidarias o con visiones del mundo distorsionadas e individualizadas; Puede dirigirse hacia la relación amorosa entre los seres humanos y las culturas, o dirigirse hacia la guerra y la exclusión al servicio de una clase dominante. Como capacidad específica de la especie humana, pertenece a todos, como patrimonio de la humanidad, y precisamente en este sentido debe ser entendida en su pluralidad y diversidad, en relaciones dialógicamente constitutivas.

Los niños y su plurilingüismo

Cada niño nacido en nuestro mundo es heredero de todo el patrimonio discursivo disponible, y las sociedades plurilingües hacen accesibles diferentes lenguajes, diferentes géneros, históricamente constituidos y distribuidos geográficamente en muchos territorios. Para Bajtín este es el gran punto: cuantas más lenguas tengamos, y cuanto más estas lenguas puedan relacionarse, iluminándose mutuamente respectivamente, en procesos dialógicos de producción e intersección de significados, más abierta y posibilidades tiene esta sociedad o cultura para la creación de pensamientos y lenguajes complejos. Y aquí radica el problema: en nuestras culturas contemporáneas, a pesar de la existencia de múltiples lenguas en múltiples géneros, apenas dialogan entre sí, componiendo un cuadro cultural que la mayoría de las veces está empobrecido, como el del campesino ruso, en el ejemplo de Bajtín:

> De este modo, el campesino analfabeto, en los confines del mundo, ingenuamente inmerso en una existencia que consideraba todavía inmóvil e inconmovible, vivía en medio de diversos sistemas lingüísticos: rezaba a Dios en una lengua (el eslavo eclesiástico), cantaba sus canciones en otra, hablaba en una tercera lengua en el seno de la familia, y cuando empezaba a dictar al secretario una petición a las autoridades, lo hacía en una cuarta lengua (la correcta y "notarial" oficial). Eran todas lenguas diferentes, incluso desde el punto de vista de índices sociales y dialectológicos abstractos. Pero estas lenguas no estaban dialógicamente correlacionadas en la conciencia lingüística del campesino, que pasaba de una a otra sin pensar, automáticamente: cada una de ellas estaba indiscutiblemente en su lugar, y el lugar de cada una no podía ser discutido. Todavía no sabía mirar una lengua (ni su mundo correspondiente) con los ojos de otra (por ejemplo, mirar el lenguaje cotidiano y el mundo cotidiano desde el lenguaje de la oración, del canto, o viceversa) (Bajtín, 2002, p. 102).

Curiosamente, Bajtín coloca una nota al pie de página después de este pasaje. Dice: "De hecho, hemos hecho una simplificación deliberada: hasta cierto punto, el verdadero campesino sabía cómo hacer esto y lo hizo" (*Idem*, nota n. 12, p. 102). Al igual que en nuestra cultura, en la que hay muchos idiomas diferentes, correlacionados con las esferas sociales y los contextos de la cultura, y los niños, desde muy pequeños, se mueven entre estos mundos variados, de varios idiomas. Pero, como en el caso de Rusia a principios del siglo XX, estas lenguas no se correlacionan dialógicamente en la conciencia lingüística de los niños. O mejor dicho, y como decía Bajtín del campesino: sí, están dialógicamente correlacionados en la conciencia lingüística en formación de los niños, pero son sistemáticamente

divididos, separados, condenados por presentarse a los ojos y oídos de los adultos —éstos ya debidamente acostumbrados a las divisiones sociales del lenguaje y de la cultura— como "tonterías, rupturas, temblores, borradores e ignorancias". En este sentido, vale la pena traer la experiencia reportada por Welp & García (2022) cuando indican que:

> En un vuelo internacional, dos niños de unos cuatro años, sentados en los asientos de la fila del medio, dibujan, cada uno en su hoja de papel en la mesa del comedor. A su lado, en el extremo derecho, está su madre y, en el extremo izquierdo, su abuelo. Cuando los dos niños se dirigen a su madre, usan el inglés; cuando hablan con su abuelo, portugués; y, cuando interactúan entre sí, el francés es el idioma de elección. La escena atrae la atención de todos los pasajeros a su alrededor. Una azafata, encantada con lo que ve y oye, se acerca a la familia y, llevada por la curiosidad, entabla una conversación con uno de los niños: "¡Qué bonito! Dime algo en francés, ¡vete!". El niño que es el sujeto de la pregunta mira confundido a la azafata sin entender lo que está preguntando. No porque no entienda el lenguaje utilizado por la comisaria, sino porque probablemente no sabe lo que ella quiere decir con esa solicitud (p. 49).

¿Qué explica la reacción de la azafata? ¿La mirada confundida del niño ante la pregunta? Podríamos volver al caso del pequeño Marcel para explicarlo con calma. ¿Por qué el complejo dibujo del pequeño Marcel era motivo de miedo para un adulto tan serio, en el contexto de la escuela en los primeros años? Quizás precisamente porque había una penetración de dos mundos, con sus lenguajes diferentes: el mundo cotidiano de la escuela, con sus tareas e imágenes infantiles, edulcoradas la mayoría de las veces para excluir lo que no se debe presentar a los niños: la muerte, la sexualidad, la política, entre otras cosas, y el mundo imaginario de los videojuegos y las animaciones derivadas, lleno de criaturas sangrientas, monstruos que cortan cabezas, villanos en serie, entre otras cosas horribles. Su diseño no es un garabato, no está en la lógica evolutiva esperada que coloca las creaciones infantiles en fases geométricas y trazos que deben repetirse en todos. Al responder a una tarea escolar con un dibujo que parece ser una criatura perteneciente a otro universo semántico, posiblemente se leerá como si tuviera algún problema, cuando en realidad sólo pone de manifiesto el problema de nuestra cultura: ésta es *monolingüística*, correspondiendo así a las variantes culturales y lingüísticas que Bajtín considera las más primitivas en el desarrollo de la humanidad. Lo mismo sucede, aparte de las diferencias de contexto, en el caso del encuentro entre los niños y la azafata en el avión: es la fuerza del monolingüismo, y la maravilla del plurilingüismo.

Aquí ya podemos formular la hipótesis central de este texto: que los enunciados de los niños pueden ser indicadores de sus formas de pensar sobre los contextos y esferas lingüístico-culturales en los que participan, y tal vez desde su consideración podamos poner el dedo tanto en las *formas dialógicas plurilingües de los niños*, como en las formas en que las instituciones trabajarán arduamente para *separar esta intrincada dialógica*.

Hay que pensar en estas afirmaciones, porque en ellas radica, tal vez, la condición perdida en las lógicas racionalistas y tecnicistas que buscan salvarnos del empobrecimiento humano que vivimos en la época contemporánea, de las relaciones de poder que forjan subordinaciones y generan muertes. El monstruo de Marcel mira a lo lejos, palpitando en rojo el simbolismo de un corazón fuerte. Es un anuncio de la vida.

Consideraciones finales

Las lenguas de los niños necesitan ser estudiadas más seriamente, como lenguas humanas, y no como fragmentos incompletos de ellas. Como sujetos de la cultura, los niños entran en relaciones inesperadas, imprevistas, precisamente porque escapan a las formas ideológicamente dualistas por las que se divide la sociedad, separando y jerarquizando de manera incisiva culturas, lenguas, formas de pensar, de ser, de hacer, de existir. Como novedad en la cultura, el niño trae en sus formas de tratar las lenguas y sus géneros, tal vez, un llamado a repensarnos como mundo, percibiéndonos como seres de cierta manera desencantados, incluso podemos decir seres que no deberían ser aptos para la educación de los niños. Si creemos en la fuerza viva de las lenguas y sus géneros, si creemos que las fuerzas históricas de confrontación con todas las formas de violencia que se han generado en el curso de nuestra humanidad en este planeta, en las diferencias que emergen en las vidas espacializadas, necesitamos tomar una posición que rechace todo divisionismo, toda falta de imaginación, toda ausencia de amor y de risa, toda capitulación a la esperanza viva en la plenitud del tiempo presente.

Más que nada, necesitamos recorrer los caminos interpretativos a través de los cuales entendemos qué es el lenguaje, cuáles son sus relaciones con las culturas y las conciencias vivas, qué es la humanidad y qué son los niños como seres humanos en formación, como todos nosotros también. Y, si podemos, desandar los caminos por los que comprendamos lo que es educar lingüísticamente a un niño, buscando otras referencias menos lastimadas por los tiempos insoportables que vivimos, para que podamos pensar libre y esperanzadamente en la creación de los seres humanos entregados a la belleza, a la alegría, a la colectividad, a la creación amorosa del mundo. Volvamos a Deligny:

> La exasperación de los seres heridos por condiciones sociales intolerablemente deshonestas y la impaciencia de los niños oprimidos por los adultos torpes se expresan a través de los mismos signos.
> Cuando el pueblo se libere y se atreva a valerse por sí mismo, la obra de arte adquirirá formas, colores y música familiares para ellos.
> Será necesario, por favor, liberar a los niños al mismo tiempo, y colocarlos con educadores de presencia ligera, provocadores de alegría, siempre dispuestos a remodelar bolas de barro, vagabundos eficaces asombrados por la Infancia. (Esperança, 2018, p. 130).

Comenzamos con el monstruo de Marcel, nos encontramos con niños en vuelo, cerramos con otra niña, “Little Gal”:

> La pequeña Gal, de tres años, llegó a Colombia con su madre y su hermano a las 6 de la mañana con la diferencia de dos husos horarios de Brasil. Vino de la Zona Mata Mineira, de la ciudad de Carangola después de despedirse de sus vecinos, de sus tías de la guardería, de los dos perros que se quedan en su casa y también de la calle. Un niño acostumbrado a los dos árboles de su patio trasero, a bañarse bajo la lluvia, recibir visitas de los pájaros y dormir con el croar de las ranas de los pantanos. Fue el primer vuelo de la historia. Su padre lo esperaba en el aeropuerto de Bogotá. Después de tres meses se encontraron: una eternidad. Gal se generó y concibió durante la pandemia. Su padre se doctoró y su madre estudió Matemáticas embarazada en la misma época mientras su hermano hacía las actividades escolares a distancia con nosotros en nuestra casa que estaba en construcción. Llegó y estaba mirando las

> bolsas en la cinta transportadora cuando vio a su padre: corrió hacia las ventanas que separan la sala de espera externa para besarlo a través del vidrio. Luego se conocieron y recibieron brazaletes con los colores del país que mezclarían en sus corazones, sus colores con los de Brasil. Miró con curiosidad cuando su padre habló con el taxista de camino al apartamento. Fueron días de caminar con el "hermano" como ella lo llama, mamá Patricia y papá:

—¡Hablan diferente a nosotros!

—Sí, ellos hablan español y nosotros hablamos portugués.

Y así se fueron a dar un paseo por Bogotá. Eran días preciosos con la encantadora lluvia y el frío de la ciudad con sus edificios de ladrillo marrón. Se dirigieron a la plaza Simón Bolívar en el espacio infantil.

—¿De dónde eres? —preguntó uno pequeño.

—Somos de Brasil —respondió.

El niño dijo:

—Habla un poco de tu idioma. Radio. —El niño estaba encantado.

Después de nueve días se dirigieron al sur de Colombia a la ciudad de Neiva, capital del departamento del Huila al barrio de Santa Bárbara. Es una hermosa chica con fenotipo negro y Puri que llama la atención allá donde va. Le gusta bailar y hablar. Cuando veía a un niño, se acercaba a jugar. La palabra brincar no existe en español, y no hay diferencia entre jogar y brincar. Todo dialoga con el verbo "jugar". Se reúne con los niños y se va a jugar. Hoy, durante un partido de fútbol sala de la final de los barrios donde jugaba su hermano, le dijo a su padre y a su madre tomados de la mano con otras niñas:

—¡Estamos juzgando! Este juego o juicio va más allá de cualquier apariencia de que son extranjeros, lo cual es muy común entre los adultos.

> La bondad amorosa espacial de los niños es ética y estética en los actos de experiencias que surgen de la topogénesis, del único encuentro. Gal y sus amigas "juzgaron" antes de su concepción de esta palabra. Juzgar era ya un "verbo vivo" enunciado en su topogénesis. Ella y sus amigas enunciaban para la vida el poder del encuentro, de lo que emerge de la vida en la vida. La palabra es el resultado de experiencias en la gramática del juego o del juicio (Informes de un padre extranjero en Bolivia, 2024).

Referencias

Bajtín, M. (2002). *Cuestiones de literatura y estética: la teoría de la novela* (A. F. Bernardini y otros, Trads.). Hucitec. (Obra original publicada en 1975).

Bajtín, M. (2010). *Hacia una filosofía del acto responsable* (V. Miotello y C. Faraco, Trads.). Pedro & João Editores. (Obra original publicada en 1986).

Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada en 1979).

Bajtín, M. (2018). *Apuntes de los años cuarenta: El hombre en el espejo* (M. Barenco y E. V. Américo, Trads.). Pedro & João Editores. (Obra original publicada en 1986).

Bajtín, M. (2021). *Lectura de la Razlúka de Pushkin: la voz del otro en la poesía lírica* (M. Barenco y M. R. Francisco Junior, Trads.). Pedro & João Editores. (Obra original publicada en 1986).

Deligny, F. (2018). *Los vagabundos efectivos: obreros, artistas, revolucionarios: educadores* (M. Miguel, Trad.). n-1 ediciones. (Obra original publicada en 1970).

Fichtner, B. (2010). Instrumento, signo, mímesis: El potencial de las representaciones simbólicas desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural. En L. S. P. Silva y J. J. M. Lopes (Orgs.), *Diálogos de investigación sobre la infancia y los niños* (pp. 67-89). Editora da Universidade Federal Fluminense.

Leakey, R. E. (1995). *El origen de la especie humana* (A. Tort, Trad.). Rocco. (Obra original publicada en 1994).

Lopes, J. J. M., y Mello, M. B. (2010). *La forma en que los niños pensamos sobre ciertas cosas: dialogando con las lógicas de los niños*. Rovelle.

Medvedev, P. N. (2012). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica* (S. C. Grillo y E. V. Américo, Trads.). Contexto. (Obra original publicada en 1928)

Ponzio, A. (2020). *Mente libre: procesos cognitivos y educación lingüística* (M. Barenco y M. V. Oliveira, Trads.). Pedro & João Editores.

Seboek, T. A. (2001). *Global semiotics*. Indiana University Press.

Silva, M. L. M. (2015). *Poéticas infantiles: un estudio sobre la creación artística en la escuela* [Tesis de maestría, Universidade Federal Fluminense]. Repositorio Institucional UFF.

Volóchinov, V. (2018). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: problemas fundamentales del método sociológico en la ciencia del lenguaje* (S. Grillo y E. V. Américo, Trads.; 2ª ed.). Editora 34. (Obra original publicada en 1929)

Welp, A., y García, O. (2022). La pedagogía translingüística y la elaboración de tareas en la formación integral del estudiante brasileño. *Ilha do Desterro, *75**(1), 47-64. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e85598

PENSAR LA NATURALEZA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Laura Noemi Chaluh[77]
Keila Santos Pinto[78]
Beatriz Oliveira Picelli[79]
Heloisa Brandão[80]

Introducción

Desde 2023 (en continuidad) la primera autora del trabajo ha coordinado un curso de formación[81] para docentes en el inicio de sus carreras y docentes principiantes en Educación Infantil, específicamente para docentes de Párvulos I y Párvulos II en la red educativa municipal de Rio Claro, São Paulo/Brasil. Esto se justifica porque las guarderías de la citada red, que funcionan a jornada completa, sólo a partir de 2018 contaban con docentes en las aulas como responsables de las clases de Guardería I y II en horario matinal. La Educación Parvularia en esta red se estructura de la siguiente manera: Etapa I, corresponde a la atención de bebés y niños pequeños de 0 a 3 años, en las clases de Guardería I y II y Jardín de Infantes I y II y Etapa II, que atiende a niños de 4 a 5 años en las clases de Jardín de Infantes I y Jardín de Infantes II.

El curso, con encuentros mensuales, promueve la socialización de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela junto a los bebés, articulándose con estudios teóricos para ampliar la comprensión de lo que han vivido en la escuela. La coordinadora del curso instituyó la práctica de la escritura, señalando su pertinencia en su dimensión formativa, fundamental para el ejercicio de la docencia.

Al mismo tiempo, el coordinador del curso mantiene reuniones mensuales con los profesores coordinadores (CP) de los participantes del curso mencionado, en un intento por profundizar la articulación del trabajo pedagógico en las guarderías. Keila y Helo, también autoras de este trabajo, son docentes coordinadoras que participan en este curso desde 2023.

La perspectiva de formación asumida por la coordinadora de estos dos espacios formativos se basa en la trilogía lenguaje-colectividad-empoderamiento (Chaluh, 2011, 2012). Entendido como una formación que valora el lenguaje (oral y escrito), la producción colectiva y el empoderamiento de los docentes. Una educación que legitime a los sujetos que participan en el curso para ser partícipes de/en la construcción del conocimiento, valorando la construcción colectiva del conocimiento, en un contexto de diálogo, escucha y autoría docente.

---

77 Docente/investigadora, adscrita a la Universidad Estadual Paulista (UNESP).

78 Docente adscrita a la Escuela Municipal Lucia Helena y al Doctorado de la Universidad Estadual Paulista (UNESP).

79 Estudiante de Maestría en Educación, adscrita a la Universidad Estadual Paulista (UNESP).

80 Docente de la Escuela Municipal Mora Guimarães (Secretaría Municipal de Educación de Rio Claro/SP).

81 El curso es objeto de la investigación "Propuesta de seguimiento de los docentes en el inicio de su carrera en la guardería", que cuenta con financiación de la FAPESP (nº 2022/16693-4).

Debido al potencial que tienen los cursos para pensar las prácticas de seguimiento de los docentes en el inicio de sus carreras y de los docentes principiantes, la primera autora del presente trabajo tomó estos espacios formativos como objeto de estudio de una investigación. El problema central de la investigación es: ¿Qué concepciones y propuestas formativas pueden sustentar la composición de políticas y/o programas de seguimiento a los docentes en el inicio de sus carreras en las Guarderías y que les permitan una mejor inserción en el contexto del trabajo escolar y en las redes educativas?

En este trabajo, compartimos una propuesta de trabajo desarrollada en junio de 2024, en el curso de formación del POP, en la que se le pidió a cada uno que tomara una foto de "mi rincón favorito de la escuela" y produjera un escrito argumentando esta elección. Justificamos la elección de esta propuesta ya que, ese día, todos los participantes trajeron la discusión del área externa, el patio, llamando la atención para evaluar cómo estos espacios son percibidos como contextos ricos para el desarrollo de los niños y su contacto con la naturaleza.

Para ello, traemos como material empírico, los escritos producidos por Keila y Heloisa, también autoras de este trabajo. Buscamos, a partir de ellos, pensar la relación que hemos establecido como docentes con la naturaleza, dialogando con la concepción de desenmascaramiento.

La naturaleza y nosotros

Antes de problematizar cuestiones específicas de la naturaleza y su poder para pensar la Educación Infantil, traemos aquí nuestros recuerdos de maestros infantiles ya que, inspirados en la escritura de Freire, también nos llevaron a revisar nuestras historias y acceder a nuestros recuerdos con la naturaleza. Freire (2011) nos traslada a nuestra infancia, nos cuenta con detalle su vida de niño para mostrarnos cómo entendía el acto de leer el mundo privado, en el que se movía, cuando aún no leía la palabra.

> De hecho, ese mundo especial me fue dado como el mundo de mi actividad perceptiva y, por lo tanto, como el mundo de mis primeras lecturas. Los "textos", las "palabras", las "cartas" de ese contexto —en cuya percepción me experimentaba a mí mismo y, cuanto más lo hacía, más aumentaba mi capacidad de percibir— estaban encarnados en una serie de cosas, objetos, signos, cuya comprensión iba aprehendiendo en mis relaciones con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.
> Los "textos", las "palabras", las "letras" de ese contexto se encarnaron en el canto de los pájaros: el del sanhaçu, el del mira-el-camino-que-viene, el del bem-te-vi, el del tordo; en la danza de las copas de los árboles sopladas por fuertes vientos que anunciaban tormentas, truenos, relámpagos; el agua de lluvia jugando a la geografía: inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los "textos", las "palabras", las "letras" de ese contexto también se encarnaban en el silbido del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el olor de las flores, de las rosas, de los jazmines, en el cuerpo de los árboles, en la corteza de los frutos. En los diferentes tonos de colores de la misma fruta en diferentes momentos: el verde del espadachín verde, el verde del espadachín hinchado; el amarillo verdoso del mismo mango madurando, las manchas negras del mango más que maduro. La relación entre estos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en este momento, posiblemente, que yo, haciéndolo y viéndolo hecho, aprendí el significado de la acción de suavizar.

> Los animales también formaban parte de ese contexto: los gatos de la familia, su astuta forma de acurrucarse en las piernas de las personas, sus maullidos, de súplica o de ira; Jolí, el viejo perro negro de mi padre, su mal humor cada vez que uno de los gatos se acercaba imprudentemente al lugar donde estaba comiendo y que era el suyo, el "estado de ánimo" de Joli, en esos momentos, completamente diferente de cuando casi deportivamente perseguía, acorralaba y mataba a uno de los muchos timbus responsables de la desaparición de las gallinas gordas de mi abuela (Freire, 2011, pp. 21-22).

Freire y su sensibilidad para mostrarnos cuánto aprendemos a leer el mundo y, fundamentalmente, nos hace pensar, como docentes, sobre la importancia de permitir que los niños con los que trabajamos tengan este contacto con el mundo más allá de las cuatro paredes del aula. Tanto es así que para nosotros también fue bueno recordar lo mucho que hemos aprendido de los niños estando en un mundo expandido y no restringido.

Laura recuerda salir a la calle a jugar con sus amigas, correr, saltar la cuerda, jugar al escondite, jugar a la rayuela. Recuerda el patio trasero de la casa de sus abuelos maternos lleno de limoneros y granados. Ir a casa de estos abuelos era vivir la libertad de andar en bicicleta por la calle, una libertad que también se sentía al ir al parque con tu padre a jugar a la pelota, dar de comer a las palomas y llevar las cometas hechas por ellas para llegar al cielo, muy lejos... Creciendo un poco, el club aparece como un espacio para sentir el aire, la hierba/tierra, el agua... Al correr, al saltar, al nadar, al sentir el sol/calor, al sentir el frío. Sumergirse en espacios abiertos...

Beatriz recuerda que, desde pequeña, siempre ha sido una apasionada de la naturaleza. Soñaba con vivir en el corazón de un bosque y, en su fértil imaginación, habitaba la Mata Atlántica que podía ver desde la ventana de su casa. Para ella, las especias y verduras que comía provenían directamente de esta selva imaginaria, cosechadas por sus padres.

Recuerda con cariño los paseos familiares por el jardín del bosque. En bicicleta, se alejó un poco, buscando momentos de soledad mientras esperaba que sus padres la alcanzaran. El olor a eucalipto llena su memoria, aportando color y vida a los momentos vividos. Los pícnics bajo los árboles, con vistas al lago, eran un placer sencillo y asequible, pero inolvidable.

Las aventuras con sus padres y hermanos, acampando junto al río, son recuerdos llenos de cariño. Despertar en la tienda y oler la hierba mojada por el rocío, escuchar el sonido del río al amanecer, en el silencio ruidoso de la naturaleza, son parte de su memoria. Columpiarse en la cuerda del puente y saltar al río: cumplió sus sueños como niña del bosque.

Los viajes a la playa marcaron su cuerpo y alma con su amor por el mar. El aire del mar, la brisa del mar, la arena que se pega y el ardor en sus ojos son recuerdos sensoriales que lleva consigo.

En la escuela, el alto tobogán le permitía tocar las hojas de los árboles, ofreciéndole un refugio cómodo y protegido.

También había un árbol especial en la plaza, frente a la casa de su bisabuela. Era un árbol hermoso, al que trepó y se paró en la cima, imaginando que era su hogar. Años más tarde, la casa de su bisabuela pasó a ser suya, y cada vez que miraba ese árbol, veía el hogar que había creado trepando por sus ramas, recordando los ratos felices y despreocupados que pasaba colgada allí, jugando.

Sus recuerdos están marcados por muchas sutilezas. Por la naturaleza, durante el tiempo que jugó en ella. No necesitaba juguetes cuando estaba allí; la naturaleza se encargó de todo.

Heloisa nos cuenta que creció en medio del bosque, la niña del campo abrió muchas puertas para ir a otros lugares y nunca se cerraron del todo. Durante toda su infancia vivió en la granja de sus

abuelos, una pequeña propiedad que tenía vacas lecheras, cerdos, gallinas, caballos, perros, pájaros, insectos, árboles frutales, huerta, jardín, un pequeño río, tardes serenas y noches con cielos estrellados.

Habla del recuerdo de las tardes de finales de invierno, cuando el sereno comenzaba a mojar la hierba, los pies se enfriaban y con un palo largo se recogía la *naranja rangpur*: la pelaba y se deleitaba al saborear cada segmento con el sonido de los grillos y las cigarras que anunciaban la noche. Un aroma a naranja mezclado con la hierba húmeda y serena, sintiéndose cerca de la naturaleza, teniendo tiempo para esperar cada ciclo, deleitándose con todos los sentidos.

¡Jugar era usar la imaginación para crear las historias más increíbles en ese lugar que permitían grandes aventuras! Rara vez le calzaban los pies, lo común era tenerlos en la tierra mientras caminaba por todas partes, buscaba nuevos caminos por el bosque, fingía que no había límites. Creía en sus nociones espaciales de no perderse, en la capacidad de usar su cuerpo para trepar a los árboles y descender por barrancos, en el conocimiento de sus pies en el fondo del río y si podía entrar en el agua, en el poder de superar el miedo y sentirse a salvo.

Un territorio intensamente despejado por la soledad de un niño que fantaseaba con toda la libertad del mundo (de ese mundo), porque el lugar era una inmensidad que le permitía vivir su infancia con curiosidad. La naturaleza nos invitaba a querer saber más, de todo lo que estaba vivo y pertenecía a los ciclos de la vida y de la muerte, a los fenómenos que tantas veces se repetían, a los cambios y transformaciones que sucedían mientras ella vivía, jugaba, crecía.

Las gallinas siguen rascando en el patio trasero, los árboles de jabuticaba insisten en dar sus frutos en lo alto y nos desafían a trepar, las cercas permanecen, simplemente no hay más alambres de púas, el río es más frío, más pequeño y menos profundo, tan diferente de cuando éramos niños... Ahora faltan niños en el patio trasero, en el río, en los árboles y hay miedo, pantallas, adultos y encarcelamiento.

> Las generaciones pasadas dejaban a sus hijos en el bosque, sin supervisión. Nos subimos a los árboles más altos, comimos fruta en el árbol, pescamos, vimos nacer, vivir y morir animales y plantas. Entendimos el viento mirando las hojas de los árboles frondosos creando caminos por el aire, descubrimos manantiales, lugares secretos de miles de insectos bajo hojas secas, miramos las estrellas, y en ellas imaginamos un universo infinito (Villela, 2016, p. 7).

Keila revela sus recuerdos y reminiscencias, argumentando primero que la relación íntima con la naturaleza permite que los niños se sientan capaces y seguros de sí mismos, ya que la naturaleza provoca acciones y sensibiliza los sentidos, contemplando una formación integral en medio de la biodiversidad.

Durante su infancia, Keila siempre estuvo cerca de la naturaleza: en el patio trasero de su casa, en los parques municipales, en los zoológicos, en los jardines forestales, en el campo, en la playa, entre otros ambientes tan especiales, porque son tan diversos. En el patio trasero de su casa, había un enorme árbol de aguacate, ella se quedaba durante horas, su hermano, amigos y ella, subiendo y bajando, imaginando que las ramas, hojas y frutos del árbol de aguacate eran su casa en el árbol. Su familia criaba algunos pájaros en la parte trasera de la casa, como gallinas y codornices, y era una felicidad para ella seguir el crecimiento de los polluelos, alimentarlos y recoger los huevos, su hermano y ella caminaban por todo el patio con los polluelos por los brazos. Todavía en su patio trasero, su madre preparaba pícnics para recibir a los niños que estudiaban con su hermano y con ella en preescolar, la comida deliciosa: pasteles, tartas, bocadillos y jugos se preparaban con mucho cuidado.

A la familia de Keila le gustaba salir a pasear los fines de semana, iban a parques, zoológicos, huertas, granjas, cuando los niños se ensuciaban mucho, en medio de lodo, barro, arena; descubriendo los colores y texturas de las flores y las hojas; estando atento a los sonidos de las semillas, los guijarros y los animales; al hacer juguetes con palos, arcilla y hojas de maíz; al columpiarse en la vid; cuando se encanta con los senderos de las hormigas y las mariposas, y la iluminación de las luciérnagas; al jugar con conchas; divirtiéndose en el mar, en la presa, en los arroyos y bajo la lluvia.

Estas memorias (re)inventadas de infancias nos presentan recuerdos de las narrativas de Manoel de Barros (2008), ya que nos revelan los significados de lo que es ser niño y cómo vamos por la vida nos apropiamos del mundo, sintiéndonos pertenecientes a él y viviendo experiencias tan únicas. El vínculo que creamos con la naturaleza en la infancia nos muestra cuánto podemos acercarnos al entorno con intimidad, por lo que según Barros (2008).

> Descubrimos que el tamaño de las cosas tiene que medirse por la intimidad que tenemos con las cosas. Tiene que ser como el amor. Por lo tanto, los guijarros de nuestro patio trasero son siempre más grandes que las otras piedras del mundo. Precisamente por razón de intimidad (Barros, 2008, p. 67).

El vínculo, la pertenencia y la intimidad pueden germinar en nosotros una postura de cuidado de uno mismo y del otro y un conocimiento significativo de la importancia de estar en la naturaleza y ser naturaleza.

En los siguientes dos temas, presentamos las producciones escritas de las profesoras coordinadoras Heloisa y Keila que, como ya se mencionó, fueron compartidas en uno de los encuentros del curso de formación en el que participan los docentes coordinadores. A partir de las preguntas planteadas por Heloisa y Keila, proponemos pensar y discutir el lugar de la naturaleza en el desarrollo de los niños.

Desde la esquina y la escritura: la producción escrita de Heloisa

> La escuela tiene muchos rincones, pero me gustan mucho los espacios amplios. El parque es sin duda mi lugar favorito en la escuela, especialmente cuando está lleno de gente y ocupado. La habitación Nursery 1 me ejerce cierta fascinación, pero pensándolo bien, me gusta mucho la percepción de libertad que me inspira el parque.
> El patio de recreo de la guardería siempre me ha encantado y, en la escuela Mora, mi sensación es que todos, desde los cero hasta los cien años, necesitan espacios para correr, gritar, jugar, sentir el viento y el sol y experimentar el cuerpo y aprender con alegría, se ha consolidado. Hoy no me cabe duda de que estos espacios pueden ser una garantía de salud en todos los aspectos que nos componen.
> Ver a bebés y niños muy pequeños desafiando su propio equilibrio, ganando confianza en sus movimientos, cayendo y levantándose, corriendo y trepando, o quedarse quietos mirando la hierba, mirando algo en la arena, disfrutando del juego del otro y elaborando el suyo propio, aporta una dimensión de la infancia a la que debemos prestar atención para que no se vacíe en la escuela.
> ¿Por qué el parque siempre me ha cautivado? Creo que porque es el lugar donde, como profesora, pude acercarme al juego de los niños sin tanto control, sin tantas reglas, hablando y

jugando juntos, uno al lado del otro, experimentando un poco de su entusiasmo.
La maestra coordinadora experimenta este movimiento, acompaña a las maestras que inicialmente se ponen tensas en el parque (es grande, hay un barranco, son pequeñas, hay hormigas, etc...) y después de un tiempo logran confiar en los niños, entienden que algunas caídas son parte del aprendizaje, que el columpio es maravilloso y por eso todos quieren columpiarse, que la vista desde lo alto del barranco nos da la sensación de ser muy grandes, desde lo alto vemos el techo de la escuela, las copas de los árboles y el horizonte más allá de nuestra pequeña escuela (Escrito por Heloisa, 26 de junio de 2024).

Imagen 16. El parque de la escuela. Fuente: Brandão (2024).

Es en el parque escolar, con su amplio espacio, con árboles, pasto, piedras, pendientes, arena, tierra y los seres que lo habitan, donde la maestra coordinadora admira cómo se desarrollan y aprenden los más pequeños, son habilidades que se mejoran para superar obstáculos, desafiar su propio equilibrio, lograr un andar firme y cada vez más rápido, confiar en su propia capacidad para caer y levantarse. Subir y bajar hábilmente escaleras y rampas, utilizando los brazos y las piernas de manera coordinada, escalando, investigando el terreno con las plantas de los pies, el frío de la hierba húmeda con el rocío o la arena caliente en un día soleado, identificando y reconociendo las diversas formas de vida esparcidas por todo el territorio del parque, percibiendo diferencias y similitudes en las hojas que cambian, Explora pequeños agujeros y grandes huecos, cuenta y comparte tus descubrimientos, invita e involucra al otro en el juego.

Los más pequeños se están conociendo y reconociendo su potencial, en este espacio acogedor y lleno de oportunidades para jugar con todo el cuerpo, experimentar conceptos, experimentar sensaciones, idiomas y relaciones, sentir emociones y pensar en sí mismos y en el mundo con libertad y alegría. En la narración de la maestra Heloisa, el parque ofrece este contacto con elementos de la naturaleza, pero podríamos pensar en un jardín, un bosque, una plaza, un rincón o grieta que se pueda ofrecer a los bebés y niños para que tengan la oportunidad de experimentar un poco de la naturaleza,

de acuerdo con un enfoque de que existe en el entorno un factor educativo que promueve el aprendizaje y que favorece el desarrollo integral de quienes lo habitan, yendo más allá, podemos pensar en las diversas experiencias con el medio ambiente como un elemento que también nos constituye, como citamos a Lopes (2021):

> El territorio también habla con el cuerpo, por lo que nacer en un lugar u otro del mundo marca la diferencia a la hora de vivir en el mundo. Sé que la infancia es una palabra suelta. Debido a esta cualidad, es imposible pensar en los bebés y niños fuera de sus encuentros con cuestiones de género, étnicas, socioeconómicas y otras, pero es necesario agregar el cero del espacio, el territorio, los paisajes y los lugares que hacen la vida (Lopes, 2021, p. 45).

En vista de todo este potencial de desarrollo humano que existe en contacto con la naturaleza, reconocido en varios trabajos y estudios como los presentados por Guerra (2023) y por autores brasileños como Tiriba (2010) y Piorsky (2016) quienes defienden la perspectiva de la experiencia del niño en y con la naturaleza para que incluso pueda reconocerse como parte del entorno y llegar a sentirse integrado y desarrollar un sentido de pertenencia y urgencia de protección y preservación. Una problemática revelada es la inseguridad y resistencia a los espacios abiertos que presentan las maestras que acompañan a grupos de bebés y niños muy pequeños.

Tales sentimientos se anuncian en frases comunes en espacios abiertos que unen a niños, bebés, naturaleza y adultos: “Bájate de ahí”, “No te quedes ahí”, “No puedes trepar”, “Si te caes, no quiero llorar después”, mostrándonos cuánto preocupa el movimiento de los pequeños en los adultos que quieren librarlos de situaciones que implican riesgos y que no están totalmente bajo el control de los adultos, sin embargo, tratar de controlar este movimiento infantil también puede significar limitar el conocimiento, los logros y la libertad (Lopes, 2021).

En la obra *The Last Child in Nature* de Richard Louv (2016) hay una importante reflexión sobre cómo la sociedad actual aleja la infancia de la naturaleza, es importante considerar que si bien la investigación se llevó a cabo en los Estados Unidos de América, es posible observar similitudes con el contexto de las infancias en regiones urbanizadas de nuestro país. Dos factores señalados como importantes en este proceso de distanciamiento son el tiempo y el miedo, la autora explora esta relación en el capítulo titulado “Las mejores intenciones: por qué Hansel y Gretel ya no juegan fuera”. Son múltiples los factores que generan inseguridad, distanciamiento y desinterés por la naturaleza, en palabras de la autora:

> [...] Sabiendo más sobre el amplio valor de la experiencia directa en la naturaleza, es hora de echar un vistazo en profundidad a las barreras que deben superarse para aumentar este contacto. Algunos de los obstáculos para que esto suceda son culturales o institucionales, como el aumento de la litigiosidad y las tendencias educativas que marginan la experiencia directa en la naturaleza; otros son estructurales, tienen que ver con la forma en que se forman las ciudades. También hay obstáculos más personales o familiares, como las presiones del tiempo y el miedo (Louv, 2016, p. 135).

La falta de tiempo para experimentar el juego libre en grandes espacios y entornos naturales con placer se ve, según la investigación de la autora, cada vez más comprometida ya que los adultos tienen pocos espacios fuera de sus tareas para descansar, y cuando lo hacen, hay un uso de pantallas y

aparatos electrónicos para la distracción, también utilizados a gran escala por los niños.

El miedo se muestra como el elemento más complejo y presente en las noticias que ponen de manifiesto los peligros que se encuentran en el entorno natural y que adquieren proporciones poco realistas, según la autora, "el miedo es la emoción que separa a un niño en desarrollo de los beneficios plenos y esenciales de la naturaleza" (Louv, 2016, p. 143).

En el caso de nuestro contexto, podemos considerar que la falta de tiempo y miedo puede ir acompañada del escaso acceso de la población a áreas como parques y plazas bien conservados, cuidados y seguros, problemas de políticas públicas y la falta de perspectiva, en las ciudades, de preservar regiones con bosque nativo que se pueda visitar, y convertirse en una fuente de ocio y relación con la naturaleza.

Pensando en la escuela para bebés y niños pequeños, debemos pensar en el miedo y la falta de conocimiento como elementos que causan implicaciones importantes si queremos que las nuevas generaciones se acerquen al entorno natural. Plantearse el derribo de muros implica "romper muros" tanto físicos, institucionales como culturales, por lo que necesitamos, como maestros de estos bebés y niños, revisar las relaciones que establecemos con el suelo donde pisó nuestra infancia y el suelo donde pisamos ahora.

El miedo en la escuela puede ser en muchas realidades el de las caídas y los accidentes, pero existe un miedo que concierne a una forma de ser maestro y controlar al grupo, ya que, según Tovey (2007):

> [...] al aire libre, los niños y jóvenes tienden a tomar un mayor control del espacio y esto pone en cuestión los equilibrios consolidados en la relación educativa, generando vacilaciones y preocupaciones y, junto con ellas, el riesgo de actitudes más autoritarias por parte de los adultos (Tovey, 2007, *apud*, Guerra, 2023, p. 132).

En relación al tiempo, hay instituciones que se organizan en torno a rutinas con cortes bruscos que no permiten la continuidad del juego, el ritmo de la contemplación y el placer. Los adultos pueden sentir una preocupación constante por lo que vendrá después, con el fin del tiempo en el exterior para volver a una habitación, enfrentándose a la difícil tarea de lidiar con la frustración de los más pequeños.

¿Es posible transformar este tiempo y acercarse a una forma de observar entregada al tiempo de la curiosidad infantil y al escrutinio de todos los sentidos, con una actitud activa hacia lo que toca e investiga, manteniendo la implicación y la postura de quien quiere ver más, sentir, oír, moverse y tocar un poco más?

¿Podemos acercarnos a la forma en que los bebés y los niños pequeños observan y ven los misterios y las sorpresas del mundo en el que se encuentran desde nuestro reencuentro con el exterior?

La maestra coordinadora Heloísa cuenta un proceso de las otras maestras que observa en relación a los juegos en el parque, que las resistencias van cediendo a medida que sienten confianza en los más pequeños, conocen las características de sus juegos, el placer de libertad que promueve este espacio y cuántos descubrimientos se hacen. Se establece una asociación y la percepción de cuánto es bueno estar al aire libre para los bebés y los niños permite al maestro compartir este momento con entusiasmo y permitirse salir de sus otros muros que no son físicos, pero que lo atrapan en un lugar de riesgos, peligros y miedos.

Los docentes están en formación y se constituyen en sus experiencias con los niños, con sus pares, con el proyecto pedagógico de la escuela y es importante pensar en los procesos que las escuelas habilitan para favorecer este encuentro de los docentes con la naturaleza también, sin ser artificializado con lecciones a distancia, sino con experiencias que promuevan el bienestar en el exterior.

Porque, si “el propio maestro se complace en estar en la naturaleza (...), podrá encontrar la manera de acompañar suavemente al niño, caminando a su lado para que pueda empezar a ver y comprender la vida de la que forma parte” (Guerra, 2023, p. 67).

Desde la esquina y la escritura: la producción escrita de Keila

Imagen 17. Zona libre de la escuela: *¿Vamos a jugar a imitar?* Fuente: Pinto (2024).

Imagen 18. Zona libre de la escuela: ¿Vamos a escuchar cuentos? Fuente: Pinto (2024).

Imagen 19. Zona Libre: ¿Vamos a ver el teatro? Fuente: Pinto (2024).

Un espacio externo, un espacio múltiple, un espacio colectivo.
Un espacio de alegría, un espacio vivo.
Un espacio de movimiento, un espacio de comunión.
Un espacio de encuentro, un espacio de identificación.
Este es un espacio valioso para nosotros,
Pero todavía tenemos que organizar otros espacios,
En medio de la zona verde restringida tenemos (Keila Writing, 27 de junio de 2024).

Cuando en la reunión de capacitación de los PCS, la profesora Laura nos pidió que escribiéramos sobre "Mi rincón favorito de la escuela", la profesora coordinadora Keila presentó algunas fotos de su rincón favorito de la escuela y escribió el registro mencionado anteriormente. Este rincón es un área libre entre el patio de la escuela y el salón de usos múltiples, en el espacio se realizan diferentes experiencias con niños y educadores, y a veces con familias, tales como: exploración de mocos y pinturas, juego heurístico, juegos de fantasía, cuentacuentos, actuaciones musicales y teatrales, actividades de educación física, entre otros. Es un espacio de intercambios, interacciones, encuentros... Un espacio vivo y múltiple.

La maestra coordinadora Keila presentó con entusiasmo su rincón favorito en la escuela, pero notó que la mayoría de sus colegas, los demás PC, habían mencionado que sus rincones favoritos eran los espacios al aire libre que permiten que los bebés y niños tengan contacto con la naturaleza. Este espacio presentado por Keila al grupo es un espacio que está vivo porque está ocupado por bebés, niños y adultos en diferentes propuestas de experiencias, pero es un espacio que no tiene elementos naturales permanentes.

Entonces, la maestra coordinadora Keila, ante tantos reportes que incluían elementos de la naturaleza en los rincones favoritos de los PCS, comenzó a replantearse los espacios de la escuela en la que trabaja en la búsqueda de identificar cuáles de ellos ofrecían la posibilidad de que los bebés y niños estuvieran cerca de la naturaleza ya que la estructura física de la escuela era limitada en este sentido, sin embargo, en ese encuentro compartió el proyecto que se estaba desarrollando y se sigue desarrollando en su colegio, titulado "Proyecto Especial Niño y Naturaleza". Keila comentó que además de este proyecto, la mayoría de los docentes planifican contextos de investigación que traigan elementos de la naturaleza, y hay una maestra de la clase de Kindergarten I que sembró diferentes plántulas de árboles y hierbas aromáticas junto con los niños en este año 2024.

Imagen 20. Plantar plántulas: manos en la tierra. Fuente: Santos (2024).

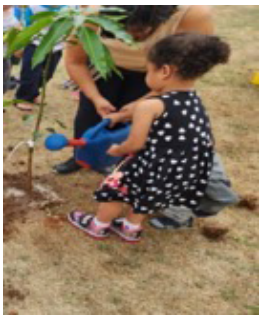


Imagen 21. Plantar plántulas: riego. Fuente: Santos (2024).

La escuela en la que trabaja la maestra coordinadora Keila es relativamente nueva, comenzó a funcionar con servicios infantiles en febrero de 2021, y nos dimos cuenta de que actualmente las escuelas recién abiertas en el municipio no cuentan con un proyecto para el área externa que valore las áreas verdes y permita el contacto de bebés y niños con la naturaleza.

Tiriba (2010) señala la urgencia de políticas públicas en la construcción o renovación de escuelas con el fin de priorizar las áreas verdes y la ocupación de estos espacios para los niños.

> Por otro lado, cuando se trata de renovar o construir guarderías y jardines infantiles, también hay que concienciar a los gestores públicos, porque, muchas veces, en el afán de crear o ampliar vacantes, se ocupan espacios al aire libre, desaparecen zonas verdes, se amuralla a los niños. Al ampliar la cobertura, sin garantizar la calidad de vida, el compromiso del poder público se restringe al cumplimiento de un deber que corresponde a un derecho legal. Sin embargo, no basta con que asistir a guarderías y centros preescolares sea solo un derecho, ¡también debe ser una alegría para los niños! (Tiriba2010, p. 13).

Teniendo en cuenta la importancia de la relación de bebés y niños con la naturaleza, en la escuela se realizan algunas experiencias sensoriales de contacto con el medio ambiente con el fin de ampliar el conocimiento del mundo de los bebés y niños, y sensibilizarlos en esta relación, para que comprendan y respeten el medio ambiente, desde temprana edad.

Entre las propuestas de experiencias realizadas con bebés y niños, en este trabajo destacaremos el Proyecto Especial, proyecto previsto por la Resolución del Departamento Municipal de Educación (SME) 006/2024 del 31 de enero de 2024 que establece directrices para la organización curricular de las escuelas en el municipio de Rio Claro/SP. Este Proyecto debe ser elaborado contemplando los temas de Narración de Cuentos y/o Razonamiento Lógico-Matemático en las unidades educativas que cumplen con las Etapas 1 y 2 de Educación Inicial. Para el desarrollo del proyecto que aquí presentamos, se ofrece una clase semanal exclusivamente a las clases de Kindergarten I y II.

En la escuela, eligieron trabajar en el proyecto de Cuentacuentos, con el tema "Niño y Naturaleza", la temática surgió considerando los intereses y necesidades de los niños, con la intención de posibilitar la apropiación de conocimientos y saberes relacionados con el entorno en el que se insertan, utilizando diferentes recursos y estrategias, fomentando la creatividad y la imaginación a través de propuestas lúdicas. Consideramos que estar en la naturaleza es la primera lectura del mundo que puede tener el niño, es la oportunidad de aprender a cuidarse a sí mismo y a los demás, y a sentirse parte del entorno.

En esta perspectiva, se pretende ampliar la exploración de espacios externos y áreas libres, buscando el desarrollo integral. En este sentido, Barros (2018, p. 18) afirma que:

> Es necesario reflexionar sobre la forma de vida y desarrollo que estamos adoptando en las ciudades, considerando que la urbanización es un proceso creciente en el país y en el mundo. En Brasil, la concentración de la población en las ciudades creció del 75,6% en 1991 al 84,7% en 2015. Por lo tanto, tiene sentido pensar en la forma en que el mundo actual, especialmente los urbanos, está acogiendo a las nuevas generaciones. Son varios los logros y avances relacionados con la infancia en nuestro país, como el aumento de la escolarización, la reducción de la mortalidad y la lucha contra la explotación del trabajo infantil. Pero no podemos dejar de considerar que los efectos de la urbanización, incluyendo el alejamiento

> de la naturaleza, la reducción de las áreas naturales y la falta de seguridad y calidad de los espacios públicos al aire libre nos llevan —adultos y niños— a pasar la mayor parte de nuestro tiempo en interiores y aislados, creando un escenario que cobra un precio muy alto para el desarrollo saludable de los niños.

Al estar en contacto con la naturaleza, el niño desarrolla autonomía, conocimiento de sí mismo y de los demás, motricidad, equilibrio emocional, bienestar y creatividad. Sabemos que el contacto con la naturaleza es transformador, ayudando en el desarrollo integral, incluyendo la autorregulación del niño, para colaborar con la calidad de vida.

Involucrar a los niños en una relación con la naturaleza es una forma de escucharlos, considerando diferentes idiomas.

Es fundamental escuchar a los niños a través de sus diversos idiomas, al fin y al cabo, son ellos los que realmente habitarán el espacio escolar. Preguntar y, sobre todo, observar dónde, cómo, cuándo, con quién y con qué materiales jugarán dará muchas pistas sobre cómo se puede aprovechar mejor el espacio. Los niños pueden (¡y quieren!) contribuir a la transformación o diseño de los espacios. Para ello, necesitamos reconocer y escuchar sus otras formas de expresión que van mucho más allá de la palabra, como los gestos, la gráfica, el juego, y también las narrativas orales y escritas (Barros, 2018, p. 40).Según Barros (2018), la escuela es un lugar de encuentros y de sentirse bien, la resignificación del proceso educativo por parte de los docentes presupone una reflexión sistémica y amplia, que considera la necesidad de los niños de tener experiencias sensibles, ricas y significativas, que colaboren con el establecimiento de vínculos en las relaciones y descubrimientos del entorno. Estas experiencias con la naturaleza proporcionan respeto por la complejidad y la diversidad, que son inherentes a todos los sistemas vivos y sus interrelaciones.

> Las relaciones entre los sistemas culturales y los sistemas naturales amenazan la continuidad de la vida en el planeta. Si queremos detener el proceso de destrucción que está en marcha, tendremos que transformar profundamente nuestra forma de pensar y sentir, de vivir y de educar. Buscando significados para este desafío, frente a los niños y niñas que recibimos diariamente en guarderías y preescolares, nos preguntamos: ¿cuáles son nuestros sueños como educadores? ¿Qué ejemplos ofrecemos a los niños de hoy? ¿Qué legado —ético, estético, cultural, medioambiental— dejaremos a los que vendrán después de nosotros? (Tiriba, 2010, p. 2).

Según Tiriba (2010), los espacios educativos necesitan buscar nuevas formas de vivir y pensar la vida en la Tierra, proponiendo la organización del trabajo con la naturaleza a partir de tres objetivos:

> [...] El primero desafía a una cultura antropocéntrica que entiende al ser humano como autónomo, superior y, por lo tanto, dueño del destino de las demás especies y de todo lo que existe. El segundo busca reinventar los caminos del conocimiento, en una perspectiva que considere las múltiples dimensiones del ser humano. La tercera nos invita a decir no al consumismo y al despilfarro de los recursos naturales (Tiriba, 2010, p. 5).

El proyecto desarrollado con los niños presentó cuentos (leídos o contados) buscando sensibilizar a los niños a sus acciones frente a la naturaleza, para que se sientan parte del entorno y lo protejan. Los niños manipulan diferentes elementos de la naturaleza de manera exploratoria: hojas, flores, palos,

semillas, cortezas, piedras, arcilla, arena, tierra, agua, aire, entre otros, en la perspectiva de conocerse a sí mismos y sus potencialidades y conocer el mundo y sus características, con el fin de iniciar un proceso de conciencia sobre los recursos naturales.

Según Piorski (2016) el niño se relaciona íntimamente con los elementos de la naturaleza, sobre todo en la creación de su juego, por lo que la autora destaca que:

> El interés del niño por las formas, los sonidos, los gestos, las tareas, los colores, los sabores, las texturas, así como sus interminables preguntas, su deseo de captar y examinar todo, y su amor por las miniaturas que sostienen lo grande en tamaño más pequeño, se puede traducir en un deseo de intimar con la vida. Este deseo sumerge al niño en las cosas existentes. Es una insinuación de conocer, de pertenecer, de formar parte, de estar cerca de lo que la constituye como persona (Piorski, 2016, p. 55).

Piorski (2016) entiende que el contacto con los materiales primitivos expande la experiencia y la transfiguración del mundo, lo que es llamado por el autor como "sueños de intimidad", porque conocer el mundo es conocerse a sí mismo. Así, la conexión con el mundo se basa en una intimidad que habita la vida material y la habita al propio niño, primero un movimiento hacia lo real y el entorno y, segundo, un movimiento de las acciones de los niños que repercuten en ellos. La intimidad es vista como un "recurso que lleva al niño a conocer, a investigar, a sondear, a buscar lo que hay detrás de todo" (Piorski, 2016, p. 56). El autor explica que:

> La botánica del juego despierta una imaginación de belleza. Hay muchos adornos de guirnaldas con flores y hojas, cubreuñas hechas de pétalos y cálices de pequeños lirios, y aretes de botones de amapola sin florecer, entre otros juguetes que denotan una mirada de intimidad por lo delicado y mínimo de formas y colores (Piorski, 2016, p. 64).

Al estar en la naturaleza, al conservar la naturaleza, al actuar en la naturaleza, al conocer la naturaleza, al ser parte de la naturaleza, el niño, como sujeto histórico, crea sus tramas y narra sus relaciones con el entorno, elaborando gradualmente sus impresiones sobre la vida, a través de la vista, el tacto, el olfato, el oído, el gusto... por todos los sentidos, es decir, por todo el cuerpo.

Naturaleza y educación

A partir de los escritos de Heloísa y Keila, concebimos la escuela de Educación Parvularia como un espacio de formación humana desde el inicio de la vida. Por lo tanto, necesitamos cuestionarnos sobre las relaciones que favorecen a los bebés y niños con el mundo que los rodea, cuestionar qué decisiones tomamos como maestros sobre qué y cómo presentamos el mundo al que acaban de llegar. En la Etapa 1, damos la bienvenida a bebés que están iniciando procesos de cómo conocerse a sí mismos, desarrollar atributos que los caracterizan como seres humanos, experimentar espacios, materiales y relaciones que pueden o no favorecer su conexión con la cultura y la naturaleza.

La palabra *experiencia* aparece con frecuencia en las planificaciones y narrativas llevadas a cabo por los docentes que trabajan en Educación Infantil, especialmente cuando se trata de la relación con la naturaleza. ¿Cómo podemos entender la idea de experiencia y su importancia desde la infancia? Al prologar el libro *Terreno Baldio. Un libro sobre el balbuceo y la puerilidad de los espacios a geografías*

desacostumbradas, de Jader Janer Moreira Lopes (2021), el profesor S. N. Jerebtsov define la experiencia y su importancia para los seres humanos:

> [...] La idea del proceso de experiencia como un proceso interpersonal (las experiencias son relaciones intrapersonales que, antes de eso, ya eran interpersonales), pero también como un proceso de experiencia espacial, como un fenómeno interespacial. [...] Experimenta el lugar donde estás. Véanlo. Escúchalo. Siéntelo. Toma conciencia de ello. Todo esto significa integrarse en la vida. Mantente despierto. La existencia del ser humano se forma y se desarrolla durante su contacto con la naturaleza, con el otro y consigo mismo (Jerebtsov, 2021, pp. 8-9).

Para considerar el contacto con la naturaleza como una experiencia significativa, es necesario tener la oportunidad de entregarse con todos los sentidos a los elementos que lo componen, es decir, el cuerpo, que también forma parte de la naturaleza, colocándose en una intensa relación con los demás seres animados o inanimados que lo rodean.

¿Cuánta de esta importancia le dan los adultos que están al frente de las propuestas pedagógicas de las escuelas para la primera infancia? En su investigación sobre la escuela en relación con la naturaleza, Guerra (2023) considera que se vuelven inminentes las reflexiones pedagógicas sobre el modo en que la escuela establece su relación con el "afuera". A lo largo del texto, la autora expone movimientos caracterizados por esta intención, analiza y establece diferencias entre ellos, considerando que uno de los puntos más significativos es una educación que se da fuera de los lugares habituales, más allá de los espacios y estructuras didácticas en favor de una perspectiva centrada en lo externo, configurándose en "interrelaciones que son constitutivas, no solo de experiencias formativas, sino de la vida misma" (Guerra, 2023, p. 14).

La cotidianidad de la escuela yendo al encuentro del mundo que está más allá de los muros, promoviendo un juego con lo que el mundo nos ofrece, fomentando las relaciones y experiencias que conforman la vida, proporciona aprendizajes y desarrollos contemplando los objetivos de la educación formal. Para ello, es necesario que todos los involucrados en los procesos de educar y enseñar establezcan prácticas pedagógicas que valoren el encuentro con la naturaleza y den visibilidad a los aprendizajes que se producen en los más diversos espacios (Guerra, 2023).

Uno de los supuestos defendidos por la autora en relación a una educación en el mundo implica una formación humana que va más allá de las formas de pensar y actuar como proyectos de explotación, destrucción y colonización, para ello sugiere:

> [...] una nueva orientación ética hacia el mundo y la vida que lo habita, una orientación que requiere una renovación radical de las actitudes y comportamientos y que por lo tanto puede modificar la relación entre el hombre, la Tierra y los seres vivos. (Guerra, 2023, p. 32).

Las formas de encontrar un camino de relación ética entre los seres y el planeta pasan por experiencias directas con el entorno, experiencias sensibles para habitar y conocer los entornos, pudiendo observar la "belleza cotidiana, común, ordinaria, en primer lugar, en lo cercano" (Mortari, 2017; *apud* Guerra, 2023, p. 35).

Pensar en el derribo: implicaciones para pensar en la educación

Las discusiones presentadas hasta ahora nos hacen reflexionar sobre una infancia sin muros, lo cual es un desafío significativo, especialmente en una sociedad en la que la escolarización a menudo descuida el contacto directo con la naturaleza y los espacios externos. Estos entornos a veces se tratan como recompensas por el buen comportamiento, reduciendo el tiempo de acceso a ellos al no respetarse las reglas, convirtiendo el contacto con la naturaleza en una especie de moneda de cambio. Al hablar de desenmascaramiento, utilizamos aquí los aportes de Tiriba (2010), quien afirma:

> [...] la importancia de que los niños disfruten de un entorno hermoso, aireado, iluminado por el sol y que ofrezca confort térmico, acústico y visual. Más que eso, entendiendo que los niños son seres de la naturaleza, es necesario replantear y transformar una rutina de trabajo que sobrevalora los espacios cerrados y brinda un contacto diario con el mundo que está más allá de las salas de actividades (Tiriba, 2010, p. 6).

Pensar en el desbloqueo de la infancia implica romper con un pensamiento que ha sido (impuesto) durante mucho tiempo, en el que los niños sólo pueden aprender y desarrollarse cuando están callados, quietos, silenciosos y atentos (Valerio; Silva, 2021, p. 409). Vivimos en un contexto en el que muchos niños pasan la mayor parte de su infancia entre los muros de la escuela, algunos incluso pasan hasta diez horas al día en estos entornos. Frente a esta realidad, se hace imperativo repensar cómo estos niños viven su infancia: cuáles son sus momentos de verdadera libertad, de contacto con el cielo, la tierra, la hierba, el canto de los pájaros y los riesgos benéficos que ofrece la naturaleza.

El amurallamiento de la infancia comienza en las guarderías, afectando incluso a los bebés (Tiriba, *et al*., 2021, p. 104). Schmitt (2008) observa que los bebés de 0 a 1 año rara vez salen de la habitación, un ambiente que ya está restringido en términos de espacio y aún tiene barreras físicas, como puertas de seguridad más altas que ellos y ventanas elevadas, que bloquean cualquier visión del mundo exterior. Esta separación, que impide a los bebés interactuar con la vida más allá de las paredes del aula, a menudo es justificada por los educadores basándose en el limitado desarrollo físico de los bebés y en los problemas estructurales de la escuela (Gobatto; Barbosa, 2017, p. 30). Al verse privados de este contacto con el mundo exterior, no solo se ignora el desarrollo físico, sino también la sensibilidad y la curiosidad natural de los bebés, que, desde los primeros meses de vida, muestran deseos de explorar e interactuar con el entorno que les rodea. Por lo tanto, el desbloqueo no es solo una cuestión estructural, sino también una cuestión de respeto y apreciación de la infancia como período de descubrimiento y conexión con el mundo.

Además de lo que se está discutiendo aquí, es necesario cuestionar, tensionar y preocupar sobre nuestro papel como educadores: Cuando hablamos de desenmascaramiento, ¿cuál es la calidad del tiempo que los niños experimentan fuera del aula? ¿Cuánto tiempo pasan al aire libre? ¿Qué actividades se proponen? ¿Son libres de explorar, correr y jugar sin restricciones? En este contexto, se ponen en evidencia las prácticas docentes. La formación del profesorado también tiene que pasar por este proceso de derribo. Se cree que ofrecer capacitaciones que aborden la importancia del contacto con la naturaleza, y que estos se desarrollen al aire libre —en pícnics, bajo la sombra de los árboles, al aire libre— son estrategias poderosas para sensibilizar a los docentes en relación a una educación que trasciende los muros (Barros, 2018, p. 47).

La naturaleza, por sí misma, ofrece una infinidad de posibilidades y materiales para el juego libre.

Sin embargo, no se puede perder de vista la intencionalidad del docente que, al planificar cuidadosamente el espacio, ofrece aprendizajes que no se encuentran en libros, manuales o en cualquier juguete, porque se trata de seres vivos (Goldschmied y Jackson, 2006, p. 194). Además de la organización del espacio, también es necesario reflexionar sobre nuestras acciones como educadores frente a esta ruptura de muros, siendo menos controladores y más observadores de las acciones de los niños y, incluso atentos a sus acciones y cuidando de evitar riesgos, permitir que los niños experimenten, toquen, cuiden y sientan la naturaleza viva que los rodea, relación con el otro y con el medio ambiente.

Reflexionar sobre el juego en espacios abiertos, donde los niños están en contacto directo con el suelo y tienen la libertad de explorar, nos lleva inevitablemente a considerar los riesgos que implican estos contextos. Es importante destacar que el desarrollo humano no se da sin la presencia de riesgos, y es precisamente en la interacción con la naturaleza que estos riesgos se presentan de manera transformadora. La naturaleza no sólo manifiesta poderes latentes, sino que también empodera al niño, proporcionándole un sentido de capacidad y autonomía (Tiriba, 2018). El niño que experimenta estos riesgos, que vive en la naturaleza, desarrolla una mayor capacidad para afrontarlos de forma segura y consciente.

> De hecho, esto es exactamente lo que los mantendrá a salvo durante toda su vida: oportunidades para volverse más competentes, para aprender a evaluar qué riesgos quieren tomar y qué no quieren tomar. Uno de los significados de la búsqueda del riesgo es dar espacio tanto al éxito como al fracaso (Barros, 2018, p. 46).

Al privar a los niños de este contacto vital, también los privamos de importantes experiencias formativas y de aprendizaje. El instinto de supervivencia, inherente a todo ser vivo, es un testimonio de que la vida encuentra formas de adaptarse y prosperar. Para ello, es necesario equilibrar el cuidado con la libertad de experimentación, evitando un exceso de protección que puede ser tan perjudicial como la ausencia de la misma.

Es importante destacar que la educación, en este contexto, debe ser entendida como una responsabilidad colectiva. Si los espacios escolares no son suficientes o adecuados para promover esta conexión con la naturaleza, entonces se deben abrir plazas, jardines y bosques para que los niños puedan jugar y aprender de ello. Tenemos mucho que aprender de los pueblos originarios, que han vivido durante tanto tiempo una educación que camina por otros caminos y prioriza "[...] experiencias informales con el cuerpo, con la naturaleza" (Tiriba, *et al*., 2021, p. 105), y va en contra de un patrón que desconecta la relación entre las diferentes formas de vida en la Tierra.

El medio ambiente no debe ser visto sólo como un objeto de estudio, sino como un elemento intrínseco de nuestra existencia, un escenario vivo que participa activamente de nuestra experiencia en la Tierra. Además de una visión adultocéntrica y antropocéntrica, que coloca a la especie humana, y en particular a los adultos, en la cima de la jerarquía, debemos reconocer a la naturaleza como una extensión de nosotros mismos, como parte integral de nuestro ser y de nuestra vida en comunidad. Reconocer y valorar el deseo, así como toda la naturaleza que nos compone, implica adoptar prácticas que rompan las barreras físicas y subjetivas. Que no se descuide el anhelo de libertad y de corporeidad, inherentes a nuestra condición humana, permitiendo que estos elementos fluyan y se expresen plenamente a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia.

Algunas consideraciones

Como ya se mencionó, en el contexto de una ciudad del interior del estado de São Paulo, Brasil, y del país en general, observamos que la población tiene poco acceso a áreas verdes como parques y plazas bien conservadas, lugares que ofrecen seguridad; cuestiones que se articulan con la falta de políticas públicas y la agenda de preservación de regiones con bosque nativo en las que las personas pueden explorar, fomentando el ocio y ampliando la relación con la naturaleza.

Por otro lado, específicamente en relación con el espacio educativo, Cocito (2016, p. 95) lo define como una estructura y organización que tiene como objetivo realizar "acciones, planificadas y mediadas por el adulto, cuyo foco está en el desarrollo y la educación básica de los niños". El mismo autor afirma la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza como un espacio educativo, de carácter educativo. En diálogo con Barbiere (2012) el autor afirma:

> Todos los lugares son lugares para aprender. Ciudades, bosques, patios, territorios a investigar, con árboles, ríos, claros, plazas, playas. La naturaleza es una fuente de posibilidades para la formación estética, no solo de los niños, sino de todos los seres humanos (Barbieri, 2012, p.115 *apud* Cocito, 2016, p. 95).

Los niños aventureros... Se enfrentan a los desafíos de la naturaleza. Caminar en el barro y la arena; Recoge las piedras y toca las plantas y sus hojas, las semillas, los troncos, las raíces. Aventurarse, descubrir el mundo: ríos, colinas, barrancos, llanuras. Aventurarse y descubrir en el mundo, con el mundo, sintiéndose parte de la naturaleza. Los niños aventureros requieren maestros aventureros, que tengan una mirada sensible a su entorno y a la naturaleza y les permitan insertarse e interactuar con el mundo.

Al reconocer a la naturaleza como parte integral de nuestra experiencia de vida y como agente educativo, reafirmamos la urgencia de prácticas educativas que valoren el espacio más allá de las paredes de las aulas. Este *desbloqueo* que no es sólo un movimiento físico, sino también una apertura de los sentidos y la sensibilidad. Al dejar que la naturaleza impregne la vida cotidiana de los niños, les permitimos convertirse en ciudadanos de un mundo más amplio y vivo, donde la escuela se convierte en un espacio de acogida y desafíos. Destapar es, por tanto, un gesto de confianza y respeto por este mundo que educa en silencio, y que tiene mucho que enseñar a quienes están dispuestos a escucharlo, a explorarlo y a habitarlo de manera integral.

Con ello, también fomentamos prácticas pedagógicas que rompan las barreras entre el educador y el mundo natural, permitiendo a cada niño, así como a cada profesor, (re)descubrir el placer de ser, aprender y conectarse con la Tierra, con los ciclos de la vida y con lo que nos rodea, en un compromiso con el presente y el futuro. Las experiencias narradas sobre las infancias de los autores nos muestran que su relación con la naturaleza se manifiesta en la vida adulta cuando manifiestan su preocupación por experiencias que puedan crear recuerdos llenos de naturaleza, así como aquellas que marquen sus propias historias. Como maestras coordinadoras ubicadas en el piso de la escuela, nos movemos y resistimos a los muros, paredes, tiempos, miedos y pantallas que alejan la infancia de las experiencias con y en el mundo, provocando que nuestros pares revisiten su propia infancia y encuentren el suelo, el verde, el viento, los colores y los perfumes, las luces y las sombras, las nubes y los rayos de sol. Además de todas las sensaciones que provocan estos encuentros, porque perduran los recuerdos y la naturaleza que nos posibilitan.

Es bueno pensar que en la infancia la escuela puede ser un lugar para que los niños también reciban sus dosis revitalizantes del aire libre, para crear recuerdos vivos y (re)descubrir lo que existe fuera, a la altura de nuestros ojos, donde nuestros pies se tocan, por encima de nosotros y a nuestro alrededor, caminados uno al lado del otro, con todos los sentidos implicados en los descubrimientos que generosamente comparten con nosotros, inaugurando diariamente este viejo mundo con ojos de novedad.

En este sentido, afirmamos la necesidad de políticas coherentes con una vida y una educación que tengan como horizonte el tema de la valoración de la cuestión ambiental por todos los argumentos esgrimidos hasta ahora. Sin embargo, entendemos que es necesario, en el contexto educativo, pensar en procesos de formación docente que no sólo valoren los aspectos cognitivos. Catani (2016) nos hace reflexionar sobre nuestras acciones en los procesos formativos y cuestionarnos:

> [...] ¿sabemos favorecer en la formación de los docentes la comprensión y el análisis de sus propios modos de estar atentos a sí mismos y a los demás? ¿Sabemos educarlos para que puedan explicarse a sí mismos hasta sus últimas consecuencias los procesos de construcción de relaciones con conocimientos, valores, formas de ser en la realidad? (Catani, 2006, p. 85).

Es necesario reflexionar sobre nuestra práctica docente para repensar cómo las propuestas que esbozamos, junto con los docentes, contemplan la dimensión de la sensibilidad y las dimensiones personales. Para Catani (2006, p. 85), todo proceso de formación docente tiene que formar parte de "un proyecto de formación humanística más enérgico en cuanto a sus vínculos con las racionalidades cognitivas, éticas y estéticas y menos ambicioso en cuanto a sus aspiraciones didácticas-pedagógicas".

Referencias

Barros, M. I. A. de (Org.). (2018). *Destaponando la infancia: La escuela como lugar de encuentro con la naturaleza*. Alana.

Catani, D. B. (2006). La autobiografía como conocimiento y la educación como invención del yo. En E. C. de Souza y M. H. M. B. Abrahão (Orgs.), *Tiempos, narrativas y ficciones: la invención del yo* (pp. 45-62). EDIPUCRS.

Chaluh, L. N. (2011). Futuros docentes: un proceso de formación colectiva. En Grupo de Estudios de Géneros Discursivos (GEGe), *Cuestiones de cultura y contemporaneidad: la mirada oblicua de Bajtín* (pp. 161-174). Pedro & João Editores.

Chaluh, L. N. (2012). Itinerarios formativos en la formación inicial del profesorado. En L. N. Chaluh (Org.), *Escuela-Universidad: perspectivas y encuentros en la formación docente* (pp. 11-25). Pedro & João Editores.

Cicito, R. P. (2016). La naturaleza como espacio educativo: oportunidades para la infancia. *Colloquium Humanarum, *13**(Especial), 94-100. https://www.ojs.fsa.br/index.php/ch/article/download/2172/1439

Freire, P. (2011). Importancia del acto de leer: en tres artículos que se complementan. Cortez.

Gobatto, C., y Barbosa, M. C. S. (2017). A (dupla) invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas na educação infantil: Tão perto, tão longe. *Revista de Humanidades e Inovação, *4**(1), 21-36.

Goldschmied, E., y Jackson, S. (2006). Educação de 0 a 3 anos: creches (2ª ed.). Artmed.

Guerra, M. (2023). *No mundo: páginas para uma educação aberta e ao ar livre*. Pedro & João Editores.

Jerebtsov, S. N. (2021). Comentario sobre el memorial del professor Jader Janer "Vivir juntos... Convivir...". En J. J. M. Lopes, *Baldío. Un libro sobre balbuceos y espacios infantiles a geografías poco acostumbradas. Por una teoría sobre la espacialización de la vida* (p. 7-9). Pedro & João Editores.

Lopes, J. J. M. (2021). *Baldío. Un libro sobre balbuceos y espacios infantiles a geografías poco acostumbradas. Por una teoría sobre la espacialización de la vida.* Pedro & João Editores.

Louv, R. (2016). *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza* (C. B. P. da Costa, Trad.). Aquariana.

Piorski, G. (2016). *Brincadeiras de chão: natureza, imaginação e brincadeira*. Peirópolis.

Schmitt, R. V. (2008). *Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês na creche* [Tesis de maestría, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91581

Tiriba, L. (2010). *Crianças da natureza. Portal do Professor,* MEC. http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materialPedagogico/1000006743.pdf

Tiriba, L. (2018). Prefacio. En M. I. A. de Barros (Org.), *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza* (pp. 5-8). Alana.

Tiriba, L., Vollger, A., y Pereira, J. E. (2021). Buscando inspiração entre os povos indígenas brasileiros para educar crianças em conexão com a terra. REMEA - *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, *38*(3), 98-116. https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13478

Valerio, V. G. de A., y Silva, M. R. P. da. (2021). Interações e brincadeiras em e com a natureza: Construindo uma infância sem paredes na creche. *Interfaces Científicas - Educação, *10*(3), 407–423. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p407–423

Villela, A. L. (2016). Prefácio. En R. Louv, *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza* (pp. 13-17). Aquariana.

DESENTRAÑAR LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS PARA COMUNALIZAR LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Roberto Sánchez Linares[82]
Jenny Zapata de la Cruz[83]

Introducción

> *Un día fui despojada de mi infancia, al buscarla la hallé en un casquillo de bala humeando. Mi infancia tirada en el camino, en el cruce de una emboscada, en los gusanos de un cadáver tirado, en un rincón de la selva. Los paramilitares espantaron mi infancia con balas; con furia la arrancaron de mí y la asesinaron junto con el nahual de mi abuelo.*
> Miriam Esperanza Hernández Vázquez[84]

Negociar o desaparecer. Los pueblos indígenas entre la re-existencia y la esperanza

El fenómeno de renombrar a las culturas y pueblos originarios ocurrió desde los tiempos de la expansión mexica[85] antes del siglo XVI. Empero, con la llegada de la corona española a tierras americanas, esta práctica de renombrar a los pueblos se quedó intrínseca en la praxis social del que sometió. Esto

---

82 Maestro en Pedagogía, adscrito al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en México.

83 Adscrita a la Universidad de Guanajuato.

84Miriam Esperanza Hernández Vázquez es poeta y activista de la lengua lakty'añ (ch'ol), proveniente de la localidad Masojá Shucjá, Tila, Chiapas.

85 Según: Carlos Zolla y Emiliano Zolla Márquez: "Muchos de los nombres con los que frecuentemente se denomina a los diversos pueblos indígenas de México difieren de los que esos mismos pueblos emplean para identificarse (lo que aquí llamamos "etnónimos"). Se trata de un fenómeno iniciado antes de la conquista española: por ejemplo, algunas de las denominaciones tuvieron su origen en los siglos XIV y XV a raíz de la expansión mexica —pueblo de lengua náhuatl— que dominó gran parte del territorio mesoamericano. El término "chontal", empleado aún hoy para designar a dos pueblos indígenas diferentes de Tabasco y Oaxaca, deriva del náhuatl "chontalli", que significa "extranjero, extraño"; "mazateco", proviene también del náhuatl "mazatécatl", que quiere decir "gente del venado"; "popoluca", a su vez, significa "balbuceante". "Muchos de estos nombres contienen una carga peyorativa en la denominación del "otro", desde la perspectiva del grupo que impone el nombre. Los huaves (guazontecos en la literatura colonial) fueron llamados así por los zapotecos istmeños, y la denominación significa 'comedores de lodo'; han pasado como huaves a la literatura antropológica y a la administración burocrática" (Rodríguez, 12/07/2004). Otros de estos nombres de asignación externa son producto de cambios fonéticos de los etnónimos originales (por ejemplo, "chatino" por "cha'tnio"); finalmente, existen denominaciones dadas por los españoles: los purépechas fueron designados a partir del periodo colonial como "tarascos". Señalemos de paso que la grafía de las designaciones suele diferir (purépechas, purhépechas, purhépechas, por ejemplo) a causa de las convenciones fonéticas o fonológicas adoptadas por los lingüistas, fundamentalmente, y al hecho de que la pronunciación de los nombres suele presentar variaciones entre los grupos de una misma etnia. El listado de los nombres lo hemos compuesto a partir de la consulta a diversas fuentes, ninguna de las cuales ofrece un registro completo de etnónimos.

no quiere decir que los pueblos sometidos aceptaran dichos renombramientos, que en la mayoría de las ocasiones son con intenciones peyorativas, como es el caso del pueblo *Ju Jmi*, nombrados chinantecos porque hacían la vida en los territorios de la Chinantla; sin embargo, el pueblo *Ju Jmi* que cuenta con más de doce variantes lingüísticas[86], sus habitantes no se identificaban con dicha denominación, pues existen duodécimas maneras de autodenominarse, es decir, doce formas de estar presentes y vivir en el mundo.

En asambleas comunales llegaron a acuerdos de llamarse *Goo dsa jmën*[87]*;* en la lengua indígena nacional se refiere al pueblo de las personas que hablan las palabras de sus padres o de sus ancestros, y no personas que hablan palabras antiguas. *Jui* es comunidad, *dsa* es persona y *jøng jmën* son palabras de nuestros ancestros en la variante de San Pedro Tlatepusco, municipio de San Felipe Usila, Oaxaca.

El pueblo *Goo dsa jmën* vive procesos de extractivismo en todas las modalidades: académico, cultural, identitaria, social, comunal y explotación de la naturaleza[88]. En México, viven 144,394 personas indígenas de la cultura *Ju Jmi,* re-existiendo en territorios de reacomodo forzado por la construcción de megaproyectos. De los cuales 67,760 son hombres y 76,634 son mujeres. Respecto a la población infantil de 3 a 14 años, 21,332 son hablantes (INEGI, 2020). Algunas variantes lingüísticas de la lengua *Ju Jmi* se encuentran en alto riesgo de desaparición, como en los municipios de San Juan Bautista Valle Nacional y San José Chiltepec en el estado de Oaxaca[89].

Este fenómeno de renombrar, explotar y padecer el linguicidio no es exclusivo del pueblo *Goo dsa jmën;* lo padecen las minorías culturales en el mundo, porque son actos institucionales e histó-

---

86 San Pedro Tlatepusco, San Juan Bautista Tlacoatzintepec, Ayotzintepec, Santiago Comaltepec, San Pedro Sochiápam, San Lucas Ojitlán, San Felipe Usila, San Mateo Yetla, San José Chiltepec, San Juan Lalana, San Juan Petlapa, Santiago Jocotepec.

87 El Consejo de la Planificación Lingüística Comunitaria de la Lengua Ju Jmi conformado por el Instituto Nacional de Lenguas indígenas, integra 11 variantes lingüística de los cuales, en reuniones de trabajo para el proceso de la normalización de dicha lengua, determinaron dicha autodenominación, en el año 2024.

88 En este escrito se entiende conceptualmente por extractivismo los que ha definido Eduardo Gudynas como: "[...] a un tipo de apropiación de recursos naturales en grandes volúmenes y/o la alta intensidad, donde la mitad o más son exportados como materias primas, sin procesamiento industrial o procesamientos limitados. Esta es una delimitación acotada, que recoge buena parte de los antecedentes históricos en el manejo del concepto, pero a la vez permite distinguir entre la agricultura campesina, orientada al autonconsumo o el mercado nacional, de actividades como un campo de petróleo o una mina a cielo abierto que comercia con los mercados internacionales" (2018, p. 62).

89 "La Chinantla es la región que comprende una importante porción del norte y noroeste del estado de Oaxaca, la cual abarca la sierra de Huautla, desde Chilchotla hasta San Juan Bautista Atatlauca, así como las planicies de Tuxtepec hasta un poco más al este del río Valle Nacional. La comunidad de San José Chiltepec se localiza en las márgenes del río Valle Nacional, que pocos kilómetros después se une con el río Santo Domingo hacia el Papaloapan (planos 2-4). En lengua chinanteca, el poblado de Chiltepec se denomina Juhiu, 'cerro del chile', fue fundado por los chinantecos en una región baja de la Sierra Madre Oriental, en una planicie cercana al estado de Veracruz" (Molinari y Aguilar, 2013, p. 19).

ricos que buscan el blanqueamiento de los pueblos originarios. Como ya se mencionó, la explotación-extracción de los recursos culturales y naturales se ha hecho por medio de políticas públicas colonizantes, capaces de modificar o destruir la identidad de las minorías socioculturales. Pese a las estructuras económicas neoliberales (capitalistas), que pretenden preservar las riquezas en manos de empresas, la cultura de los grupos excluidos o de comunidades originarias resisten los embates de la capitalización de sus territorios.

Por lo antes dicho, hay que señalar que actualmente, según datos del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) y su actualización permanente del catálogo de lenguas indígenas nacionales, actualmente preexisten 12 familias lingüísticas: "Eyak-Atabuscana, Álgica, Yuto-nahua, Cochimí-yumana, Seri, Oto-mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca, Mixe-zoque, Chontal de Oaxaca y Huave", con 69 agrupaciones lingüísticas y sus respectivas autodenominaciones, todas ellas resistiendo a la desaparición en 5 regiones etnolingüísticas denominadas como las zonas: Norte, Bajío Pacífico, Centro-Huasteca-Golfo, Pacífico Sur y Mayab o del Sureste: [90]

1. Ayuujk (mixe)	36. Numte oote (ayapaneco)
2. Bats´ i k´op Tsotsil	37. Nuntajiiyi´ (popoluca de la sierra)
3. Bats´ il k´op Tseltal	38. Ñomndaa (amuzgo)
4. B´a´aj/Qyool (teko)	39. Odami (tepehuano del norte)
5. Bot´una (matlatzinca)	40. Oichkama no´oka/Oishkam no´ok (pima)
6. Cha´ jna´a (chatino)	41. O´dam/Au´dam (tepehuano del sur)
7. Cmiique Iitom (seri)	42. O´otam (pápago)
8. Dibaku (cuicateco)	43. Ombeayiüts/Umbeyajts/Umbeyüjts (huave)
9. Énná (mazateco)	44. Otetzame (zoque)
10. Hñähñu (otomí)	45. Pa ipai
11. Ixil	46. Pjiekakjo (tlahuica)
12. Jach t´aan (lacandón)	47. P´urhepecha
13. Jiak Noki (yaqui)	48. Popti´/Abxub´al (jakalteco)
14. Jñatrjo/Jñatjo (mazahua)	49. Qa´yool (awakateko)
15. Ju jmi (chinanteco)	50. Q´anjob´al
16. Kakchikel	51. Q´eqchi´
17. Kikapú	52. Ralámuli (tarahumara)
18. Kiliwa	53. Ta Yol Mam
19. K´iche´	54. Tének (huasteco)
20. Koti´ (chuj)	55. T´kmaya´/yámay (popoluca de Sayula)

90 El 30 de junio de 2022, tras décadas de invisibilización por el estado, logran ser reconocidos de manera documental. El N'dee/N'nee/Ndé (apaches) cuenta con seis variantes lingüísticas, tres de ellas habladas en territorio Nacional, a saber, Ndé miizaa (lipán), N'dee Biyat'i (coyotero) y el N'nee Biyat'i (chiricahua) en los estados de Coahuila y Chihuahua. Mientras que, las otras tres variantes restantes, el Ndé bizaa' (mezcalero), el Ndé miizaa (jicarilla) y el Diné Bizaad (navajo) son habladas en Estados Unidos. Todas las variantes se encuentran en muy alto riesgo de desaparición (inali, 2023).

21. Kuapá (cucapá)	56. Tojol-ab´al
22. Ku´ahl	57. Triqui
23. Kumiay	58. Tu´un Savi (mixteco)
24. Kuti´ (akateko)	59. Tutunakú
25. Lajltaygi (chontal de Oaxaca)	60. Úza (chichimeco jonaz)
26. Lakty´añ (CH'ol)	61. Wää ´oot (popoluca de Texistepec)
27. Lhima´alh´ama´/Lhimasipij (tepehua)	62. Warihó Makurawe (guarijío)
28. Maayat´aan (maya)	63. Wixárika (huichol)
29. Me´pjaa (tlapaneco)	64. Xi´iuy (pame)
30. Mocho´ (qato´k)	65. Xjuani (ixcateco)
31. Naayeri (cora)	66. Yaak avu (popoluca de Oluta)
32. Nawatlahtolli (náhuatl)	67. Yokot´an (chontal de Tabasco)
33. Ngigua/Ngiba (chocholteco)	68. Yoremnokki (mayo)
34. Ngiwa (popoloca)	69. Zapoteco
35. N'dee/N'nee/Ndé	

Fuente: Autodenominaciones de las lenguas indígenas nacionales. INALI, 2025.

Podemos decir que, a partir de esas 69 agrupaciones lingüísticas, según el Instituto Nacional Estadística y Geografía (INEGI) en 2020, valoró que de acuerdo con sus prácticas identitarias-culturales se autodenominan indígenas: "23.2 millones de personas de tres años y más se autoidentificaron como indígenas. De estas, 51.4 % (11.9 millones) fueron mujeres y 48.6 % (11.3 millones), hombres. De los 23.2 millones de personas que se autoidentificaron como indígenas, 7.1 millones (30.8 %) hablaban alguna lengua indígena y 16.1 millones (69.2 %), no". Aunque los números pueden parecer altos tanto en grupos lingüísticos como en los mexicanos que se autodefinen o autonombran indígenas, en realidad son cifras muy bajas, ya que en realidad las lenguas indígenas agonizan en las intimidades de los hogares, escondidas en los rincones para evitar la exclusión social y económica; según INEGI, "De acuerdo con los datos de censos y conteos de población históricos, la tasa de hablantes de lenguas indígenas de 5 años de edad o más se redujo de un 16.0% en 1930 a 6.6% en 2015" (2020, p. 1).

En el día internacional de las Lenguas Maternas, el 21 de febrero de 2025, Violeta Vázquez Rojas, actual subsecretaria de Ciencias y Humanidades del Gobierno federal, detalló que en 1900 el 15,4 % de la población mexicana hablaba una lengua indígena, porcentaje que ha decrecido al 6,2% en 2020. En este discurso, Vázquez señaló que: "Las nuevas generaciones ya no adquieren las lenguas de sus padres y sus madres y se van desplazando a favor del español", asegurando que un factor que influye en la pérdida de las lenguas es la discriminación.

Ante lo dicho, las nuevas generaciones de los pueblos originarios han optado por abandonar y/o resignificar el uso de sus lenguas maternas. Desde luego, están en su derecho, es una decisión personal y familiar, es un acto que tiene implícito cuidado y protección de las generaciones infantiles, ya que son abuelos, padres que buscan que no se repita en sus hijos y nietos la historia de exclusión[91], discriminación, marginación socioeconómica y educativa[92].

El panorama de la desaparición de las lenguas originarias:

Los pueblos y naciones indígenas resisten en variadas formas (culturales, económicas, sociales) para no desaparecer ante los arcaicos y los nuevos discursos de políticas y proyectos de orden lingüista que sustentan que ahora los indígenas sí son importantes para el Estado mexicano. Las instituciones con interés en los temas o problemas indígenas[93], desde el siglo pasado y hoy, sostienen que se necesita preservar[94] las lenguas, las prácticas culturales identitarias y consumir las artesanías y cultura

91 Considérese que la exclusión es el resultado de la discriminación por racismo y clasismo. Además, la desigualdad educativa es otro factor que acrecienta la marginación de los pueblos originarios.

92 Según INEGI en 2020: "En México, la población de 15 años y más, hablante de lengua indígena, registró una tasa de analfabetismo de 20.9 por ciento. Lo anterior difiere significativamente de lo que ocurre con las personas no hablantes de alguna lengua indígena. En estas, el analfabetismo fue de 3.6 %, lo que representó una brecha de 17.3 puntos porcentuales".

93 INALI, INPI, SEP.

94 Es interesante que con el anterior sexenio y el actual ya no se hable de "rescatar", sin embargo, los proyectos siguen siendo similares a la idea de cosificar la lengua y, por ende, la identidad.

de los indígenas para 'sanar' el desastre biocultural[95] ocasionado por la modernidad y las políticas económicas neoliberales.

Es común que, en todos los niveles educativos del sistema formal mexicano, los estudiantes y profesores no sepan cuántos pueblos y lenguas existen en nuestro país[96]; ignoran las geografías, biodiversidad, conformaciones identitarias e historias colonialistas y poscolonialistas[97] vividas por los habitantes originarios del territorio nacional.

Ante la ignorancia y la falta de una educación intercultural, no se puede respetar y dialogar con lo que no se conoce. El ámbito educativo universitario/profesional no se queda lejos de este "oscurantismo" y educación colonialista, porque desde las Escuelas Normales y Universidades (con sus diversas disciplinas en las ciencias sociales, humanidades y naturales) persiste la idea de que los pueblos originarios son sólo objeto de estudio. El abuso de las metodologías y técnicas como las encuestas (como diría Ezequiel Ander-Egg [1990], la "encuestitis"), entrevistas estructuradas, diario de campo, fotografía documental, videografía, ha provocado ver al *otro* (al que consideran "exótico") como aquella "cosa" digna de ser estudiada y preservada.

El problema no es la metodología en sí, sino cómo las ciencias sociales con su mirada occidental han cosificado al *otro*, llamándole "mi" objeto o sujeto de estudio, lo cual implica que ese *otro* —"que no soy *yo*"— pensamos que *ellos* existen como si fuesen una "silla o mesa"; lo dicho implica la anulación de toda posibilidad de formas de vida, experiencias-memorias. Pero quizá, quienes más han cosificado a los pueblos originarios son los especialistas extranjeros por medio de instituciones no gubernamentales (fundaciones, ONU, UNESCO, OMS, etcétera), que viajan y se instalan en las comu-

95 Debemos considerar desde el punto de vista de Toledo que: "El nuevo paradigma biocultural está impulsando una idea nueva: no separar el estudio y la conservación de la biodiversidad del estudio y la conservación de las culturas. No podemos seguir por caminos separados. Lo que van a hacer ustedes en esta innovadora experiencia de campo es conjuntar el interés biológico y ecológico con el interés antropológico o etnológico. Estarán inaugurando nuevos caminos pedagógicos y académicos, articulando la dimensión biológica con la cultural. Esto tiene sonoras repercusiones tanto con las carreras ambientales como con las materias y carreras de antropología, y con los enfoques interdisciplinarios" (2013, p. 56).

96 Lo lamentable es que también al interior de las comunidades originarias tampoco los niños y jóvenes no identifican o comprenden que existen otros pueblos y otras lenguas madres en todo el país. En ocasiones pensamos que son los mestizos o blancos los que no reconocen la biculturalidad, pluriculturalidad y biodiversidad del país, pero no es así; también la población originaria es objeto o están inmersos en una educación colonialista, que siembra la ignorancia y limita la autonomía de pensamiento. Lo cual, nos habla de un problema educativo del Estado, porque refleja un fracaso de los modelos multi e interculturales de la SEP entre la población mestiza y población originaria.

97 "La colonialidad, que como veremos a continuación no es equivalente al colonialismo, no antecede ni es una derivación de la modernidad. La colonialidad y la modernidad constituyen las dos caras de la misma moneda. De la misma forma que la revolución industrial europea fue lograda sobre los hombros de las formas coercitivas de trabajo ejercidas sobre los no europeos en la periferia, las nuevas identidades, los nuevos derechos, las nuevas leyes, y las nuevas instituciones de la modernidad como el Estado-nación, la ciudadanía, y la democracia se formaron en un proceso de interacción colonial y de dominación/explotación con los pueblos no europeos" (Césaire, 2006, p. 157).

nidades (tanto originarias como mestizas) para documentar, extraer información de los pueblos y concluir que son pobres, ignorantes y que necesitan normas de convivencia, proyectos de emprendimientos económicos, organización comunitaria para salir de la pobreza y el atraso.

Sabemos que, en gran medida, la pérdida de las lenguas madres se debe a un sistema institucional (en especial la educación) histórico que fomenta de manera velada y en ocasiones directa la discriminación, lo cual nos permite preguntarnos: ¿por qué las instituciones como la SEP, INALI e INPI no trabajan en disminuir o eliminar la discriminación?, ¿por qué se empeñan en ejecutar proyectos de rescate y preservación de las lenguas?

No se debe invisibilizar ni pasar por alto que la marginación social y cultural provoca traumas —históricos comunales— en cualquier ser humano, sobre todo cuando se es sujeto y objeto de humillaciones públicas por hablar una lengua distinta a la dominante, es decir, el español. La huella del trauma-dolor se transmite de generación en generación; por ende, los abuelos, las abuelas, los padres buscan romper y proteger a sus hijos de tales actos y brindarles mejores oportunidades de vida ante un mundo que los excluye en su propio suelo. Por ello, cada lengua que se pierde (no sólo en México, sino en el continente) es la consecuencia de la occidentalización y colonización de las instituciones públicas y privadas. Pero, quizá, lo que no debemos perder de vista es que las personas indígenas son eso: personas, humanos, y el dolor que se siembra con la discriminación y desigualdad histórica destruye cualquier dignidad e identidad.

Para las instituciones internacionales, federales y estatales es fácil exigirles a los indígenas que recuperen o resguarden sus lenguas, cuando se les ha dicho de forma histórica y social que no es útil en un mundo blanco. Por tales, algunos indígenas no creen necesario salvaguardar sus lenguas a pesar de los discursos nacionales e internacionales que les motivan a conservar sus lenguas y, claro, ante tales discursos oficialistas podemos cuestionarnos, ¿por qué ahora sí son importantes? O, ¿para quiénes, para qué es importante la recuperación y el resguardo de las lenguas indígenas?

B. Apelar a las vivencias de las infancias para dignificar lo propio en el presente y futuro

En México, según estimaciones del Censo de Población y Vivienda 2020, "de 19.4 millones de personas de 3 a 11 años, un 5 % es hablante de alguna lengua indígena. De los niños hablantes de lengua indígena, 28% (280 mil) declaró no hablar español" (INEGI, 2022). Las tres lenguas indígenas que más se hablan por niños y niñas de 3 a 11 años fueron: "el Nawatlahtolli (náhuatl) con 18%, el Bats´ il k´op (Tseltal) y el Bats´ i k´op (Tsotsil), con 14% cada una" (INEGI, 2022). Quizás sean las últimas generaciones de la población infantil que aún habla su lengua materna.

Para evitar la agonía de las lenguas indígenas, debemos implementar acciones de revitalización desde el núcleo comunitario, pero, ¿cómo realizarlo cuando los adultos ya no lo ven necesario? Ante esta problemática, el Estado mexicano se ha dado la tarea de convencer a los indígenas que sus las lenguas maternas y prácticas culturales ahora sí son importantes. Ahora se les otorgan becas a los estudiantes indígenas, se les reconoce en el año a las mujeres indígenas, hay leyes y planes de acción para "rescatarlos"; ¿ha servido o ha motivado las acciones del Estado para que los niños y jóvenes mantengan viva sus lenguas madres?

Pocas lenguas indígenas dialogan en el seno comunitario con alta vitalidad. Los pocos hablantes se empiezan a clasificar entre ellos. Es común escuchar: *yo entiendo el dialecto, pero no lo puedo hablar, a mí ya no me enseñaron la lengua, pero si soy indígena, hablo más o menos, pero no quiero hablar porque no pronuncio bien, no le llego al tono.* ¿En qué momento las comunidades originarias decidieron aban-

donar lo propio para priorizar lo ajeno? Ante la modernidad colonial y expresiones hegemónicas, ¿qué podemos hacer para sanar las deudas históricas con las personas de los pueblos indígenas?

Tendríamos la latente tarea de cuestionarnos sobre cómo viven las infancias indígenas actualmente, qué ha cambiado en sus mundos, en sus sueños y esperanzas. ¿Quién es un niño indígena en México? ¿Qué sabe o qué debería saber un niño indígena?

Evocamos a las voces de la memoria infantil para exteriorizar los conocimientos y prácticas comunitarias que están presentes en la cotidianidad de cada indígena. Ellos y ellas, señalan las implicaciones de nacer y crecer en un contexto comunal en donde la ética comunitaria, la defensa del territorio, el respeto por la naturaleza, el trabajo, la organización, los conflictos, los juegos y las fiestas brindan las rutas para comprender y analizar una educación con justicia y pertinencia cultural.

Presentamos en este breve apartado las *compartencias* en diálogo de seis voces, experiencias de vidas que recurrieron a la memoria infantil para reflexionar la lucha del pasado, presente y la proyección de posibles futuros de una vida comunitaria. De los perfiles de los dialogantes podemos afirmar que son hablantes de las lenguas: Lakty'añ (ch'ol) de Chiapas, Nânj nìn'ïn (triqui) Oaxaca, Ju Jmi (variante de Lalana y Tlatepusco) Oaxaca, Énná (mazateco) Oaxaca y Jñatrjo/Jñatjo (mazahua) Estado de México.

En voz de Fidel, miembro del pueblo triqui quien recurre a su memoria, navega hacia su infancia para narrar los consejos recibidos por las personas adultas de su comunidad, relata lo siguiente:

> El valor de trabajar y respetar la tierra, sembrar la milpa porque de eso dependía el presente y futuro en la vida adulta. La consigna comunitaria de estudiar para no sufrir mucho en el campo. El valor de la cortesía, saber saludar a las personas adultas, respetar, aprender a saludar de manera correcta. El maíz, como lo sagrado que la Tierra brinda para el sustento, no se debe desperdiciar; si un niño deja un pedazo de tortilla indica que no le hace falta. Tirar el maíz y despreciar la tortilla puede atraer un rayo, el Dios del maíz puede castigar (Fidel, comunicación personal, 11 de abril de 2025).

Dentro de la epistemología y cosmovisión de la cultura triqui, se puede apreciar una estética magistral en los huipiles, la organización comunitaria, la defensa del territorio, el goce de la vida, la lucha por la dignidad, la pintura, el deporte, entre otras actividades que les permiten mamar de la cultura a través de las prácticas milenarias heredadas de generación en generación. Entendemos que el hacer y estar en contextos comunalitarios son maneras propias de conocer, reconocer y comprender el espacio-territorio. Por ejemplo, hay espacios concretos de la cultura comunalitaria, como son la milpa, el acarreo de leña, los cargos, la caza, recolección de plantas, raíces, rituales y ritos; también, los ríos, las cuevas, la montaña, lugares simbólicos y las veredas. Los juegos en el río, en la milpa, en la casa, en las veredas y hasta en la escuela se convierten en espacios de aprendizaje que hacen memoria como representaciones sociales en las mentes de la infancia.

Decimos esto, porque la memoria regularmente va acompañada de los aprendizajes que se aprende con la experiencia en esos espacios-territorio que contextualizan a las personas, incluyendo, por supuesto, a las infancias (Sánchez Linares, 2023, p. 116). En la geografía de las escuelas de San Andrés Chicahuaxtla, encontramos rasgos en los murales que cuentan y reviven la narrativa comunitaria, dignificando la identidad de los pueblos triqui (Véase imagen 22).

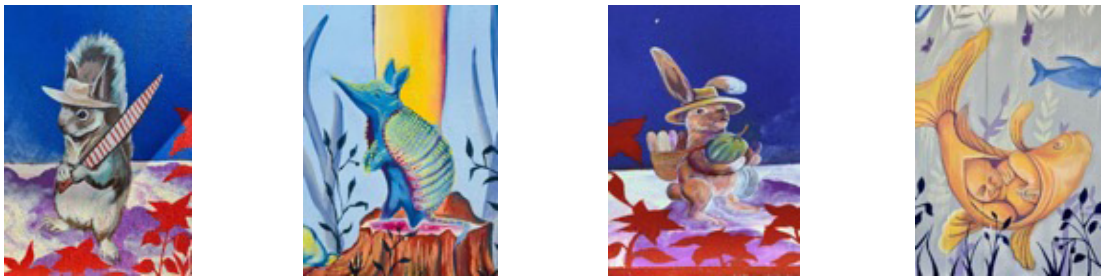


Imagen 22. Fragmentos de los murales en la explanada municipal y en la Escuela Primaria Cuauhtémoc de la Comunidad de San Andrés Chicahuaxtla. Putla de Guerrero, Oaxaca.

Las representaciones gráficas, como lo son los murales en los espacios comunes, narran historias propias de una comunidad, narrativas que se transmiten por generaciones. Da cuenta de la relación de los pueblos indígenas con la Tierra, del diálogo permanente con la naturaleza. Tal como lo representa el Colectivo Tlalmino, en coordinación con el Colectivo Triqui y la autoridad Municipal 2022, en sus murales plasman sus historias, sus éticas y cuidado comunitario, resaltando la valentía, la dignidad y la resistencia de un pueblo vivo.

En otro contexto, Miriam, de la cultura Lakty´añ, nos narra que:

> La organización comunitaria de mi pueblo está basada en la asamblea, todas las señoras y señores, para cualquier decisión o consulta tienen que realizar una asamblea en el pueblo, en las instalaciones de la escuela primaria, se consulta, se toman decisiones, eligen a las autoridades, agente rural municipal, es la máxima autoridad de la comunidad, de ahí las autoridades de las escuelas, el presidente de la iglesia católica, la mayoría son católicos, hay algunas familias que pertenecen a otras religiones, pero se reúnen para la organización de las fiestas para celebrar al Santo Patrono de Tila, en otros lugares lo conocen como el Cristo Negro, otra fiesta es la Santa Cruz y la Virgen de Guadalupe, cada una de estas fiestas tienen su mayordomos quienes se encargan de realizar las fiestas. También se organizan para dar mantenimiento a las tuberías de agua, todos van al nacimiento del agua; realizan rituales el 2 de mayo donde hacen pedimento de lluvias y agradecimiento por tener cosechas y buen tiempo. La Tierra no debe herirse, macheteándola o rayando sobre ella, porque siente, tampoco se tiene que machetear el agua para pescar, merece cuidado y respeto (Miriam, comunicación personal, 01 de abril de 2025).

Desde niña, a Miriam se le inculcaron los valores comunitarios, la importancia de las tomas de decisiones en asambleas para el bienestar común, la organización del goce, el cuidado de los ríos y manantiales, el respeto a la Tierra, la familia.

Los lugares de la infancia que se hacen inteligibles, se determinan regularmente por las condiciones concretas de la vida cotidiana como familias migrantes, esta percepción gira en torno al trabajo y a la temporalidad como actividad directa, por lo que las necesidades para reproducir la vida misma resultan prioritarias, de aquí, que las niñas y los niños se integren a este sistema familiar funcional hacia la labor de la zafra, siendo el trabajo infantil con diversos rostros y prácticas una actividad prioritaria (Sánchez Linares, *et al.*, 2023, p. 23). Tal como lo narra María Lourdes de San Pedro Ixcatlán, comparte sus experiencias de infancia, en la que nos dice:

> En mis primeros años, sólo hablaba mi lengua materna, el mazateco. Con mi abuela paterna siempre me comunicaba en mazateco, ella me llevaba a las tradiciones, costumbres y actividades comunitarias que se realizaban en mi pueblo. Mis primeros días en la escuela fue todo en español, tuve una maestra que me castigaba, aprendí el español. Desde niña aprendí el valor del trabajo: hacia mandado de los vecinos, iba al molino, por agua, iba por leña, a vender bolsitas de polvo de café, a la milpa, a la siembra de ajonjolí o el arroz, a lavar ropa en la presa con mis amiguitas, a pescar, o ver televisión en la casa del vecino, aprendí a nadar yendo a lavar la ropa con mi amiga. Iba a los velorios, a las bodas, las procesiones de Semana Santa, las actividades del día de muertos. No era floja, siempre aportaba, obedecía porque sabía de las necesidades de mi familia. En mi pueblo siempre andaba descalza, no le daba importancia si no tenía zapatos, no me fijaba en eso (...) Mi abuelita paterna no hablaba el español, recuerdo que se iba a un lugar que se llama Chichicazapa, que es por Temascal, en la temporada de la cosecha del chile, me iba con mi abuela porque yo sabía hablar un poquito el español y yo era su traductora, me gustaba ir con ella porque conocía otros lugares. Era lo que hacía yo a esa edad (niña) (María Lourdes, comunicación personal, 19 de abril de 2025).

La infancia se ha caracterizado por sujetos activos, que construyen pensamientos, acciones y se instrumentan como sujetos políticos. Encontramos formas de cómo representan, interpretan y explican su mundo. Son momentos que dejan de lado las inercias adultocéntricas dominantes; en otras palabras, encontramos formas propias de narrar y compartir experiencias bajo el deseo del cuidado del otro (Sánchez Linares, Medina Melgarejo y Hidalgo Castro, 2023, p. 122). Angelica Lujano García, de la comunidad Jñatrjo/Jñatjo (mazahua) del Estado de México, nos cuenta que ella tuvo:

> una infancia muy bonita porque crecí con los consejos de mi abuela, con las palabras de mi abuela, crecí rodeada de mis padres, crecí en una comunidad en donde las costumbres y tradiciones (...) recuerdo mucho los bosques, los ríos, ir a juntar hongos, ir a juntar quelites...yo quisiera volver a mi comunidad con esos espacios, con el bosque, con el río, con los sembradíos, añoro mi infancia. El trabajo que realizaba desde niña hizo de mí, una persona responsable y con valores, en la comunidad formaba parte del colectivo, yo era la niña de familia, la niña de la abuela era parte de esa comunidad y la comunidad dicta lo que tenemos que hacer, cuales eran mis roles, eran las filosofías colectivas donde el abuelo y el niño tiene un papel fundamental porque hay una transmisión de conocimiento (...) en mi comunidad me forjaron mi identidad. El consejo que siempre recuerdo que me decían de niña era de escuchar a las voces de la experiencia, tratar al maíz como un ser vivo porque es parte de la vida. Nuestros abuelos nos dicen que no somos dueños de la naturaleza, somos un elemento más de la naturaleza, mostrar respeto al agua, cuidar los alimentos (Angélica, comunicación personal, 14 de abril de 2025).

Guadalupe, de la cultura Ju Jmi, del pueblo de San Felipe de León, San Juan Bautista Valle Nacional, de la variante del Ju Jmi de San Pedro Tlatepusco, nos narra que desde niña le enseñaron la importancia de saber estar en el mundo; no todo en la vida de los niños son juegos. Guadalupe, desde temprano se alistaban para ir a trabajar en el campo; en su morral llevaba tortillas, resortera, agua, machete y el mecapal para amarrar la leña. El trabajo de la milpa y los cafetales enseñaba la dinámica del trabajo familiar. Eran muy marcadas las enseñanzas para los niños y las niñas; el trabajo se seccionaba por

roles, es decir, a las niñas los oficios de la casa, como echar las tortillas, lavar la ropa, bordar, cuidado de los hermanos, preparación del nixtamal. En este sentido Guadalupe señala:

> Para los niños, quienes siempre han tenido más privilegios, sus roles o colaboraciones eran en el dominio del chapeo, afilar el machete, cortar y cargar la leña, cuidar a los animales, trabajar en las faenas. Era tajantemente no adecuado jugar con los alimentos; por ejemplo, si se aventaban las mazorcas, era seguro que les saldrían salpullidos; si una niña se subía a los árboles frutales, era probable que estos no madurarían o se caerían antes de tiempo. Era necesario solicitar permiso a la cuidadora del agua antes de tomarla (Guadalupe, comunicación personal, 12 de abril de 2025).

La profesora Salomé, perteneciente a la misma cultura del Ju Jmi, pero de la variante de San Juan Lalana del pueblo San José Río Manso, Lalana, Choapam, Oaxaca, nos explica cómo es el proceso de atención a un difunto en su cultura:

> Como es un pueblo pequeño, enseguida se enteran las personas, y al momento llegan los vecinos, familias y conocidos, para ofrecer en estos momentos la ayuda, para apoyar en los trabajos que se tenga que hacer. Primeramente, se prepara el lugar donde se estará velando el cuerpo, algunas personas bañan a sus difuntos; esto dependerá de cada familia. Luego los visten con otra ropa; esta puede ser nueva o la que haya elegido el difunto en vida; eso queda en consideración de la familia. Luego se tiende un catre en el espacio que hayan elegido, sobre el catre se extiende una sábana blanca y allí se coloca el cuerpo, luego se cubre con una manta blanca; cabe aclarar que no se le tapa la cabeza, es del cuello a los pies. Se le hace un pequeño cojín con alguna ropa o pertenencia del difunto, que es la que se va a llevar al momento del entierro. Se busca a la rezandera, quien se encargará de los rezos por nueve días; también es la persona que recibirá lo que las personas, familias, amigos... llevarán como apoyo para la familia. Esto puede ser despensa, veladora, flores o dinero en efectivo, ya que nadie de la familia podrá recibir o hacer algún trabajo durante los nueve días. Por otra parte, llegan las señoras que se encargarán del trabajo de la cocina durante el novenario, que también serán las encargadas de preparar los alimentos que se ofrecerán a las personas que acompañen a la familia en esos momentos. De los alimentos pueden ser puerco, pollos o res, dependiendo de la familia y de la cantidad de personas visitantes. Otro grupo de personas se organiza para preparar la sepultura en el panteón. Todas estas personas que van a apoyar a la sepultura lo hacen de manera gratuita; ellos, no piden que se les pague, ni nada, simplemente es como un favor que hacen a la familia, es un apoyo. Cuando ya está tendido el cuerpo, en el transcurso del día se ofrece una misa en el domicilio del difunto. Para el día del entierro, del sepelio se ofrece otra misa, pero ya en la iglesia, en la parroquia, para después llevar el cuerpo a la sepultura. Después del entierro ya se regresan a la casa del difunto a tomar alimentos, a despedirse; después de eso ya empiezan los rezos que se harán durante nueve días. En cada día de rezo se ofrece algo a las personas que acompañan en el rosario, como café, pan, tacos, frutas, atole, lo que haya en la cocina, porque como se junta mucha despensa, entonces eso se tiene que ir acabando durante el novenario. Para ello se van preparando diferentes platillos y bebidas para las personas que acompañan el duelo. Terminando los nueve días del rezo, se ofrece otra misa en la que fuera el domicilio del difunto para la

> levantada de la cruz; esto puede suceder en la mañana, tarde o noche, dependiendo de cómo se organice la familia, dependiendo de la disponibilidad del sacerdote que vaya a realizar la misa. En el octavo día se preparan tamales para dar en el último rezo, se deja una parte de los alimentos para que lo puedan comer las personas, la familia, la rezandera o las personas que acompañaron al panteón, porque según marca la costumbre que antes de esta actividad no podrán juntar lumbre o hacer algún trabajo en la cocina porque en ese día del novenario es cuando se lleva a la sombra del finado al panteón, es cuando se limpia bien toda la casa, todo donde se tendió el cuerpo, claro que diario se barre la *basurita* y, el *polvito* que se queda, lo van guardando en una esquina de la casa y ya en el noveno día todo eso se recoge y se lleva al panteón, de regreso es cuando toman su *cafecito*, su *pancito* y el *tamalito*. A partir de ahí, las señoras de la cocina pueden preparar la comida con normalidad, porque antes de regresar del panteón no se puede. También en los nueve días de rezo, en la levantada de cruz, se vuelve a preparar suficiente comida para ofrecer a las personas o familiares que acompañen ese día. Se tiene la costumbre de que se busca a una pareja o a dos personas para que sean los padrinos de la cruz, que son los que levantarán la cruz en cada misterio. Para ello, en cada rezo les van indicando cómo se tiene que levantar la cruz lentamente. Para esto, antes se organiza un altar con cinco escalones en donde se pondrán las flores, algunas estampas y la foto del difunto. Así se arregla muy bonito para despedir al familiar y posteriormente llevar al panteón la cruz. Después de la misa en la casa, se lleva la cruz a la iglesia y finalmente de deposita al panteón. Todos los acompañantes regresan a casa para el último convivio con el difunto. Hasta ahí termina lo que es el novenario, pero los que vivan en la casa tendrán que cuidar los cuarenta días, si son varios los que viven en esa casa se turnan para no cerrar la casa, antes de los cuarenta días. Si la persona vive sola en la casa pues no podrá salir a ningún lado hasta después de lo cuarenta días. Después de los cuarenta días se celebra una misa en la iglesia y de ahí, si la familia lo decide, se hace al cabo del año para pedir por el alma del difunto (Salomé, comunicación personal, 18 de abril de 2025).

Comprender la matriz organizativa de una comunidad tiene implicaciones de desentrañar el lugar que ocupa cada ser vivo en el suelo que respiran, acudir a la memoria, a la ternura, el dolor y el goce. Muchas veces no entramos en las profundidades de las prácticas culturales porque conviene describir los elementos que resaltan desde el folclore. La muerte, los conflictos, los lugares sagrados y malditos, la contaminación de los ríos, el cambio climático, la migración, la escasez de los alimentos, las nuevas enfermedades... son preocupaciones presentes en los pueblos indígenas y en cualquier pueblo que se ve amenazado por la depredación del consumismo capitalista.

En el seno comunitario yacen conocimientos y prácticas articuladas de ser y estar con los otros. Cuando dejamos de respirar el mundo comunal, es decir, cuando llega la muerte, nos preguntamos: ¿tuvo una vida y una muerte digna? Morir con dignidad en la comunidad, como lo narra la profesora Salomé, es ver la dinámica comunitaria; se puede decir que hay *compartencia* comunitaria, respeto por el dolor ajeno, cuidado colectivo, cosmogonía, trabajo colaborativo, historia, entre otros conocimientos que se manifiestan según el contexto.

Las lenguas indígenas nacionales habladas en México en encuentran agonizantes en las intimidades de los hogares, a pesar de las políticas lingüísticas nacionales e internacionales que buscan recatarlas, clasificarlas y sistematizar sus epistemologías para el capital académico y económico. Por ello, es importante generar acciones desde el núcleo comunitario, es decir, ¿cuáles son las necesidades y

prioridades de los pueblos indígenas en cuanto a su lengua y cultura?

Las escuelas consideradas bilingües deben dinamizar una pedagogía comunal que se centre en las epistemologías de las comunidades, construyendo proyectos educativos de manera comunal sin antagonizar los conocimientos comunitarios con los curriculares de tipo academicista, de tal manera se logrará mitigar la agonía de la cultura y las lenguas madres.

Referencias

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.

Gudynas, E. (2018). Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (143), 61-70.

Hernández Enríquez, V. (2022). "Esto es Nepantla. Descolonizar el lenguaje, vivir la paz entre la tensión de las culturas, bilocaciones corporales, lenguas vivas, ir más allá de los bordes, algo más radical que la reconciliación". *Humanística. Revista de Estudios Literarios*, (2), 96-114.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020, 8 de agosto). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas* (9 de agosto) (Comunicado de prensa núm. 392/20). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_PueblosInd20.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022a, 8 de agosto). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas* (Comunicado de prensa núm. 430/22). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblosindigenas22.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022b, 28 de abril). *Estadísticas a propósito del día del niño* (30 de abril) (Comunicado de prensa núm. 213/22). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Nino22.pdf

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2023). *Lengua N'dee/N'nee/Ndé*. https://www.inali.gob.mx/detalle/lengua-ndee-nnee-nde

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2025). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. https://www.inali.gob.mx/clin-inali/

Molinari, M. S., y Aguilar Medina, J. I. (2013). Cosmovisión de la vida cotidiana en Chiltepec, Oaxaca. *Diario de Campo,* (12), 19-56. https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/872

Sánchez Linares, R., Medina Melgarejo, P., y Hidalgo Castro, M. D. (2023a). "O arco-íris e o sol sempre me acompanham onde quer que eu vá": Experiências de crianças deslocadas pela amarga colheita do açúcar, Oaxaca-México. *Perspectiva, *41**(2), 1-25. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86754

Sánchez Linares, R., Medina Melgarejo, P., y Hidalgo Castro, M. D. (2023b). Capítulo 5. Bio-alfabetización-bioepistemologías comunales infantiles. En P. Medina Melgarejo y F. Bermúdez Urbina (Coords.), *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica*. Salud comunal-botiquín herbolario (Vol. 1, pp. 111-124). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Toledo, V. M. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales.

*Sociedad y Ambiente, *1**(1), 50-60.
Vázquez Rojas, V. (2025, 10 de febrero). *México pierde 40 % de hablantes de lenguas indígenas*. DW. https://www.dw.com/es/m%C3%A9xico-pierde-40-de-hablantes-de-lenguas-ind%C3%ADgenas/a-71734660
Zolla, C., y Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/

***Compartencia* en diálogos a través de entrevistas no estructuradas. Perfiles de los colaboradores.**

Nombre	**Lengua indígena**	**Año**	**Ocupación**
Miriam Esperanza Hernández Vázquez	Lakty'añ (ch'ol),	2025	Poeta y servidora pública
Fidel Hernández Mendoza	Nânj nìn'ïn (triqui)	2025	Investigador y docente
Salome Pérez López	Ju Jmi (chinanteco) variante de Lalana	2025	Profesora de primaria bilingüe jubilada
Guadalupe Salinas Pérez	Ju Jmi (chinanteco) variante de Tlatepusco	2025	Promotora y activista digital de la cultura Ju Jmi
María Lourdes Bautista Fernández	Énná (mazateco), San Pedro Ixcatlán	2025	Servidora pública
Angelica Lujano García	Jñatrjo/Jñatjo (mazahua)	2025	Servidora pública

LA RADIO: SONORIDADES QUE ATRAVIESAN FRONTERAS. PUENTES HACIA LA DESCOLONIZACIÓN EN LA COMUNICACIÓN POPULAR

Martina Dominella Cura[98]
Patricia Ledesma Melin Qempen[99]
Lila Scotti Benchetrit[100]

> "Asumimos la comunicación y la educación popular como procesos de construcción de otros sentidos y narrativas. Una decisión y opción sumamente política que no pretende ser neutral. Por el contrario, se sitúa en su propio contexto para sumar esfuerzo hacia la conquista de derechos para los pueblos" A.L.E.R.,[101] (2021: p. 86).

Introducción... Iniciando la caminata

> Al adentrarnos en el territorio al sur de la Ruta 40[102] por los caminos vecinales, al ritmo del andar de los y las trabajadores de las escuelas rurales, transitamos los recovecos de la Huella Andina, escuchando los sonidos que comparten pobladores y pobladoras de tan vasta zona. Ya sea en Aldea Escolar, Costa del Lepá, Gualjaina[103], también por Trevelin, la banda sonora en común es la de la Radio Nacional Esquel. Su programación se escucha mientras se teje, en los largos días en que no se puede salir de la casa por la nevada, al bajar del Lago Rosario o del Alto Río Percy, por el camino, en viaje compartido.

Por esos caminos también anda nuestro pensamiento. Un recorrido guiado por sonoridades que atraviesan fronteras y nos invitan a pensar las radios como medios de comunicación potencialmente fortalecedoras de las identidades colectivas. Consideramos que, si las voces de oyentes, pobladores, vecinos y vecinas, así como de las y los trabajadores de las emisoras participaran en el entramado radial, lograrían superar las fronteras "del adentro y del afuera" para reflejar sus realidades con lenguajes propios, construyendo, por consiguiente, proyectos emancipadores con identidad y autonomía.

---

98 Egresada de Comunicación Social, en Periodismo y en Lenguajes Artísticos de la Universidad Nacional de La Plata.

99 Egresadas de Comunicación Social, en Periodismo y en Lenguajes Artísticos de la Universidad Nacional de La Plata.

100 Adscrita a la Cátedra Abierta Intercultural, de la Universidad Nacional de Luján. Argentina.

101 ALER–Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular.

102 Ruta que atraviesa el territorio de la República Argentina de norte a sur, por el oeste, bordeando la cordillera de los Andes.

103 Localidades y parajes rurales en la provincia de Chubut.

Imagen 23. La radio en los hogares.

Quiénes somos, los caminos nos encuentran

Patricia es nacida en Esquel, provincia de Chubut, en la región patagónica. Educadora, artista a la distancia, hoy está radicada en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Actualmente es responsable de la columna *En un lugar muy cercano* en Radio Futura. *Martina* nació en Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Es comunicadora radial y escribe poesía. Es parte responsable en dos colectivos con fuerte impronta cultural en la zona: Biblioteca Popular La Chicharra y Radio Futura, en esta última se desempeña en la coordinación y producción general. *Lila* vivió siempre en La Plata. Es educadora en el colectivo "Cátedra Abierta Intercultural" y comunicadora radial. Conduce el programa semanal *De pueblos y caminantes* por Radio Futura[104] junto con un equipo de columnistas que abordan distintas temáticas vinculadas a las identidades culturales, historias conflictos territoriales y músicas de distintas regiones de Latinoamérica.

En un lugar muy cercano, proyecto creado por Patricia Ledesma, nos ha reunido a las tres comunicadoras cooperando para la producción y grabación de los microprogramas y columnas que constituyen la propuesta pedagógico-artístico-radial. En una primera etapa, Patricia ha sido la responsable de los "micros" que marcaron el inicio del proyecto desde LRA 9 Radio Nacional Esquel, en la provincia de Chubut.

Los relatos fueron grabados en Radio Futura, en la ciudad de La Plata y transmitidos por Radio Nacional Esquel. Esa fue la ocasión para que nos conociéramos. Las audiciones "viajaban" para ser editadas y transmitidas posteriormente desde la ciudad de Esquel hacia los parajes rurales en derredor, por la Amplitud Modulada (am). Varias complicidades se fueron sumando colaborando en el

104 Radio Futura FM 90.5 es una emisora comunitaria con 38 años de transmisión continua. Es una de las primeras radios comunitarias del país. Ubicada en calle 5 y 75 del barrio Villa Elvira (La Plata). www.fmfutura.com.ar

proceso, desde una y otra radio, como puente uniendo distancias geográficas y tecnológicas. Al poco tiempo, el proyecto se sumó a la programación estable de Radio Futura[105] y continúa actualmente sonando como columna mensual en el programa *De pueblos y caminantes.*

El proyecto radial: *En un lugar muy cercano,* una experiencia situada

Elegimos la propuesta radial "En un lugar muy cercano" como uno de los ejes de este artículo ya que en su propuesta desarrolla contenidos y temáticas en las cuales prevalecen las historias cotidianas, la palabra de los y las oyentes, como también de los y las trabajadores de la radio junto a sus realidades, sus universos culturales y naturales, dimensiones imprescindibles éstas para pensar la comunicación radial desde una perspectiva descolonizadora.

Hacemos aquí una mirada retrospectiva para ubicar al lector en la génesis del proyecto pedagógico-radial *En un lugar muy cercano,* el que fuera concebido con el propósito de abrir diálogos con infancias que habitan la meseta y cordillera patagónica. Nació en el año 2020 como intercambios de "Arte Correo"[106] entre niños y niñas de escuelas primarias de la ciudad de Plata y niños y niñas de escuelas de Educación Intercultural Bilingüe ubicadas en la ciudad de Esquel y en parajes aledaños. Luego se transformó en microprograma radial, más tarde fue libro, conteniendo las poéticas, las conversaciones y muchos objetos simbólicos de la memoria colectiva.

Los micros radiales, se originaron en la literatura argentina narrada en versión sureña, nombrando paisajes, saberes, costumbres propias de los parajes cercanos a Esquel. Esta revitalización de los saberes originarios y camperos, implicó la búsqueda de narrativas locales y la creación de otras nuevas, en contexto contemporáneo, es así que las publicaciones sonoras potenciaban lemas como el "no a la mina", refiriendo epistemologías y palabras borradas, de-velando otras historias, aquellas no contadas, como la del joven mapuche Simón Antieco, quien fue llamado a combatir en la Guerra de Malvinas[107] donde perdió la vida. Se pusieron en valor los vínculos intergeneracionales, las diferentes formas de vivir las infancias en la Patagonia, los juegos, en fin, los muchos y diversos modos de conocer y hacer, destacando, entre otros, el oficio de carrero.

Es de destacar aquí que con el rodar del tiempo, el proyecto sonoro se fue enriqueciendo y multiplicando con otras materialidades. Así fue que se sumó al itinerario viajero, deteniéndose en hogares y en instituciones culturales, un objeto y acción poética, contenedor de pequeños y diversos portadores de universos culturales e identitarios, como recuerdos, poemas, dibujos, etcétera, que recibió el nombre de "pilchera"[108]. Actualmente, la "pilchera" continúa viajando por territorios patagónicos

---

105 De aquí en adelante, nombraremos "Futura", como es conocida popularmente.

106 Es un movimiento poético epistolar que promueve el intercambio artístico a la distancia.

107 Hacemos referencia a la Guerra de Malvinas, entre abril y junio de 1982, fue la usurpación por parte de Inglaterra de las islas ubicadas en el Atlántico Sur las que por razones históricas y geopolíticas corresponden al estado argentino.

108 Derivado de "pilcha", vocablo en idioma mapudungun. Bolsa que se utiliza para llevar objetos personales en un viaje. En el marco de este proyecto Patricia puso a rodar pilcheras conteniendo producciones artísticas

y bonaerenses, llevando en su interior el proyecto *En un lugar muy cercano*, de voz en voz, de mano en mano. Se las presentamos aquí:

Volviendo a Radio Nacional Esquel, su accionar fue clave para que *En un lugar muy cercano* atravesara el territorio patagónico y llegara a muchos hogares de los pobladores. La ubicación de la serie de microprogramas dentro de determinada franja horaria fue una clara decisión político-comunicacional por parte de su director, ya que el ciclo fue incluido en un horario central de la grilla de programación de la emisora. Se emitía los días sábados y domingos a continuación de los "Mensajes a pobladores", momento en que las niñeces, suelen encontrarse en sus casas compartiendo la vida familiar.

En el presente, nuestra compañera Patricia Ledesma, continúa sus actividades radiales con signo intercultural, siempre desde una mirada crítica, convocando a una polifonía de voces con lenguajes poéticos, incluyendo narrativas biográficas y de pueblos de diferentes rincones del territorio, tanto del sur patagónico como de otras regiones del país. Mantiene vivo el mismo espíritu colectivo con que nació la propuesta, ahora direccionada hacia un auditorio más diverso e intergeneracional. Estos rasgos del proyecto radial lo distinguen como una experiencia con fuerte potencial pedagógico, dejando huellas en las subjetividades de quienes participan(mos) en su producción como entre los oyentes que lo reciben, razón para considerarla una valiosa propuesta radial descolonizante. Este es uno de nuestros puntos de partida para soñar con una radio posible. Con ese anhelo es que nos propusimos reflexionar acerca de las prácticas radiales que hemos naturalizado, como comunicadoras y como oyentes. Dos dimensiones que nos constituyen en el campo de la comunicación radiofónica. Y las ponemos en diálogo. En este sentido, consideramos que la praxis comunicacional nos implica un estar en diálogo, entendiéndola desde la concepción pedagógica de Paulo Freire (1973) como un encuentro en el cual ambos interlocutores aprenden y son transformados mutuamente.

Estos diálogos e intercambios nos llevan a plantear varias preguntas que vamos hilando en el devenir de este artículo:

¿Cuál es el camino para que una emisora de radio se convierta en espacio
de encuentro y reciprocidad entre las personas y con el territorio que habitamos?

La radio en diálogo con el entorno natural. Defendiendo la vida en sus diversidades

En el recorrido que vamos haciendo para este texto, enlazamos los territorios y voces que constituyen el quehacer radiofónico. Nos detenemos aquí en sintonía con la palabra del investigador H. Bozzano quien da cuenta que "...nuestros territorios son a la vez reales, vívidos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan y permean nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar" (2009, cit. por D. Rodríguez Valbuena, 2010). Así, en este andar vamos trazando un mapa radial que atraviesa cauces y ríos, montañas y valles, mensajes y pilcheras, veredas y calles de asfalto y ripio. Son estas las territorialidades que habitamos, desde donde nos erguimos intentando no quedarnos en el lugar pasivo e indiferencia donde pretende colocarnos la globalización capitalista.

Nos interesa, en particular, proyectar la radio desde una dimensión territorial y en relación con

---

y "otros vicios para el viaje", como se dice en el lenguaje campero.

el medio natural donde nos situamos y desde allí, propiciar que esta mirada se refleje en la identidad de la emisora, en permanente construcción.

Desde la comunicación popular radiofónica, nos asumimos activos protagonistas en la defensa de la naturaleza y sus múltiples formas de vida, haciendo frente al embate depredador y extractivista con acciones concretas. En tal sentido, y como expresamos al principiar este texto, el lugar que hoy nos encuentra trabajando es integrando el colectivo Radio Futura FM de La Plata, desde aquí compartimos un decir y un hacer cotidiano en el cual nos compromete la difusión de información situada, la denuncia de hechos concretos que sabemos, son mayormente consecuencia del cambio climático y del accionar negligente de sucesivas gestiones de gobiernos locales, provinciales y nacionales. Como emisora comunitaria, asumimos un compromiso social clave, acompañando las acciones de vecinos y organizaciones civiles que luchan en defensa del acceso al agua potable, por la protección de los humedales que rodean las zonas urbanizadas, contra la contaminación aérea y terrestre, preservando la flora urbana, entre otras problemáticas locales y regionales. Nos hacemos eco de situaciones de las cuales son testigos los propios oyentes y vecinos para quienes la radio es su medio de comunicación más cercano. Ponemos en marcha múltiples herramientas, generando coberturas de noticias, radios abiertas, entrevistas, divulgación de materiales en redes sociales. Y centralmente nos posicionamos a través de la línea editorial y de la producción de contenidos propios, impulsando una concepción política en defensa de la naturaleza, el territorio, y de las vidas que lo habitan en tanto sujetos de derecho[109]. Es en este sentido en que aprendemos desde la participación activa como miembro de asociaciones, foros, redes regionales, de las experiencias de otras emisoras populares, indígenas, alternativas, comunitarias que se encuentran distribuidas por la Patria grande, latinoamericana y caribeña, las que desde tiempo atrás siembran el paradigma del Buen Vivir, con prácticas radiales contrahegemónicas, generando nuevos sentidos de comunicación popular, como opción política y pedagógica.[110]

Seguimos andando, con nuevas preguntas

Las reflexiones del Movimiento Zapatista desde sus históricas luchas nos señalan que las preguntan nos orientan el caminar, a mirarnos a nosotros mismos, a detener el paso para re-pensar-nos e identificar las realidades que nos atraviesan, las cuales nos modelan y configuran como sujetos sociales, pero a la vez, nos sujetan a lógicas colonizantes. Convencidas que así ha de ser nuestro andar-pensando, nos encontramos reflexionando acerca del medio de comunicación que nos aloja. Coincidimos que una concepción transformadora de la comunicación popular, nos impulsa hacia un horizonte descolonizador. Esto nos implica, en tanto comunicadoras, el desafío de armar y des-armar lenguajes, contenidos, formas de participación y lógicas organizativas, tan arraigadas y naturalizadas entre y con nuestros y nuestras compañeros en el quehacer cotidiano y por ende, también entre y con las au-

109 Tomamos como referencia para nuestro posicionamiento los fundamentos de las constituciones, hoy vigentes, de la hermana República del Ecuador (2008) y la del Estado plurinacional de Bolivia (2009).

110 Nos referimos aquí, particularmente a A.L.E.R., y a través de esta red de radios, la Asociación de Radiodifusión Participativa (A.R.P.A.S.) de El Salvador; el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (I.R.F.A.), desde Venezuela y al Foro Argentino de Radios Comunitarias (F.A.R.C.O.).

diencias. Asimismo, implica preguntar acerca de cuáles y cómo son los vínculos que construimos con otras emisoras distribuidas por el territorio provincial y nacional, las cuales sostienen sus proyectos en escenarios muy diversos, pero con propósitos semejantes a los que guían a la emisora comunitaria a la que pertenecemos, ubicada en la periferia del casco urbano de la ciudad de La Plata.[111]

Llegando a una parada en el camino nos preguntamos:

¿Cuáles son esas lógicas en el quehacer radial que nos sujetan a modos hegemónicos de comunicar? ¿Cómo deconstruirlas para lograr transformarlas? ¿Qué se tensiona cuando abrimos la posibilidad de modificar nuestras prácticas?

Caminos hacia la democratización de las radios. Una aproximación a su historia reciente

Las experiencias radiales de comunicación popular surgieron en Argentina a mediados de la década del 80 del siglo pasado una vez recuperada la democracia[112], como una herramienta para dar lugar a luchas, voces, a la participación de organizaciones sociales, culturales, de derechos humanos y artistas que habían sido acallados y perseguidos durante la dictadura. Estas prácticas, sin fines de lucro y como un espacio "del pueblo", se gestaron al margen de la ley como radios "truchas", ilegales, "piratas". Recién en octubre de 2009 y tras un amplio proceso de consulta pública participativa, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual las reconoce como actores legítimos en el mapa de medios y les garantiza derechos.[113] Si bien aún hoy en 2025 se encuentra vigente, desde el inicio del gobierno del presidente Javier Milei, diciembre de 2023, se atraviesa una situación de desfinanciamiento y desvalorización de medios públicos y populares. Por ejemplo, con la intervención del Ente Nacional de Comunicaciones, la paralización de ejecución de fondos concursables de fomento a medios comunitarios y de frontera, suspensión de políticas de acceso a internet en barrios populares, aumento en servicios de comunicación, recortes presupuestarios y despidos de trabajadores/as en medios públicos, entre otros.

Las radios comunitarias son espacios en los cuales se pueden escuchar y expresar las voces silenciadas o desplazadas de los medios hegemónicos, pueden manifestar libremente los efectos del neocolonialismo, de la explotación extractivista en los territorios y de toda forma de vida. Pueden, y de hecho para muchas es parte de su identidad, dar lugar a las expresiones de todos los grupos sociales, migrantes, pueblos originarios, colectivos feministas, LGBTIQ+, entre otros, para denunciar hechos de racismo y estigmatización social, étnica, cultural, de género y toda forma de discriminación. Desde sus orígenes y aún en la actualidad las emisoras comunitarias (también reconocidas como populares,

111 Radio Futura junto con 120 emisoras distribuidas a lo largo del territorio nacional integran el Foro Argentino de Radios Comunitarias (F.A.R.C.O.), una organización autogestionada con dinámica horizontal y colaborativa.

112 Entre 1976 y 1983 Argentina atravesó la dictadura más cruenta que sufrió en su historia, desde donde se perpetró un plan sistemático de persecuciones, torturas y desapariciones forzadas, que incluyó el secuestro de alrededor de 500 bebés, niñas y niños, daños económicos irreversibles y suspensión de todas las garantías de derecho.

113 Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

alternativas o alterativas) han levantado las banderas de la libre expresión y la comunicación como un derecho y a su vez, este derecho como garante de muchos otros derechos: a la igualdad, la vivienda, la dignidad, la alimentación, el trabajo, la justicia.

Des-colonizar-nos como propósito y horizonte en nuestras prácticas

> Des-colonizar-nos supone el esfuerzo de poner en crisis nuestras prácticas, probablemente éstas estén muy incorporadas a nuestras formas habituales de ser y hacer al punto tal que nos resulte difícil identificar cuan internalizadas estén en nuestras subjetividades y por consiguiente en nuestras praxis radialistas.

En un principio planteamos lo imperioso de dudar de nuestras certezas. Si la radio en tanto espacio social es una construcción histórica puede, potencialmente, construir conocimiento acerca de su propia realidad. Pero esto implica un gran riesgo: el de replicar los modelos que imponen las lógicas de poder sin advertir cuánto las reproducimos. El sociólogo Hugo Zemelman (2006) plantea que colocarse frente a la realidad para dejarnos inquirir por ella provoca incertidumbre, extrañamiento, pérdida de lo seguro. Supone el esfuerzo de colocarnos frente a los desafíos de la realidad, ante lo indeterminado, que nos exige avanzar y hasta retroceder para poder de-velarla. Ese "darse cuenta", en palabras de Zemelman, implica un desajuste interno (en nosotros, en la organización institucional) inevitable y necesario. Lo opuesto, lo negativo, es quedarnos en la comodidad de lo dado, sin problematizar lo que venimos haciendo y repitiendo en el tiempo sin replantearnos cambios de perspectivas. Sólo si percibimos que algo no anda bien, que ha quedado solapado o silenciado, seremos capaces de cuestionarnos por el conocimiento que hemos asimilado y el hacernos preguntas. El desafío consiste en mirarnos a nosotros mismos como actores, hacedores de la comunicación. Entonces, cabe mirar nuestros propios recorridos en el tiempo y reflexionar acerca de lo producido. Es decir, advertir si hubo retrocesos, progresos, si hubo cambios y cuáles fueron los motivos... lo cual promueve nuevos sentidos e interrogantes. *¿Ponemos en escena las perspectivas de los múltiples actores: comunicadores, oyentes, otros roles que han participado en la comunicación radial?* Y esos espacios de diálogo, en tanto proceso continuo de comunicación y aprendizaje, *¿son instancias esporádicas o están previstas en la dinámica organizativa de la emisora?* En este camino cabe preguntamos, por caso, cuáles son los problemas que percibe cada compañero/a desde el rol que le cabe en la radio... *¿Qué dificultades percibe él/la que opera técnicamente desde la consola de sonido?, ¿coincide con los problemas que identifica él/la que programa contenidos o... el que graba las "artísticas"*[114]*de la emisora?, ¿se prevén espacios de diálogo, intercambio y debate? ¿En qué oportunidades se puede consensuar? ¿Consultamos a los y las oyentes sobre sus intereses?* Visualizar las posibilidades desde las perspectivas de cada rol permite proyectar transformaciones a corto y a mediano plazo; y replantear la direccionalidad del proyecto comunicacional integrando las diferentes dimensiones que conforman su dinámica.

La producción radial en perspectiva descolonizadora no es en absoluto una experiencia individual, implica construir comunidad entre un grupo de personas con ideales, objetivos e intereses en común que se han de materializar en un proyecto político-comunicacional. Códigos y lenguajes particulares, dinámicas y formas de organización, estrategias comunicacionales y otras herramientas

114 Se denomina así a los audios grabados, promociones, etcétera, que identifican a cada programa de radio.

se ponen en juego desde procesos colectivos complejos, conflictivos, con consensos y disensos para el logro de un proyecto propio. Recién allí, con y en comunidad, podrá contar con cimientos desde donde apoyarse para lograr proyectarse, continuar caminando y profundizar su proyecto.

Una mirada configuradora sobre la organización de las radios comunitarias aportan Claudia Villamayor y Ernesto Lamas (1998 [en L.Kejval 2009]). Estos autores plantean que una radio se configura desde una dimensión macro, político-cultural, la que nuclea tres dimensiones en constante retroalimentación: comunicacional, organizacional, económica. Para proyectarnos en una radio con perspectiva descolonizadora y, por lo tanto, *situada*, volvemos hacia la experiencia radial intercultural de la que partimos, nos nutrimos de la propuesta de los autores mencionados anteriormente, agregamos la dimensión territorial para nuestro análisis.

Al considerar que cada radio es una construcción única, situada en un contexto espacial, político y sociocultural, que se expresa con variados lenguajes, atravesada por múltiples realidades, también crea territorialidades en nuevos ámbitos comunicacionales. Esta premisa parece en cierta medida controversial. Es que en esta era en que la tecnología digital diluye fronteras y distancias, pensar el quehacer radial desde su dinámica interna, identificar los actores sociales que la llevan adelante, así como a las audiencias destinatarias en tanto activos protagonistas le implica construir permanentemente miradas en movimiento articulando lo local y lo global, le posibilita el "caminar" tanto en el plano geopolítico como en lo comunicacional. Propugnar que una emisora de radio se dirija hacia un cambio descolonial implica en ese sentido que todos y todas podamos/puedan hablar con lenguajes propios. Es en ese sentido que la experiencia particular de la cual partimos con estos análisis, el proyecto radial *En un lugar muy cercano* se ha construido desde la territorialidad que habitan los y las oyentes, premisa que fortalece la soberanía territorial, cultural y comunicacional.

Coincidimos en que desde una dimensión político-cultural y participativa, un proyecto de comunicación popular, en permanente revisión, requiere de objetivos que le den direccionalidad a su caminar, para lograr una voz colectiva, aun albergando tensiones y disonancias. Esta dinámica alberga los múltiples sentidos que se cruzan en lo cotidiano, muchas veces no suficientemente visibilizados, donde se generan y recrean códigos y pertenencias, allí se produce la historia que particulariza a cada radio. En ese sentido expresa Larisa Kejval:

> *"A lo largo de sus historias las radios han construido unas identidades, un conjunto de rasgos que las distinguen de otros proyectos u organizaciones y, al mismo tiempo, han dotado a sus integrantes de un sentido de pertenencia*" (2009: p. 46).

Entendemos la dimensión comunicacional más allá de "lo que se dice en los micrófonos", abarcando los vínculos y sus redes de interacción, la comunicación interna y con la comunidad, los contenidos que se seleccionan y el cómo, el cuándo, su pertinencia, la pregunta constante de a quiénes se está dirigiendo la emisora y quiénes son los interlocutores. Tomamos nuevamente la palabra de L. Kejval (o. cit.) en relación a la conformación intergeneracional que en el caso de la radio que habitamos, FM Futura, está integrada por compañeros y compañeras de edades e intereses muy diversos: "Las radios comunitarias, alternativas y populares argentinas han sido también espacio de confluencia de diversas generaciones, tanto en los lugares de producción como en los de gestión. Adultos y jóvenes han ido volcando en las radios sus experiencias profesionales y de vida, sus formas de comprender lo político, sus identidades y sus códigos culturales" (2009: p. 44).

Que la radio no se acostumbre a acostumbrarse

Las palabras del músico Martín Petti, integrante de Radio Futura, al compartir en redes sociales sus sentires y reflexiones en ocasión de cumplir treinta años la emisora, expresan un sentir colectivo que nos ha lleva a advertir que, casi sin darnos y paulatinamente, hemos ido construyendo la historia de la radio, sus luchas y su identidad:

> Desde la 90.5, desde una esquina del barrio de Villa Elvira, hace 30 años que suenan preguntas. Hace tres décadas que interpela, que cuestiona, que no se acostumbra.
> ¿Dónde están los 30 mil?[115] ¿Dónde está Miguel?[116] ¿Y Julio López?[117] ¿Y Johana?[118] ¿Qué pasó con Santiago?[119] ¿Qué, quién, dónde, cómo, cuándo, por qué? Esas cinco doble ve que de nada sirven si no están al servicio de los nadies, los ningunos, los ninguneados.
> ¿Y las otras músicas? ¿Y los pibes y las pibas de los barrios? ¿El pueblo trabajador?
> Eso es Futura. Así nació, y así crece. Con los pueblos originarios, con los artistas populares, des-armando el género, preguntando y repreguntando (Publicado el 2/12/2017).

El mensaje del compañero nos remite a una de las premisas que nos guían en esta propuesta de construcción de una emisora con horizonte descolonial, de una radio que no deje de hacerse preguntas. Y nos cabe, entonces, mirar en derredor para identificar con quiénes "hacemos" la radio, reconocer a los que se fueron sumando en la construcción de ésta, nuestra voz colectiva. A detenernos para re-conocer quiénes están y quiénes nos están faltando. Y seguimos preguntando:

¿Cómo amplificamos esas voces y realidades que no son escuchadas?
¿Cómo fortalecer el diálogo entre los actores de una comunidad?

---

115 Hace referencia a las 30.000 personas secuestradas y desaparecidas por la dictadura militar-civil-eclesiástica de 1976 a 1982 en Argentina.

116 Miguel Bru fue un joven estudiante de la carrera de Periodismo (UNLP) de la ciudad de La Plata, secuestrado por la policía y desaparecido en democracia.

117 Jorge Julio López, albañil y militante peronista que fuera dos veces secuestrado: la primera el 27 de octubre de 1976 por la última dictadura, la segunda, el 18 de septiembre de 2006, en democracia fue secuestrado de su domicilio durante los "juicios por la verdad" luego de haber testimoniado contra militares acusados por crímenes de lesa humanidad. El día que se esperaba el dictamen final, fue nuevamente secuestrado y desaparecido sin conocerse aún su destino.

118 Johana Ramallo, joven de 23 años, víctima de la explotación sexual, secuestrada el 26 de julio de 2017 posteriormente asesinada.

119 En agosto de 2017 la comunidad mapuche Cushamen (pcia. de Chubut) era atacada por fuerzas militares con el fin de amedrentar y despojarla de su territorio ancestral. Santiago Maldonado era un joven criollo que acompañaba a la comunidad, fue misteriosamente desaparecido cuando cuadrillas militares recorrían el lugar. El cuerpo apareció dos meses después, las pruebas que inculpaban al ejército de su asesinato fueron encubiertas.

Las radios pueden ser un medio para problematizar las desigualdades sociales y aportar a la conciencia del bien común:

¿Es posible construir una memoria que sea colectiva? ¿Cómo virar en este presente para proyectarnos hacia un futuro descolonizador?

En este recorrido hemos expuesto las principales dimensiones que atraviesan nuestra praxis: político-cultural, territorial/ambiental, popular/comunitaria, la dimensión comunicacional. Este despliegue nos ha posibilitado revisar nuestros parámetros, volver la vista atrás para reflexionar sobre las implicancias de construir un proyecto radial colectivo, con horizonte descolonizador y situado desde Latinoamérica y sus voces.

Estamos convencidas que la comunicación radial, desde esta perspectiva, es potencialmente *pedagógica*, construye memoria y subjetividades colectivas, conciencia social e histórica. En ese camino, y a través de la pregunta central que nos ha reunido y nos acompañó en la escritura de este texto, queda latiendo y abierta a la búsqueda de nuevas respuestas: *¿Qué comunicación deseamos construir? ¿Junto a quienes construimos esa posibilidad? ¿Frente a qué contemporaneidades? ¿Nos re-ubicamos en relación con los cambios y las tensiones que la globalización impone en el territorio que habitamos?*

Cargamos de intencionalidad este juntarnos a pensar y hacer colectivamente, a cuestionarnos siempre nuestras prácticas desde un posicionamiento que anhelamos continúe siendo de resistencia. Los/as invitamos a continuar este camino y a dejar las marcas de sus propias huellas.

Porque la producción radial en perspectiva descolonizadora no es en absoluto una experiencia individual, implica construir comunidad entre un grupo de personas con ideales, objetivos, intereses en común que se han de materializar en un proyecto político-comunicacional para dejar de ser una utopía y ser experiencia compartida.

Concluimos aquí nuestro caminar, pero seguimos abriendo preguntas, a paso lento, pensando cuán similar es la acción de comunicar al laboreo de la tierra y aprendiendo del caminar de los pueblos de Nuestra América. Porque, así como se abona, se siembra y se cultiva la tierra, así también se cultiva la palabra. Porque una radio siembra semillas: es un sembrar oportunidades para el encuentro y también para el disenso. Es posibilidad para que brote una sociedad mejor donde crezca el diálogo entre todos y todas.

Referencias

Bastidas, M. C., y Cabral, C. (Coords.). (2021). *Del micrófono a la calle: producción informativa para el Buen Vivir*. Fundación CICCUS, ALER, FARCO.

Duvisac, S. (2022). *¡Descolonizar! ¿Qué significa?* Oxfam Internacional. https://oxfam.aws.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621456/rr-decolonize-what-does-it-mean-151222-es.pdf?sequence=3

Kejval, L. (2009). *Radios truchas: Los proyectos político-culturales de las radios comunitarias, alternativas y populares argentinas*. Prometeo Libros.

Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri/versidad, 10*(3), 50-61. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/19939

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible* (3.ª ed.). Instituto Politécnico Nacional, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. (IPECAL).

PERIFERIAS URBANAS Y BIOPEDAGOGÍAS.

ESCUELAS, COMUNIDADES Y FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE DE LA MADRE TIERRA (BOGOTÁ, COLOMBIA) Y SALVADOR DE BAHÍA, (BRASIL)

Vásquez Zora Luis F.[120]
Reis Bomfim Natanael[121]
Pereira Correia Silvia Letícia[122]
Sandoval Martínez Ingrid M.[123]
Valera Sierra René[124]
Acero Cruz Jesús Libardo[125]

Introducción. De la Formación, la Escuela y las Periferias Urbanas

Quizás poco sabemos en Iberoamérica sobre la formación de educadores en las periferias urbanas, pese a que numerosos estudios en países como Argentina, Brasil, Colombia, México y Portugal la han determinado a través de conceptos como: *educación en aglomerados subnormales*, definiéndola como la educación en "espacios caracterizados por la urbanización patológica, por la negación de lo propiamente urbano" (Soto, 2013: 7); Santana (2021) describe, según el Instituto Brasilero de Geografía y Estadística (2010), que los aglomerados subnormales son un "conjunto de unidades habitacionales (tugurios, favelas, etcétera) carentes, en su mayoría de servicios públicos esenciales, una ocupación de una propiedad ajena (pública o particular), dispuesta en forma desordenada y/o densa" (p. 32). A su vez, Bogoya (2018) define la educación en los aglomerados o asentamientos subnormales como el "déficit constante en las zonas periféricas [...] caracterizadas por la exclusión y la difícil aceptación social" (p.79), en los que la educación es un "proceso mediado por el territorio, en cuanto que la misma sociedad se organiza geo-culturalmente" (p. 81). De tal manera que, deviniendo del concepto de la planeación y del desarrollo urbano, podría deducirse que la educación para aglomerados o asentamientos subnormales tendría como resultado recíproco una educación cuando no patológica, cuando sí subnormal.

Es importante aclarar algunos conceptos que se tendrán presente en este artículo, estos contribuyen a entender los procesos educativos en Bogotá, Brasil y la educación universitaria, entonces, en primera instancia se mencionara que se entiende por educación en favelas. Segundo, la educación en comunidades marginales. Tercero, educación en suburbios o guetos. Cuarto, educación en periferias urbanas. Quinto, biopedagogía, y por último, Pedagogía de la Madre Tierra.

Con lo anterior, se iniciara denominando para la educación en las periferias urbanas la educación

120 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá D.C. Colombia.

121 Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Brasil.

122 Coordinadora Pedagógica Rede Municipal de Ensino de Salvador/Bahia. Brasil.

123 Colegio Atabanzha Institución Educativa Distrital Bogotá, D.C.

124 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá D.C. Colombia.

125 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá D.C. Colombia.

en favelas, comprendida como aquella que se "desarrolla en territorios, marginales, violentos, de poblaciones negras, migrantes, empobrecidas y subnormales" (Ganhor, 2016:29) o, según Lima y Da Silva es una educación que por las condiciones de pobreza y miseria es "consecuencia de significativas situaciones sociales carentes de derechos como: vivienda, escuela, salud, transporte, urbanización [pero también:] lugar de potencia, con posibilidad de construcción de otras narrativas, de acciones culturales que demuestran autoestima, identidad y reivindicación de derechos" (2021:2), lo cual deja a la educación en las favelas como el conjunto de las carencias de los derechos mínimos de vida digna, pero también, como posibilidad y potencia cultural.

Otra de las definiciones lo es la educación en comunidades marginales, según Ganhor es aquella educación para poblaciones "marginalizadas de su origen, en distintos períodos históricos, fuertemente unidas a experiencias de colonización y esclavitud" (2016:30); para Lima y Da Silva, se correspondería a aquella "educación impartida a poblaciones históricamente excluidas de las condiciones básicas y dignas de vida" (2021:7), lo cual ofrece como resultado una educación como el conjunto de carencias materiales y culturales determinadas históricamente por la denominada sociedad occidental.

Otra de las definiciones es: educación en suburbios o guetos, expresión surgida en los años 1990 en Norteamérica (Cfr. Wacquant, 2001) para definir la manera en que "las políticas económicas neoliberales, agudizaron la problemática de segregación espacial, ya que aumentó el desplazamiento hacia las principales ciudades, y al mismo tiempo las desigualdades socioeconómicas" (Covaleda, 2021:31), esto entre otros, desde lo cual, el desarrollo de acciones educativas posibilitaría pensar acciones educativas frente a la inseguridad económica y alimentaria, el desempleo, la violencia intrafamiliar y social, el maltrato y/o abuso a la mujer y a la infancia, la enfermedad y la muerte, la Unesco describe que es necesario que cada país desarrolle "atenciones dirigidas a las necesidades de los sistemas educativos afectados por la inestabilidad, la pobreza y la crisis, y de cómo pueden ser realizadas acciones de protección de la educación en situaciones de emergencia socioeconómica" (Unesco-Iesalc, 2020: 14).

Una definición más es: educación en periferias urbanas, referida no sólo a la "educación que se ofrece en un lugar geográficamente distante de una región central [sino más bien, aquella definida por los factores de:] exclusión social [...], de la negación del progreso y de la emancipación social prometida por la modernidad y el desarrollo" (Lima y Da Silva, 2021:2), las periferias urbanas serían el "resultado de los medios de producción capitalistas [...] en cuanto a las consecuencias de un desarrollo desigual del capitalismo y sus distribuciones sociales dentro de un espacio urbano, así también le acontece a la escuela" (Covaleda, 2021:49). De manera similar son descritas las relaciones entre periferias urbanas y educación por García-Silva y Junior (2020), al afirmar que, primero: "no estamos hablando aquí de una periferia física (perímetro de la ciudad), pero sí, de una periferia social – que asume formas y lugares específicos en cada ciudad, [y segundo:] será siempre interpretada como un espacio de exclusión" (223). Por su parte, Grinberg (2015), define la relación entre educación en las villas de la ciudad de Buenos Aires como un ejercicio escolar donde "la excepción deviene norma [esto es,] que una escuela deba funcionar sin agua, sin cloacas, algunas veces sin docentes, otras en medio de tiros, y podríamos seguir, es la norma de excepción permanente en estas escuelas" (24). A su vez, Barton describe que educar en las periferias urbanas designa las zonas más violentas y vulnerables de las grandes ciudades, con mayor presencia de minorías sociales (ej. negros, indígenas, migrantes y desplazados), donde las condiciones de vida son relativamente más precarias, frente a las cuales la educación debe comprender tres ejes transversales: 1) una cuestión de condiciones: compromiso con la equidad; 2) una cuestión de orientación: un compromiso con la justicia social y

finalmente, 3) una cuestión de contexto: un compromiso con el lugar (2002:224-227). Por su parte, Correia y Alves (2024) afirman que educación y periferias urbanas comprende la relación entre los "criterios geográficos, políticos y sociales [...], un espacio social ocupado por actores socio-geográficos que mantienen relación indisociable sujeto-territorio reflejando luchas y resistencias para el enfrentamiento del pensar y actuar hegemónico" (121 - 122). Bomfim y Correia, (2024), destacan que la relación educación y periferias urbanas debe basarse en las experiencias de los alumnos "considerando su contexto de vida y sus relaciones en los diversos espacios sociales, a saber: familiar, escolar, barrio, comunitario, entre otros" (102). Para el caso colombiano, las periferias urbanas, si bien no tienen una definición sobre la relación entre educación y periferias, si se define el contexto que las atraviesa: "distancia del centro de la ciudad, carencia de servicios públicos, hibridación entre lo urbano y lo rural, escasos escenarios para recreación, cultura y entretenimiento, informalidad, ausencia de centros de salud, asentamientos subnormales, desplazados, violencia y desastres naturales" (Bogoya, 2018: 79).

Para las conceptualizaciones anteriores, las situaciones y condiciones de carencias educativas de las periferias urbanas son el común denominador, lo cual por el momento permite cuestionar: acaso no es necesario repensar, a partir de los estudios anteriores los conceptos, las experiencias y las prácticas de la educación en las periferias urbanas, y quizás con ello, investigar y proponer una educación de las periferias urbanas, situada y pertinente en, para y de las periferias urbanas de América Latina, que asuma el lugar, la situación y los contextos de estas poblaciones.

Como quinta instancia de conceptualización se encuentra la biopedagogía (Vázquez, 2008), entendiéndose la misma como la práctica sobre la esencia de la vida, teniendo como punto de partida la escuela, sin dejar de lado las realidades del contexto, las cuales deben ser situadas para hacer de la praxis educativa un proceso significativo en el estudiante, ya que se parte de un conocimiento particular a uno general, tomando como referencia el diario vivir en los barrios y localidades para producir un aprendizaje contextualizado, que permitan romper la cadena de las brechas sociales situadas en los espacios geográficos de la ciudad, situaciones que en son impuestas por las desigualdades sociales.

Reconocer el espacio de interacción social, y quienes conviven en él, es una bio/georefenciación necesaria en la escuela, las nuevas prácticas pedagógicas lo exigen, cuando llega al aula de clase las problemáticas sociales del entorno, creando un atmosfera de sin sabores que permean la escuela, ambientes inapropiados para el aprendizaje, es por ello que, los docentes en la cotidianidad necesitan identificar lo bueno del entorno, sobre todo si la institución educativa se ubica en una periferia urbana. Castillo Cedeño (2013). Solo el docente podría llegar a intervenir voluntaria o involuntariamente según sea el contexto de aprendizaje y el cómo lo esté desarrollando con los aprendientes, ya que la pedagogía y la vida se complementan teniendo el sentido y desarrollo educativo.

La biopedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el colegio Atabanzha, plantea en el currículo una educación integral, autónoma, con mayor conciencia sobre la importancia de su ser y del otro, respetando así todas las formas de vida existente en su entorno, de esta forma se busca que el estudiante reflexione y forje dentro de la institución escenarios apropiados de sana convivencia. Por lo tanto, las practicas pedagógicas han fomentado crear conciencia sobre la Madre tierra (Green, A., 2015), fundamentos que nutren el proyecto transversal de Cátedra Indígena Institucional, donde es vista y sentida como una matriz grande que nos envuelve a todos y nos proporciona todo lo necesario para nuestra existencia, los cuatro elementos se encuentran presentes en nuestro cuerpo y en ella también, formando uno solo ser.

Por último, se encuentra el concepto de la pedagogía de la madre tierra, es importante aclarar que Usme; periferia urbana de Bogotá posee una ancestralidad fuerte desde su historia, en la actualidad podemos mencionar que pervive y se encuentra geográficamente en la localidad, al igual que en la memoria de sus habitantes, por ello estos dos conceptos en este articulo son importantes, están unidos por el contexto y la cultura del lugar. Por lo tanto, la Pedagogía de la Madre Tierra (Green, A., 2015), la cual,

"busca que los alumnos se reconozcan como hijos del territorio, y comprendan que la humanidad es parte indesligable de la red sagrada de la vida. El individuo no es un ente autónomo, sino que se realiza en el seno de nuestras relaciones de parentesco y de nuestros vínculos con el resto de los seres. Una educación que se base en el reconocimiento del parentesco cósmico de todos los seres vivos" (Favaron, 2022).

Las conceptualizaciones anteriores tienen muy presente las situaciones y condiciones de carencias educativas en las periferias urbanas, son el común denominador, lo cual por el momento permite generar algunas reflexiones sobre la situación educativa en dichos contextos, algunas de estos son: acaso no es necesario repensar, a partir de los estudios anteriores los conceptos, las experiencias y las prácticas de la educación en las periferias urbanas, y quizás con ello, investigar y proponer una educación de las periferias urbanas, situada y pertinente en, para y de las periferias urbanas de América Latina, que asuma el lugar, la situación y los contextos de éstas poblaciones.

El presente capítulo tiene por alcance el establecimiento de relaciones efectivas entre periferias urbanas, Escuela y Universidad, en Salvador de Bahía y Bogotá D.C., esto es, procura la descripción de una educación que tenga por horizontalidad de los saberes y de los conocimientos pedagógicos y curriculares lo propio, emergente y situado de las periferias urbanas, por lo tanto, no es más adecuado, que cuando se trate de educar los sujetos de las periferias urbanas se conciba e incluya al cuerpo y a sus relaciones comunitarias, así como a sus contextos locales y globales, esto es, qué escuela, qué educación, qué pedagogía, qué prácticas pedagógico-docentes necesitan las periferias urbanas hoy, y para la formación de qué tipo de sujetos. Plantear la anterior problematización es relevante, ya que educar poblaciones en condiciones de pobreza, miseria, migración, violencia, entre otras, no se corresponderá a la práctica social de transmitir conocimientos (Durkheim, 1979; Lima y Da Silva, 2021), ni se concibe como el proyecto de formación de un sujeto social de arriba hacia abajo. Tampoco consideramos que la educación en las periferias urbanas sea medio para la transformación social (Vásquez, 2015; 2016; 2017), ya que por sí solas las acciones educativas no logran ni la obtención de los derechos sociales ni la total ciudadanía, y mucho menos la dignidad humana ni el bienestar.

A continuación, el presente capítulo plantea como problema pensar y desarrollar alternativas que nos lleven más allá de la militancia (Lima y Souza, 2024), así como más allá de las políticas educativas (Copatti, 2024: 82). Más allá de la militancia, ya que la relación entre escuela y estas poblaciones no se limita a las condiciones materiales de existencia, como lo demuestran Lima y Souza (2024), al describir la consigna de: "*a gente não quer só comida*" (p. 39), al analizar la *categoría de lugar*, como clave fundamental para comprender que la educación en las periferias urbanas no se limita al espacio sino a la "perspectiva estética, histórica, afectiva y emocional" (Lima y Souza 2024: 140), lo cual demuestra que, tanto las acciones de reivindicación de derechos, así como acciones que vayan más allá de la política educativa, son necesarias, pero no suficientes.

Adicionalmente, encontramos otras condiciones y situaciones limitantes de la educación en las periferias urbanas, como son la deserción escolar, que a cada año se incrementa en Latinoamérica; las repercusiones ocasionadas por la pandemia (Abadía, *et al*, 2020; Aguilar, *et al.*, 2020); los avances

de las tecnociencias, que ofrecen, a través de los dispositivos tecnológicos, el internet y las redes, entre otros, una educación ubicua y no centrada en la escuela; además de la consideración de la educación como un bien financiero y de mercado que la limita a tornarse en capital cognitivo, financiero y digital (Díaz, 2004; Blondeau, Whiteford, Vercellone, Kyrou, Corsani, Rullani, Boutang y Lazzarato, 2021; Begoña, 2011; Unesco 2015). Entre otras situaciones contemporáneas, para las cuales la presente investigación se propone escuchar el reclamo por una relación pertinente entre educación y realidad vivida y propia, entre la educación y la vida concreta, más allá del cumplimiento de un derecho, se ha gritado *reconocimiento, pertinencia y dignidad*, lo cual sobrepasa, por lo tanto, la militancia y, por lo tanto, la educación basada en la mera reivindicación de derechos (Holloway, 2005; Vásquez, 2017, 2024).

Supongamos que hemos presentado algunas pocas e iniciales aproximaciones a conceptos y nociones que posibilitarían dibujar un panorama de la educación que es dirigida a poblaciones en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y miseria. Tenemos, por lo tanto, a frente nuestro graves problemas: 1) Un desafío epistemológico: es necesario y urgente la construcción de una episteme de la educación en periferias urbanas, que defina conceptualmente los conocimientos, los saberes, las teorías, los conceptos, los enfoques, las corrientes, los elementos teóricos y metodológicos de las experiencias y de las prácticas educativas, que acerquen el concepto y la vida cuando se trate de la relación de la educación, la pobreza, la escuela, las poblaciones y la formación universitaria. 2) Que nos urge repensar la relación entre poblaciones empobrecidas, escuela y universidad, que no es, ni la normalización, ni la transformación para el desarrollo educativo de desviados, de pobres ni de perversos, sino el murmullo de una batalla entre instancias privadas y de la sociedad civil frente al conjunto de las resistencias comunitarias y creaciones de las periferias urbanas, que han sido silenciadas, acalladas, desaparecidas y asesinadas en los barrios, por el diario acontecer en los salones de clase, por las cotidianidades del acecho, del robo, del asesinato, del hambre y de la esquina, que pese a las violencias, responden frente a la muerte lenta y rápida, con la vida, a través de escuelas situadas, populares, propias, negras, interculturales, étnicas. 3) Que lo propio, situado y local de educar en estas poblaciones representa para nosotros el gran desafío de no sólo problematizar, sino producir una educación a la medida del bullir de lo situado y local, de las subjetividades, de las singularidades y de las diferencias individuales y colectivas en las poblaciones excluidas de las condiciones materiales básicas de existencia.

Metodologías y educaciones en periferias urbanas

El presente aparte metodológico sobre la relación entre escuela, periferias urbanas y universidad considera las principales intercepciones entre escuela, comunidad y universidad, teniendo como relevante, lo especifico, emergente y situado de las periferias urbanas, lo cual es coherente con el interés, por parte de los investigadores, de estudiar el modo en que los factores y contextos socioculturales inciden en la configuración de una determinada subjetividad en los adolescentes y jóvenes, en contextos escolares periféricos, pertinentes o no para una formación universitaria de formadores en estos contextos, aquello implica una mirada problematizadora de los modos en que la escuela construye y reproduce una serie de ideas, representaciones, concepciones y relaciones, así como éstas comunidades reproducen en la escuela comportamientos de sus miembros, de sus entornos escolares, familiares y socio-comunitarios inmediatos.

Una apuesta investigativa como ésta, de carácter holístico y complejo, delimita como objeto del

saber en cuestión, la comprensión del tipo de educación, de institución escolar, de currículo y de prácticas pedagógicas docentes pertinentes en el lugar, la situación y los contextos, asumiendo la importancia que tienen para los adolescentes y jóvenes la escuela, las prácticas pedagógicas y la comunidad en sus aportes o no, a los procesos de socialización, en tanto debe ofrecer oportunidades reales para la configuración de proyectos o trayectos de vida, en relación con las condiciones comunitarias, socioeconómicas y culturales, así como de la escuela asumir o no, el desafío de las subjetividades, las singularidades y las diferencias de las comunidades y de los sujetos. Sin embargo, resulta necesario atender las relaciones entre subjetividad, sujeto, proyectos y trayectos de vida, que se entrelazan en el marco de la identidad o la diferencia frente a las condiciones de realización personal:

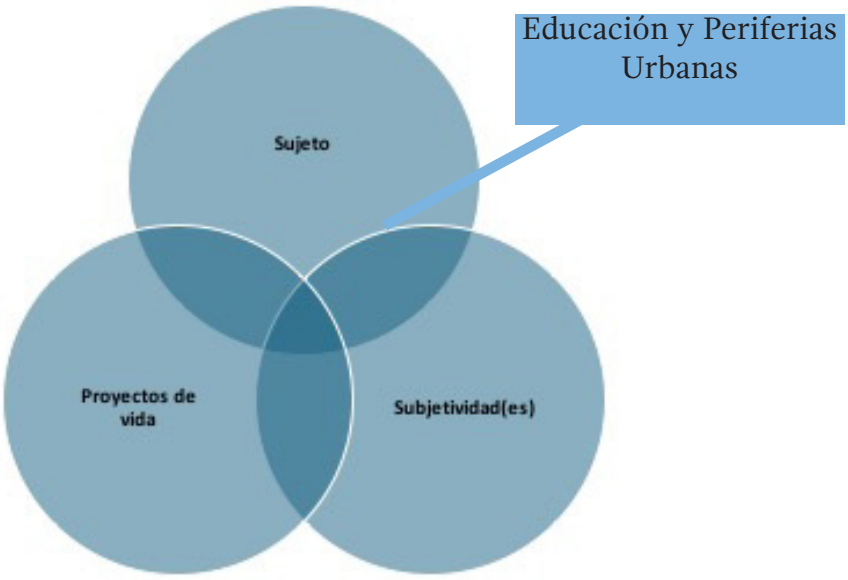


Figura 1: Intercepciones entre sujeto —subjetividad(es)— proyectos de vida, en contextos de la educación en las periferias urbanas. Fuente: Elaboración propia. 2025.

- **Subjetividad(es)**: Hace referencia a las experiencias internas y personales de un individuo, como pensamientos, emociones, creencias y percepciones. Es la base que influye en cómo interpretamos y nos relacionamos con el mundo. La subjetividad no se puede entender sólo como un atributo individual, sino como una construcción social que está influenciada por las experiencias, las relaciones interpersonales y el entorno cultural. Esto implica que la subjetividad es un proceso en constante evolución, mediado por las interacciones con otros y por las condiciones sociales. Elaboración propia a partir de (González, F. 2005; 2010; Gergen, 2015; Schutz, 2017).

- **Sujeto**: Este concepto se refiere al individuo como agente dentro de un contexto social, histórico y cultural. El sujeto no solo actúa, sino que también es moldeado por las estructuras sociales y sus interacciones. Elaboración propia a partir de Foucault, M. (1968); Pierre Bourdieu, P. (1979); Valdez, G. (2005); Hinkelammert, F. (2006).

- **Proyectos de vida**: Estos representan las metas, objetivos y aspiraciones que una per-

sona establece a lo largo de su vida. Los proyectos de vida están profundamente conectados con la subjetividad, ya que surgen de los deseos, valores y experiencias internas del individuo, y al mismo tiempo son influenciados por el contexto social del sujeto. Elaboración propia a partir de D' Angelo, O. (2003).

En síntesis, la subjetividad aporta la dimensión interna y reflexiva, mientras que el sujeto actúa como el puente entre lo individual y lo colectivo. Los proyectos de vida son el resultado de esta interacción, ya que reflejan tanto las aspiraciones personales como las posibilidades que el entorno permite o limita.

Los autores llaman la atención sobre la limitación de investigaciones que discutan las dimensiones de la subjetividad individual y colectiva, que posibiliten conformar una imagen acerca de la heterogeneidad que caracteriza a adolescentes y jóvenes, y el papel de instituciones socializadoras como lo son la escuela y la comunidad.

No es tarea fácil la de concretar estas ideas en un contexto comunitario socioculturalmente desfavorecido, como resultado de una herencia marcada por la inequidad e injusticia. En nuestra opinión, el abordaje de este objeto del saber investigativo, complejo e interdisciplinar dará luces sobre dos aspectos esenciales:

- Sobre las políticas educativas que impactan en la calidad de la educación, colocando en el centro de la reflexión, categorías tales como inclusión socioeducativa; la cuestión docente, su formación inicial, permanente y condiciones de desempeño; la escuela y su gestión institucional, para hacer cumplir las políticas de inclusión; niñez juventud, familia, comunidad, en condiciones de desventaja social; Aprendizaje, socialización, acción social.

- Sobre las relaciones entre la comunidad y la escuela, en tanto instituciones socializadoras, su articulación y participación en el acto educativo.

La apuesta investigativa obliga a considerar un marco teórico-metodológico flexible, holístico y contextualizado, que articulen diferentes enfoques, metodologías y técnicas. La complejidad del objeto de estudio, en su doble condición objetivo-subjetivo imponen una pluralidad metodológica.

Para el caso de esta primera etapa de la investigación, se requerirá de un proceso de conceptualización, sistematización y modelación teórica, que permitan la comprensión e interpretación causal de la realidad social asociada a lo investigado.

No esta demás advertir que la "intersubjetividad" connota la esencia social; que se reconoce una heterogeneidad social, asociada a la diversidad de los recursos personológicos; y que la conciencia comunitaria expresa una necesidad humana emocional esencial, que coexiste en tensión con sus estructuras de poder, diferenciación, desigualdad interna; y, por último, considerar la naturaleza teleológica e intencional de las acciones humanas, y sus condicionamientos socioestructurales.

Es importante para la investigación considerar el protagonismo en la voz de adolescentes y jóvenes del Colegio Atabanzha, Institución Educativa Distrital I.E.D. Bogotá D.C., y la Escuela Beirú, de la ciudad de Salvador de Bahía, Brasil, como componente de la narrativa necesaria para un entendimiento completo de una gama amplia de intersecciones entre el vínculo escuela —periferias urbanas— universidad.

Para abordar la investigación sobre la educación de los sujetos en las periferias urbanas conside-

rando el lugar de los cuerpos, de las situaciones, las relaciones comunitarias y los contextos locales y globales, es apropiado adoptar metodologías participativas y enfoques interdisciplinarios.

El presente capítulo aborda la descripción y el análisis de una investigación teórico-práctica, que plantea un esquema inverso al que habitualmente caracteriza los estudios académicos, es decir, en vez de hacer una trayectoria desde lo teórico para verificarlo en la práctica, en este caso, se ha partido de la praxis para la construcción de una teoría de carácter general que luego se retroalimente con las investigaciones y los análisis de casos.

Mediante el estudio de un hecho empírico, la educación en dos escuelas de las periferias urbanas de Bogotá D.C. y Salvador de Bahía, Brasil, y de un presupuesto teórico, la doctrina establecida previa a dicha acción y con posterioridad a ella, se busca como objetivo, conceptualizar una apuesta epistemológica y sus expresiones en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en la formación universitaria de los docentes, de manera que explique de forma clara cómo debe ser abordada la gestión educativa en las periferias urbanas, elaborándose un corpus conceptual de carácter universal que pueda ser cuando si cuestionado, cuando no, que ofrezca algunas herramientas para las particularidades de las relaciones entre la escuela, las periferias urbanas y la formación de formadores en la Universidad.

El enfoque metodológico es esencialmente cualitativo, con bases en la hermenéutica, considerando las perspectivas metodológicas siguientes:

Figura 2: Metodología(s) para el estudio sobre la Educación y Periferias Urbanas. Fuente: Elaboración propia.

En tal sentido, se realizará el análisis de todas las fuentes que puedan ser de utilidad para identificar aquellas categorías fundamentales que deben tenerse en cuenta para la gestión educativa en contextos de instituciones educativas en las periferias urbanas, estableciendo una plataforma teórica, que dé sustento a las propuestas epistemológicas, curriculares y practicas pedagógicas, alineándola con preceptos de calidad, inclusión y equidad frente a estas comunidades. Se realiza así mismo, un estudio comparado que toma como referencia los estudios de casos previstos.

De la Escuela en dos periferias urbanas:

Del Colegio Atabanzha (Institución Educativa Distrital IED. Bogotá D.C. Colombia) y la Escuela Beirú (Salvador de Bahía, Brasil).

a) COLEGIO ATABANZHA-Bogotá-Colombia: ***Proyecto Aprendizajes Productivos a través de la Comprensión Etnocultural (PAPCE)***

El territorio, la identidad y la educación es un campo de estudio que en la actualidad permite reconocer diversos factores con una perspectiva sociocultural. El colegio Atabanzha, institución educativa de la ciudad de Bogotá D.C. Colombia, desde el proyecto Aprendizajes Productivos a Través de la Comprensión Etnocultural (PAPCE) es un escenario simbólico, conformado por múltiples expresiones que la sociedad emplea en su diario vivir, dejando de esta forma códigos, huellas, marcas en el contexto geográfico inmediato, propiciando en sus pobladores representaciones de la realidad, las cuales se ubican desde lo material e inmaterial en contextos y épocas específicas.

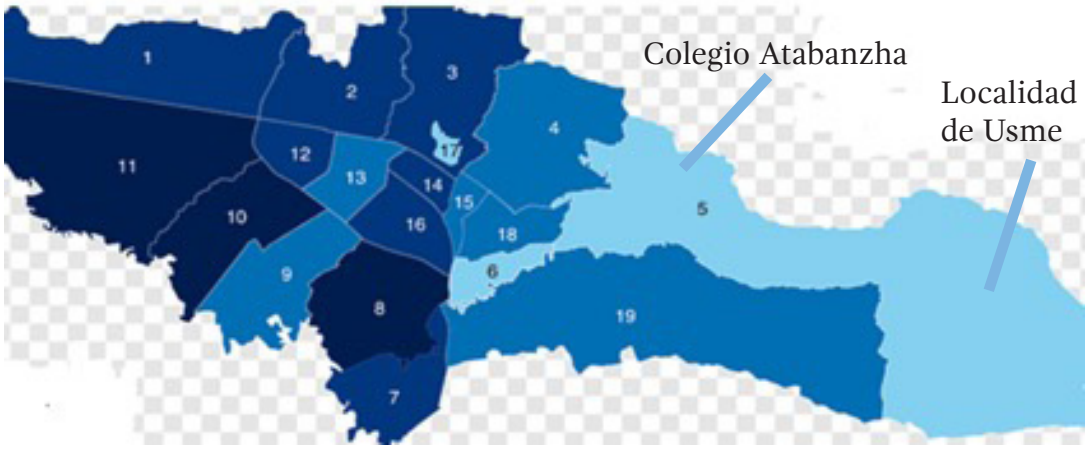
Imagen 24: Ingrid Sandoval (2024).

Imagen 25. Salida Pedagógica. Ruralidad de la localidad de Usme-Represa la Regadera. Fuente: Ingrid Sandoval (2019).

El territorio de Usme permite trabajar su historia, su cultura e identidad en el ejercicio de las prácticas pedagógicas, es por ello que, el colegio aprovecha su contexto inmediato: la localidad Quinta de Bogotá, zona que provee un bagaje cultural indígena y campesino, pues cuenta con 60% de área rural y 40% de área urbana, lo que favorece el interés por conocer acerca de dichas comunidades; especí-

ficamente, el colegio ha realizado un fuerte énfasis en la comunidad indígena muisca, sin olvidar una ascendencia actual territorial la "población campesina".

MAPA BOGOTÁ -COLOMBIA POR LOCALIDADES



Mapa tomado de: https://www.pngegg.com/es/png-sekds, modificado por Ingrid Sandoval. (2025).

El proyecto PAPCE con sus diversas fases se conecta a nivel territorial en el año 2007 con el surgimiento de la primera reserva arqueológica patrimonial en el Distrito Capital y la número Diez de Colombia: el hallazgo arqueológico hacienda "El Carmen", según datos de la Universidad Nacional de Colombia posee 8 hectáreas de gran incidencia arqueológica y 22 hectáreas restantes de baja incidencia, dichos vestigios pertenecen a la comunidad prehispánica Muisca y Herrera, además de otras comunidades indígenas forasteras que llegaban a estas tierras para realizar intercambios comerciales "trueques" provenientes de las selvas amazónicas. Usme y Sumapaz eran un puente para llegar a la sabana cundiboyacense, pero que lamentablemente algunos nativos no alcanzaban a cumplir sus recorridos y morían en el territorio de Usme (Becerra, 2010).

Imagen 26. Premio ganador para el proyecto *papce*, salida Isla Gorgona. (Fuente: Ingrid Sandoval, 2009).

Con lo anterior, el colegio Atabanzha Institución Educativa Distrital, desde hace más de una década por medio de un trabajo etnográfico, ha propiciado prácticas pedagógicas con una perspectiva territorial. Es por ello por lo que, se implementa el proyecto (PAPCE), el cual se ha desarrollado por diferen-

tes fases, ubicando a su vez diversas actividades en la institución, pero siempre cumpliendo su objetivo principal: *El reconocimiento cultural y territorial de la localidad de Usme desde las prácticas pedagógicas.*

En la actualidad el proyecto se encuentra en una séptima fase, ya que, por los cambios generacionales de los estudiantes, además del cuerpo docente en la institución, las prácticas pedagógicas deben cambiar e innovar de acuerdo con las nuevas necesidades educativas, es por tanto que se ha implementado en las últimas fases modificaciones acordes al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual contempla como necesidad educativa la implementación del pensamiento computacional, y un modelo pedagógico institucional crítico social.

Para el año 2025 dentro de las prácticas pedagógicas actuales ejecutadas desde el marco del proyecto (PAPCE) se encuentra diversas actividades, en primera medida, se evidencia en el currículo escolar la implementación de la cátedra indígena en las asignaturas con sus planes de estudio, evidenciando de esta forma que los estudiantes identifiquen la diversidad cultural en Colombia, aportes de las comunidades indígenas en vida territorial, además del cuidado del medio ambiente, entre otros factores.

Es importante mencionar que el colegio no tiene un alto índice de población indígena, sin embargo, identificar, mencionar y ubicar los aportes que las comunidades étnicas brindan a la cultura local y distrital es importante, ya que desde el concepto de la otredad se forja el recomiendo del otro, la tolerancia y valoración, lo que va formando en los estudiantes procesos identitarios territoriales, donde las herencias familiares y sociales son importante para la permanencia de un legado cultural. "La herencia cultural o legado cultural es un activo útil a las sociedades, el derecho de las generaciones que la reciben es disfrutar plenamente de sus valores, adquiriendo el deber de traspasarlas en las mejores condiciones a las generaciones venideras" (Hernández y Tresserras, 2001: 1).

Es así que en el proceso de implementación de la cátedra indígena en el currículo ha permitido alianzas entre proyectos, donde la unificación con otros pensamientos permite una simbiosis de los esfuerzos académicos y recursos económicos, es por ello que en segunda instancia, se contempló la unificación con el proyecto "La Ciencia del Buen Vivir", el cual trabaja el manejo de las emociones, entonces, la conexión que existe entre los dos proyectos permite la identificación de un pensamiento ancestral desde el reconocimiento del otro como ser y el respeto que este proceso debe generar en mí, al ser todos miembros de la Madre Tierra.

Imagen 27. Visita de la comunidad indígena Tubuhummurimassá al colegio Atabanzha IED. (Fuente: Ingrid Sandoval, 2012).

Anexo a la práctica pedagógica anterior, como tercera instancia, se está trabajando en la implementación de un juego interactivo denominado "El mundo muisca desde Atabanzha", donde el área de tecnología y español se unificaron para la creación del mismo con una ambientación 3D, el cual brinda conocimientos a los estudiantes sobre la tradición oral del territorio partiendo de lo prehispánico, identificando así la riqueza arqueológica existente en Usme, los vestigios patrimoniales encontrados en el territorio desde décadas anteriores, además de reconocer y ubicar otros procesos existentes en la localidad como el ambiental y cultural.

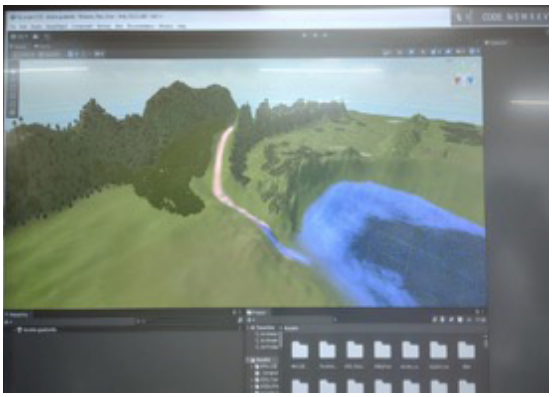


Imagen 28 y 29. Visita de la comunidad indígena Tubuhummurimassá al colegio Atabanzha IED. (Fuente: Ingrid Sandoval, 2012).

Otro factor importante que se espera realzar desde la gamificación es el conocimiento de la tradición oral de la cultura muisca, lo que contribuye al proceso que presenta el colegio sobre la recuperación de la tradición oral local y regional. Es por ello por lo que, por medio de la práctica pedagógica de la gamificación se busca un aprendizaje sobre la misma, partiendo de los dioses como Chiminigagua, Bochica, Chibchacum, Atabanzha, entre otros, además de sus hazañas, alianzas, castigos y guerras, las cuales son las temáticas y protagonistas de este juego.

Con lo anterior, la Institución Educativa Atabanzha busca formar estudiantes comprometidos con el reconocimiento del otro como ser, lo cual redunda en el futuro generacional y su desarrollo humano, entendiendo la necesidad de una buena educación desde la perspectiva cultural, social y territorial. Para ello, el rescate de la tradición ancestral, la tradición campesina y los procesos culturales-sociales locales son esenciales, en un contexto donde la oralidad, las tradiciones y la cultura se encuentran muy arraigadas.

Es necesario en la región y la localidad propiciar estrategias de preservación del patrimonio, acercarnos al territorio y su conexión con las prácticas pedagógicas, lo cual es importante, ya que Usme es la única zona distrital con reserva arqueológica, además de su riqueza ambiental, que nos recuerda un legado ancestral indígena, el cual hace parte del contexto inmediato que habitan nuestros estudiantes, y que ha sido poco trabajado en las escuelas del sector y fuera del mismo. Por ello, es importante hacer de los bienes patrimoniales brindados por el espacio geográfico un recurso provechoso para la educación, un aula de clase *in situ*. tomado como enfoque la biopedagogía y los fundamentos de la madre tierra brindados por las comunidades indígenas que se han acercado al territorio.

El Colegio Atabanzha con este proyecto y su proceso busca dar cumpliendo al decreto 504 de 2017 que adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad

cultural y la garantía de los derechos de los pueblos indígenas residentes en Bogotá, D.C., desde esta perspectiva se ha realizado actividades de recuperación y fortalecimiento de nuestra cultura (indígena y campesina) a través del diálogo entre saberes y el quehacer pedagógico, que favorecen a la construcción de la paz, factor importante en el contexto colombiano actual.

Imagen 30. Salida pedagógica, reconocimiento territorial-Usme. Imagen: Ingrid Sandoval, 2022.

Imagen 31. Salida pedagógica, reconocimiento territorial-Usme. Cuerpo Docente Imagen: Ingrid Sandoval, 2025.

Por último, el proyecto fomenta una visión intercultural donde se parte de una vida en conjunto, con un pensamiento individual y colectivo, evidenciando el reconocimiento del otro con diálogos desde la equidad, revertiendo prácticas hegemónicas racistas, coloniales y patriarcales, construyéndose así rutas para el bienestar mutuo y propio, con una visión pluralista, democrática e incluyente, en un marco de equidad, diversidad y autonomía. (Secretaría de Educación Pública, México. 2024: 66). Además de lo anterior, ha contribuido a disminuir brechas sociales, ubicando en el contexto inmediato diversos espacios que se aprovechan con un potencial académico, rescatando saberes, valores y reivindicando una identidad desde las prácticas pedagógicas locales, minimizando así la desigualdad de las escuelas ubicadas en las periferias de la ciudad.

b) De la Escuela de Beirú (Salvador de Bahía, Brasil). ***Experiencias de formación y educación en periferias urbanas***

Na contemporaneidade, o mundo ainda está vivendo momentos de dificuldades provocados pela pandemia do COVID-19. O cenário sem precedentes provocou, por um lado, impacto global no contexto da educação, da saúde, da economia e, o que exigiu imediata e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, sendo debatido nos espaços midiáticos, na hipermídia e, sobretudo, nas conversações cotidianas de diferentes grupos sociais (Correia, Ramos e Bathen, 2020). Por outro lado, na educação, esse cenário redesenhou novos contornos nos espaços escolares e não escolares, e as redes sociais de compartilhamento de aprendizagem tornam-se prementes no enfrentamento dos desafios socioeducacionais, particularmente para os/as jovens que vivem nas favelas e assentamentos populares que enfrentam a precarização quotidiana nas suas vidas.

Considerando a crise climática e ambiental, o último relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (ipcc), divulgado pela ONU, em 2022, afirma que praticamente metade da população mundial, já vive em regiões ou contextos "altamente vulneráveis" aos impactos da mudança do clima e revela que, as populações de periferias e favelas formam a linha de frente da crise climática, com desafios de governança e acesso limitado a serviços e recursos básicos, agravando-se ainda mais por desigualdades de raça, renda e gênero. Essa realidade não é nova para os moradores desses lugares e vem sendo, inclusive, evidenciado em estudos, como por exemplo: O Painel do Clima (2010-2020) revela que a mortalidade causada por enchentes, secas e tempestades foi 15 vezes superior em regiões mais vulneráveis; "Análise de Risco e Vulnerabilidade Climática do Conjunto de Favelas da Maré" (2023), publicada pela organização Redes da Maré em parceria com uma empresa de consultoria estratégica em sustentabilidade. Nesse contexto, o papel das ICT's é fundante para contribuir com o desenvolvimento sustentável e uma educação de qualidade.

No Brasil, principalmente nas periferias urbanas, esse fenômeno tem esgarçado as desigualdades sociais, agravado os problemas socioambientais e educacionais, e redesenhado novos contornos nos espaços escolares e não escolares (Bomfim e Garrido, 2022; Freire, 2021; 2022). Nos espaços escolares e não escolares estas questões têm suscitado inquietações e debates entre professores, estudantes e comunidades. Muitas vezes, esses diálogos se deixam capturar por uma leitura determinista, que associa automaticamente as periferias ao fracasso escolar e social (Dowbor, 2006; Bomfim e Correia, 2018; 2024). No entanto, essas mesmas vozes também se mobilizam e produzem perspectivas contra-hegemônicas, capazes de tensionar o imaginário de exclusão e apontar caminhos que ultrapassam os limites tradicionais da escola, reposicionando a educação na contemporaneidade como espaço de resistência, criação e (re)existência.

É nesse contexto que emergem as biopedagogias, entendidas como práticas socioeducativas que se enraízam na vida, na corporeidade e na ancestralidade, e que encontram na Mãe Terra um princípio ético e epistemológico. Por esse viés, o professor Alex Villas Boas, durante o Educere 2025 na PUC-Curitiba, afirma que urge repensar a ética e o conhecimento a partir da conexão entre os afetos, as relações de integração, as relações corpóreas e as relações entre sociedade-espaço-homem-natureza. Significa dizer que o Ethos – razão, emoção e naturalidade – pode ser a chave para o deslocamento de uma ecologia biológica para um ecossistema integrado. Na mesma linha, a professora Terezinha Azeredo Rios questiona: o que será da educação sem a Ética? Para ela, falar em ética significa falar numa vida digna para todos, cujos princípios se assentam na justiça social, no respeito ao outro e na solidariedade. Portanto, quando questionamos qual a educação que queremos, é fundamental pensar nesses princípios basilares. Trata-se de pensar uma educação nas/das periferias urbanas que, ao

prezar por esses fundamentos, valorize os sujeitos e as especificidades locais, tornando possível uma educação mais sensível, inclusiva, democrática e transformadora (Bomfim, 2024). Nesse horizonte, Melo (2023, p. 148) complementa que, por esta concepção, o socioambiental e o educacional podem favorecer o fortalecimento de comunidades periféricas urbanas/rurais e indígenas, promovendo "a cidadania e a consciência planetária, pensando e agindo em consonância com os cuidados socioambientais e sociopolíticos em efetivação democrática".

Ao invés de reforçar a ideia de déficit e fracasso, as biopedagogias reivindicam a potência dos territórios periféricos como lugares de saber e de produção cultural, vinculando a educação às lutas históricas de povos indígenas, negros e comunidades tradicionais. Assim, a problematização que se coloca é se a escola e a formação docente serão capazes de se abrir a esses saberes de origem comunitária e ecológica, transformando o currículo e a prática educativa em diálogo com a diversidade de mundos que constituem as periferias urbanas e rurais.

Essas experiências reforçam que os espaços sociais precisam ser considerados como dimensões fundamentais para a construção de aprendizagens significativas, uma vez que a ruptura com o local não faz mais sentido, tal e como Lefèbvre (2006) conclui que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência de maneiras de viver a vida em sociedade, da pluralidade e das simultaneidades de padrões. Essa concepção inclui, aqui, uma nova categoria para se pensar o espaço, considerando a díade sujeito-objeto, entre individual-social nas relações socialmente produzidas num determinado contexto. Pelo contrário, é no diálogo com os territórios, suas memórias, práticas culturais e socioambientais e saberes ancestrais que a escola encontra possibilidades de ressignificar o currículo e de formar sujeitos críticos e sensíveis às realidades em que vivem. Assim, tanto Escola Atabanzha, em Bogotá, quanto a Escola Beirú, em Salvador, demonstram que o enraizamento no território não é obstáculo, mas sim condição para uma educação transformadora, inclusiva e comprometida com a justiça social e ecológica.

Nesse mesmo horizonte, jovens/estudantes126 das periferias urbanas se apresentam como protagonistas na criação de circuitos inovadores de convivialidade, produção e consumo de saberes, é assim que de esta maneira, na presente proposta, o termo é grafado com barra, pois perseguimos o processo de formação juvenil nos espaços escolares e não escolares, ao mesmo tempo conceituado como jovens periféricos, pois segundo D'Andrea (2020, p. 26), há uma "consciência periférica" que emerge de uma percepção do espaço vivido, "[...] engendrada e induzida por um processo social e histórico que colocou em relevo o debate sobre o território e produziu sujeitas e sujeitos periféricos capazes de entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território [...]. Dessa forma compreendemos que, mesmo quando um jovem não se reconheça como "periférico", seus laços de pertencimento estão de algum modo, atrelados a essas porções territoriais identitárias, e desta forma, identificados como jovens periféricos (Bomfim e Garrido, 2022). Tais práticas, como destaca Hollanda (2015), configuram-se em coletivos e organizações autogeridas, descentralizadas, flexíveis e situacionais, que não apenas ressignificam sentidos existenciais, mas também produzem identidades coletivas capazes de confrontar estigmas e romper com a atomização da vida urbana. Essa dinâmica evidencia que as periferias não são espaços de carência, mas de efervescência cultural e epistêmica, nos quais emergem pedagogias próprias, articuladas ao cotidiano e às lutas por reconhecimento.

Quando incorporadas às práticas escolares e aos processos de formação docente, essas experiências juvenis ampliam o horizonte das biopedagogias, pois reforçam o vínculo entre território, identidade e saberes comunitários. Elas mostram que a educação, para ser significativa, deve dialogar com

os modos de vida e as formas de organização que já existem nos territórios, reconhecendo a potência das juventudes periféricas como sujeitos que aprendem, ensinam e transformam (Bomfim, 2024).

Em Salvador, capital baiana, destaca-se nessa realidade social que cerca de 84.204 pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a formação básica, sendo que, em relação às taxas gerais da cidade, as taxas de analfabetismo são maiores nas favelas e assentamentos populares. Isto significa dizer que, segundo o Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador (UNFPA, 2013), 11 mil jovens analfabetos se encontram em situações de vulnerabilidades127 para além da precariedade de infraestrutura e dificuldade de acesso a bens e serviços públicos. Os jovens residentes nessas áreas estão sujeitos a violências simbólicas, expressas em preconceitos raciais e sociais, criminalizações e discriminações, que configuram desafios e dificuldades peculiares e adicionais à sua inclusão social e territorial.

Nesse cenário, para além da discussão epistemológica contemporânea, em seus estudos, Bomfim e Correia, 2018 afirmam que o debate em torno do que é local, externo à escola, se funda na articulação entre os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos escolares, manifestada nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação - PNE, (2014-2024), que orientam a educação brasileira e destacam para os anos iniciais do ensino fundamental, a recomendação dos conteúdos de ensino devem ser trabalhados a partir da experiência do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: familiar, escolar, bairro, comunitário, entre outros.

Em âmbito municipal, não podemos deixar de citar a construção do "Nossa Rede", que trata da elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, no município de Salvador e que também apresenta articulação com a BNCC, pelo viés da valorização do contexto, do cotidiano, das identidades culturais e das peculiaridades das práticas de alunos e professores, efetivadas nas escolas.

Nesse contexto, surge a proposta de Pesquisa-Ação-Formação como desdobramento das ações da Rede Nacional de Pesquisadores em Educação de Periferias Urbanas (RENAPEP-Urbanas), insere o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia.

As atividades tiveram como referência o Projeto de Pesquisa intitulado “Projeto Nós Propomos! Itinerários Formativos nas Periferias Urbanas de Salvador/BA - territorialidades docentes no ensino de Geografia". O principal objetivo do projeto foi o de evidenciar as convergências das territorialidades docentes na identificação de problemas nas periferias urbanas e sua articulação ao ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Escola Beirú, localizada em Salvador da Bahia, se inscreve como uma instituição comunitária que articula práticas educativas formais e não formais a partir das demandas do território. A presença de coletivos culturais, de associações de moradores e de iniciativas juvenis faz da escola um

127 O Relatório expõe que o conceito de vulnerabilidade usado refere-se às situações de desigualdade de oportunidades, de acesso a bens e serviços públicos e de valoração social, dessa forma, elucidam que a expressão não é posta como sinônimo de fragilidade, pois reconhecem também o potencial de resistência dos indivíduos ou grupos em situação de vulnerabilidade.

espaço atravessado pela memória da diáspora africana e pelas lutas cotidianas da população negra contra a desigualdade e o racismo estrutural. Nesse contexto, a escola não se limita a transmitir conteúdos curriculares, mas se constitui como espaço de produção de saberes comunitários, onde a arte, a religiosidade afro-brasileira e os laços territoriais se convertem em elementos formativos. Trata-se de uma biopedagogia enraizada no cotidiano, que ressignifica o lugar do corpo e da ancestralidade na formação escolar.

Ao mesmo tempo, essa experiência lança um desafio direto à formação de professores. Se a Escola Beirú mostra que o território periférico é fonte de epistemologias e pedagogias próprias, cabe aos cursos de licenciatura e programas de formação inicial e continuada abrirem-se para esses saberes que emergem das comunidades. Incorporar a Mãe Terra como princípio ético e epistemológico, bem como reconhecer as práticas culturais e espirituais afro-indígenas como parte constitutiva do processo educativo, significa deslocar o paradigma hegemônico da formação docente — ainda marcado pelo eurocentrismo e pela fragmentação disciplinar — para um modelo que valorize o cuidado, a integralidade e o vínculo com os territórios.

A temática abordada foi norteada pela seguinte questão: de que modo as territorialidades docentes, ao se inserirem nas periferias urbanas, podem articular o ensino de Geografia nos anos iniciais à práxis das biopedagogias e da Mãe Terra, reconhecendo esses territórios não, apenas, como espaços de desigualdades sociais, mas também como produtores de conhecimento, resistência e ancestralidade, capazes de formar professores comprometidos com a ética do cuidado, a justiça social e a transformação democrática?

Para responder a questão, tecemos como objetivo Geral: Investigar de que modo as territorialidades docentes, articuladas às biopedagogias e à ética da Mãe Terra, podem contribuir para a ressignificação do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em contextos de periferias urbanas. Os objetivos Específicos foram: Promover a sensibilização de docentes da educação básica para a importância de compreender os territórios periféricos como espaços produtores de saberes e práticas pedagógicas enraizadas no cotidiano comunitário; Aplicar instrumentos de pesquisa em uma escola piloto (Escola Municipal do Beirú), a fim de construir um percurso metodológico participativo voltado à formação docente; Realizar encontros formativos com professoras da educação básica, de forma colaborativa, a fim de redimensionar estratégias biopedagógicas que abordem problemas urbanos e socioambientais das periferias.

Desenvolver oficinas biopedagógicas sobre temáticas levantadas pelas próprias docentes (Educação Ambiental, História do Bairro, Uso Sustentável da Água), integrando práticas de ensino com saberes territoriais e comunitários; Articular a formação docente com a pesquisa acadêmica, por meio da participação de estudantes de graduação e pós-graduação vinculados ao GIPRES, fortalecendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão; Sistematizar e analisar criticamente os resultados das experiências formativas, evidenciando como as biopedagogias e a Mãe Terra podem orientar uma práxis pedagógica comprometida com a justiça social, a sustentabilidade e a transformação democrática da escola nas periferias urbanas.

O estudo foi realizado, no período de novembro a dezembro de 2023 e julho a dezembro de 2024, com dez professores e professoras da Escola Municipal do Beirú, localizada no bairro do Arenoso, em Salvador/BA (Figura 1).

Figura 1: Bairro do Arenoso em Salvador/BA.

Fonte: Google *Maps*, 2024.

O Arenoso é um bairro localizado no "miolo" central da cidade. Na última regionalização municipal vigente da Cidade de Salvador, o Arenoso está situado na Prefeitura Bairro VII Cabula/Tancredo Neves e faz limite com os bairros Cabula, Cabula VI, Doron, Tancredo Neves e Novo Horizonte. Trata-se de um bairro popular e desordenadamente urbanizado, que concentra problemas característicos de bairros de grandes cidades, como: precariedade no saneamento e em sua infraestrutura, de forma geral, mas que carrega em seu nome uma historicidade e uma ancestralidade que reverbera ainda hoje no modo de vida de seus moradores e usuários.

Foram duas rodadas de conversas, com cerca de cinco encontros formativos cada, ocorridas ao final do ano de 2023 (novembro e dezembro), quando a proposta da pesquisa foi apresentada aos 6 docentes para conhecimento e adesão - Etapa 1. sensibilização; e em 2024 (julho a dezembro). No último ano, foram testados instrumentos de pesquisa, uma vez que esta escola foi considerada escola piloto no desenvolvimento da metodologia. Na figura abaixo, temos evidenciado o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

Figura 2: Percurso metodológico da investigação

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em seguida, durante o período de julho a dezembro de 2024, as etapas seguintes foram realizadas com 10 docentes. Etapa 2. Formação - a partir do levantamento das temáticas iniciamos os encontros formativos com professoras da educação básica, a fim de redimensionar as estratégias pedagógicas que possibilitem a resolução de problemas urbanos nas periferias. Foram realizadas oficinas a partir das temáticas levantadas pelas docentes: Educação Ambiental, História do Bairro, Uso sustentável da água. Estas oficinas tiveram a participação de membros do GIPRES desde estudantes da Graduação em Pedagogia, que cursam a disciplina Metodologia da Geografia como também estudantes da Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado. As Figuras 01, 02 e 03, ilustram alguns momentos de encontros formativos ocorridos na Escola Municipal do Beirú, com participação dos docentes da instituição.

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Imagen 32. Encuentros formativos con docentes (A).

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Imagen 33. Encuentros formativos con docentes. (B)

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagen 34. Encuentros formativos con docentes. (C)

As temáticas sugeridas pelas docentes foram: Educação Ambiental, História do Bairro, Uso sustentável da água, isto na primeira etapa, em 2023, quando iniciamos o trabalho formativo, tendo em vista a proposta do projeto Nós Propomos, que identifica as demandas existentes no bairro buscando soluções para estas questões, incentivando a participação da comunidade nas questões demandadas no bairro e que afligem a população. Na continuidade, em 2024, foram realizadas oficinas com o grupo de docentes em que foram aplicados instrumentos metodológicos, construídos pelos membros do GIPRES.

A aplicação - as temáticas abordadas nas oficinas serviram de base para o desenvolvimento de um trabalho com os estudantes dos anos iniciais de escolarização. Assim, poderemos identificar, elencar e descrever práticas pedagógicas docentes, no âmbito da disciplina de Geografia, com o tema "problemas urbanos e suas soluções". E evidenciar as convergências das territorialidades docentes na identificação de problemas nas periferias urbanas e sua articulação ao ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa realizada demonstrou a riqueza e a potência com relação ao estudo da localidade, das territorialidades e da formação docente. A importância da investigação realizada neste estágio de pós-doutoramento reverbera em algumas questões pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas. Pedagógicas porque permite ampliar o olhar sobre as produções e sobre a validação da relação estabelecida entre escola e comunidade, particularmente, enfatizando a relação entre professores e o bairro onde atuam, além do reconhecimento e aproximação da escola com as práticas socioespaciais e territoriais do bairro, convergindo para a necessidade eminente de repensar práticas, rever currículos em função do próprio contexto (muito embora não apenas em função dele). Podemos mencionar na dimensão política, a organização de saberes sociais e novamente o fortalecimento da relação escola e comunidade, sobretudo escolas que funcionam em periferias urbanas que precisam a todo instante justificar e orientar a (re)significação de práticas pedagógicas no processo formativo de professores e alunos. A dimensão ética inclui o não julgamento, o não juízo de valor sobre este ou aquele conteúdo, sobre esta ou aquela forma de experienciar e (com)viver no espaço vivido. Verificamos que os docentes da escola conhecem o bairro, sua história e as relações estabelecidas estão para além do espaço profissional, inclusive existem professores da escola que são moradores do bairro do Arenoso e constantemente utilizam saberes oriundos do espaço do bairro em atividades realizadas pela escola, revelando suas territorialidades docentes. No âmbito epistemológico parece evidente a necessidade de se discutir na Universidade, os conceitos de práticas socioespaciais e de Educação em periferias urbanas. As reflexões realizadas, disseminadas nas apresentações da pesquisa, nos artigos publicados nacional e internacionalmente, cheguem ao maior número de estudantes e profissionais da Educação de todas as áreas, intencionado que sirvam de subsídio e ferramenta também aos gestores públicos auxiliando o repensar de políticas educacionais propostas na área da formação docente. A proposta da Pesquisa Ação-Formação contribuiu para o fortalecimento das ações previstas no termo de acordo de cooperação técnica e científica entre Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca e a Universidade de Lisboa, junto ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), no âmbito da formação de recursos humanos, com iniciativas em ensino, pesquisa e extensão.

Para a escola parceira, houve fortalecimento do potencial de nucleação de grupos tomando por base o processo formativo docente. Na inter/multidisciplinaridade, os resultados possibilitaram a produção de princípios-guia que poderão orientar metodologias de pesquisas nas periferias urbanas assim como políticas públicas em educação nas periferias urbanas, considerando a organização e a

produção de saberes sociais, fortalecendo a relação entre escola e comunidade local, justificando os atos de investimentos de jovens/estudantes na (re)significação de práticas pedagógicas e nos diversos processos formativos. Também foi possível realizar testagem de instrumentos metodológicos criados pelo GIPRES durante as oficinas, publicação de textos com experiências relatadas a partir do trabalho desenvolvido, na perspectiva da sustentabilidade e dos conteúdos emergidos do bairro no trabalho da escola, participação de profissionais da unidade em eventos acadêmicos apresentando trabalho e concorrendo em mostras, entre outros.

De la Universidad y la educación en las periferias urbanas

Las periferias urbanas en Latinoamérica son territorios de contradicción, donde la exclusión socioeconómica coexiste con prácticas educativas resilientes y creativas. Este apartado aborda el papel de la universidad en estos lugares, situaciones y contextos, tomando como estudio comparativo los casos de Salvador de Bahía (Brasil) y Bogotá D.C. (Colombia), y ampliando la mirada a experiencias en Buenos Aires (Argentina) y Ciudad de México (México). A través de un enfoque crítico, decolonial y participativo, se busca analizar cómo las instituciones de educación superior pueden redefinir su rol como agentes de cambio social, integrando saberes académicos, comunitarios y tecnológicos situados.

El siguiente texto presenta cuatro ejes temáticos: 1) las periferias urbanas y su relación con la educación; 2) las problemáticas educativas; 3) el rol de la universidad como espacio de diálogo e interacción entre epistemes situadas, y 4) las estrategias educativas comunitarias.

Las periferias urbanas, biopedagogías y formación docente desde la madre tierra: más allá de la geografía

Las periferias urbanas trascienden la mera geografía para constituirse como espacios de exclusión sistémica (Harvey, 2012), marcados por la precariedad urbana y la negación histórica de derechos, Soto (2013) las define como "aglomerados subnormales", mientras que Santos (2017) las conceptualiza como "territorios de abandono", en los que convergen desigualdades coloniales y neoliberales. En Bogotá D.C., Covaleda (2021) identifica una "hibridación urbano-rural" y una violencia estructural, mientras que, en Salvador de Bahía, Santana (2021) destaca el legado de la esclavitud y del racismo institucional.

Otros estudios, como los de Riofrío (2022) en Lima, añaden que estas zonas son también laboratorios de innovación social, donde surgen pedagogías comunitarias que desafían el modelo educativo tradicional. Por ejemplo, en las villas miseria de Buenos Aires, colectivos como La Garganta Poderosa han creado escuelas autogestionadas que integran arte y activismos territoriales. La educación en estos contextos, según Lima y Da Silva (2021), es un "proceso territorializado", donde el currículo se construye desde las luchas cotidianas. Barton (2002) propone tres pilares: equidad, justicia social y arraigo al lugar, mientras que Walsh (2018) enfatiza la necesidad de una pedagogía decolonial que desmonte jerarquías epistémicas.

2. De las problemáticas educativas: desafíos y emergencias

La educación en las periferias urbanas enfrenta una doble problemática, por un lado, los desafíos estructurales que limitan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y por otro, las limitaciones epistémicas y curriculares que, como antes se mencionó basado en Mignolo (2018), perpetúan una

visión colonial del conocimiento. En el primer caso, la precariedad de la infraestructura, la violencia estructural y la deserción escolar postpandemia evidencian las barreras materiales que afectan a millones de estudiantes en América Latina. En el segundo, la reproducción de currículos desconectados de las realidades locales y la invisibilización de saberes ancestrales reflejan una crisis epistemológica que requiere transformaciones profundas. Ambos aspectos, aunque distintos en su naturaleza, convergen en la necesidad de repensar la educación universitaria desde enfoques inclusivos, de equidad, situados y decoloniales.

2.1 Desafíos Estructurales

En las periferias urbanas, la educación enfrenta obstáculos multifacéticos:

-Infraestructura precaria: El 40% de las escuelas en periferias latinoamericanas carecen de acceso a agua potable y el 65% no tiene conectividad digital (Unesco, 2023).

- Violencia estructural: En Bogotá, el 30% de los estudiantes abandonan la escuela por amenazas de grupos armados (Covaleda, 2021). En Río de Janeiro, las Operaciones Policiales interrumpen clases hasta 15 días al año (Souza, 2024).

- Deserción escolar postpandemia: En México, 1.8 millones de estudiantes no regresaron a las aulas tras el COVID-19, concentrados en zonas periféricas (INEE, 2022).

Los anteriores son sólo algunos de los datos que evidencian las condiciones de la educación básica en las periferias urbanas.

Limitaciones Epistémicas y Curriculares

Las universidades tradicionales suelen reproducir currículos desconectados de las realidades periféricas, según Escobar (2014), esto refleja la "colonialidad del saber" que invisibiliza los conocimientos locales, esto es, las universidades reproducen currículos eurocéntricos, ignorando los saberes ancestrales y comunitarios, frente a lo cual, según Mignolo (2018), lo anterior perpetúa la dependencia y el distanciamiento rente a los sabres locales. Sin embargo, iniciativas como la Universidad Intercultural de los Pueblos de Ecuador, exhibe algunas de las iniciativas que integran los conocimientos indígenas y los occidentales (Tubino, 2020), como también en Colombia, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca UCMC ha desarrollado programas de formación docente en colaboración con líderes afrodescendientes (Vásquez, 2024).

La Universidad como espacio de interacción epistémica: Hacia una Co-Construcción de Saberes

La universidad contemporánea se encuentra ante un imperativo ético y político: transformarse en un espacio de interacción epistémica que trascienda la mera reproducción de saberes hegemónicos y avance hacia la co-construcción de conocimientos situados. Este desafío se articula en dos dimensiones complementarias. Por un lado, las pedagogías decoloniales y participativas exigen romper con modelos verticales de enseñanza, priorizando el diálogo horizontal y la integración de saberes comunitarios; por otro, la tecnología ubicua y la educación crítica emergen como herramientas que democratizan el acceso al conocimiento, superando brechas digitales y adaptando recursos a contextos marginados. Ambas líneas convergen en proyectos transformadores como son: Nós Propomos! En Brasil o el Barrio Universitario en México, los cuales demuestran, como la participación comunitaria redefine los contenidos académicos, así también, experiencias como LabPerifa (São Paulo), o el Parque Biblioteca España (Medellín), evidencian que la tecnología cuando se diseña con sensibilidad local, puede ser un puente para la justicia educativa. Así, la universidad no solo se reconfigura como un territorio de interacción de saberes, sino también como un actor clave en la construcción de equidad e inclusión.

Pedagogías decoloniales y participativas

La universidad, basado en Freire, debe trascender su función de "transmisora de conocimientos" para convertirse en un territorio de co-creación, Freire (1970) advertía también acerca de la necesidad de una "pedagogía del oprimido", donde el diálogo horizontal permita la construcción de conocimientos desde las experiencias comunitarias. Algunos ejemplos destacados de ello son:

- UNEB (Brasil): El proyecto Nós Propomos! incluye mapeos participativos con jóvenes de favelas para diseñar políticas públicas (Correia y Alves, 2024).
- UBA (Argentina): La cátedra libre Educación Popular ofrece talleres en villas, vinculando teoría crítica con prácticas comunitarias (Svampa, 2023).
- UNAM (México): El programa Barrio Universitario lleva cursos de derechos humanos y tecnología a zonas marginadas (Gómez, 2023).

Estrategias comunitarias de innovación y alianzas

Las estrategias comunitarias en el ámbito educativo demandan acciones innovadoras que trasciendan los enfoques tradicionales, entre ellas: a) las alianzas comunales en red que utilizan las herramientas tecnológicas en tanto soluciones comunitarias participativas; b) las alianzas intersectoriales para la formulación de políticas públicas desde la participación en los gobiernos locales, como p.e. el programa Escola Aberta, que en Recife, Brasil financia proyectos educativos de co-diseños educativos comunitarios (OECD, 2021), que priorizan la dignidad sobre el asistencialismo; c) Los enfoques interseccionales y de género como los realizados en la periferia de Lima, en el colectivo Manuela Ramos, que implementa programas de alfabetización para mujeres indígenas, combinando educación básica con talleres de defensa de los derechos humanos (Aguirre, 2022). Así también, d) en Bogotá, la gestión participativa en los presupuestos comunitarios, el modelo De la Calle a la Universidad permite que líderes barriales diseñen módulos formativos con reconocimiento académico (Torres, 2011).

Tecnología y Educación Ubicua

Ante la brecha digital, iniciativas como "Universidad en el Barrio", en Bogotá D.C., utilizan radios comunitarias y plataformas de bajo costo para democratizar el acceso al conocimiento (García-Silva y Junior, 2020), afirmando las apuestas de Rita Segato (2022), en torno a que: "la educación en las periferias no es un acto de caridad, sino un derecho en disputa", esto es, que sólo desde una pedagogía arraigada en la lucha y en la esperanza colectiva hará posible la transformación de estas realidades, por ello, la universidad en las periferias urbanas habrá de tornarse en un espacio de descolonización y acción colectiva, para lo cual deberá proponerse:

1. Currículos híbridos que integren epistemologías del Sur Global (Santos, 2018) con enfoques críticos.
2. Redes de solidaridad académica que consoliden alianzas entre universidades latinoamericanas para el intercambio de metodologías situadas.
3. Fortalecimiento de una extensión universitaria que priorice proyectos surgidos de diagnósticos participativos.
4. Articulación de lo comunitario con la justicia epistémica, esto es, reconocimiento de la educa-

ción no como "bien de mercado", sino como derecho colectivo.

3. Tecnologías apropiadas para el desarrollo de herramientas digitales de código abierto, llevadas a cabo por las comunidades.

La universidad como agente de transformación

La educación en las periferias urbanas de Latinoamérica enfrenta una paradoja histórica: es en estos territorios de exclusión histórica donde emergen las prácticas pedagógicas más innovadoras y resilientes. Las universidades, tradicionalmente enclaves de conocimiento hegemónico, están llamadas a redefinir su rol como espacios de diálogo epistémico, donde los saberes académicos y comunitarios se entrelazan para construir alternativas de justicia social.

Los casos de Salvador de Bahía, Bogotá D.C., Buenos Aires y Ciudad de México evidencian que, cuando las instituciones de educación superior adoptan enfoques decoloniales y participativos, logran trascender su función tradicional. Proyectos como: Nós Propomos! (Brasil) o Barrio Universitario (México) demuestran que la co-creación de conocimientos con las comunidades no solo enriquece los currículos, sino que también fortalece la autonomía territorial. La integración de tecnologías críticas —como plataformas de código abierto o radios comunitarias— y la articulación de alianzas intersectoriales (gobiernos, ONGs, sector privado) son claves para superar brechas materiales y simbólicas.

Sin embargo, persisten desafíos estructurales: la infraestructura precaria, la violencia urbana y la deserción escolar postpandemia exigen políticas públicas con enfoque interseccional. Asimismo, la colonialidad del saber —que invisibiliza conocimientos ancestrales y populares— demanda currículos híbridos que integren epistemologías del Sur Global (Santos, 2018) y enfoques STEM contextualizados. En este escenario, la universidad debe convertirse en un laboratorio de esperanza colectiva, donde la gestión social priorice la dignidad sobre el asistencialismo. En última instancia, la transformación de las periferias urbanas dependerá de una universidad que, arraigada en las luchas comunitarias, sea capaz de tejer futuros donde la educación no reproduzca exclusiones, sino que active procesos de liberación y dignidad. Solo así, la academia cumplirá su promesa de ser un verdadero puente hacia la equidad.

Consideraciones

El presente capítulo se orientó en la descripción y análisis de los avances de una investigación que busca problematizar la relación entre periferias urbanas, biopedagogía, madre tierra, escuela y formación de formadores en las universidades de Salvador de Bahía, Brasil y de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia con el fin de reconocer las epistemes educativas y pedagógicos de formación, las subjetividades, singularidades y diferencias de las comunidades y delos sujetos maestros que forman, así como sus experiencias y prácticas pedagógicas y la relación con las comunidades de las periferias urbanas.

Por lo anterior, el presente capítulo ha descrito las epistemes, los saberes, los conceptos y las prácticas discursivas de la educación y de las biopedagogías de la madre tierra en las periferias urbanas, así como las experiencias pedagógicas presentes en instituciones educativas de educación básica de dos periferias urbanas de Salvador de Bahía, Brasil y Bogotá D.C, Colombia.

Entre los desafíos descritos se encuentra el análisis de las interacciones entre escuela, periferias urbanas y formación de formadores en las universidades y su interacción con las comunidades biope-

dagógicas y ancestrales, con la constitución de sujetos individuales y colectivos, con las subjetividades, las singularidades y la diferencias en las periferias urbanas de Salvador de Bahía y Bogotá D.C. El desafío en próximos avances son la elaboración de propuestas educativas y pedagógicas propias, de objetos epistémicos situados, basados en procesos y experiencias escolares locales de las periferias urbanas, a partir del planteamiento de matrices educativas, pedagógicas para una formación de docentes situada, pertinente y local. Queda entonces por realizar la elaboración de una propuesta de unas formas de los saberes pedagógicos, de modalidades de formación de sujetos situadas desde la biopedagogía con los saberes de la madre tierra, así como, de las experiencias y prácticas que conformen una episteme pedagógica propia de las periferias urbanas de Salvador de Bahía y Bogotá D.C.

Referencias

Abadía, A. M., Ávila, A. L., y Bernal, H. A. (2020). Educación superior en tiempos de Covid-19: Estado del arte y prospectivas*. Pontificia Universidad Javeriana.

Aguirre, M. (2022). Programas de alfabetización para mujeres indígenas en la periferia de Lima. Editorial Manuela Ramos.

Barton, A. C. (2002). Urban science education studies: A commitment to equity, social justice and a sense of place. Studies in Science Education, 38(1), 37–41.

Becerra, J. (2010). Necrópolis de Usme: lugar de comunicación con el mundo de los dioses: ancestros prehispánicos de Bogotá [Exposición museográfica]. Edificio de Posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas "Rogelio Salmona", Universidad Nacional de Colombia.

Blondeau, O., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Boutang, Y. M., y Lazzarato, M. (2021). Capitalismo cognitivo: Propiedad intelectual y creación colectiva. Traficantes de Sueños.

Bogoya, G. E. (2018). Periferia urbana de Usme: una mirada desde la infancia escolarizada de la UPZ Comuneros. Infancias Imágenes, 17(1), 78-89.

Bomfim, N., y Correia, S. (2018). Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, 3(9).

Bomfim, N., y Correia, S. (2024a). Representações sociais. Representações espaciais e representações sociais do espaço: teias de conceitos para os estudos em geografia. En N. Bomfim y S. Correia (Orgs.), Representações, Educação e interdisciplinariedade. Espacialidades, metodologias, juventudes, epistemologias e formação (Vol. 3). Editora CVR.

Bomfim, N., y Correia, S. (2024b). É Nois nas quebradas nas periferias urbanas! Educação Científica e tecnológica nas escolas das periferias urbanas: Experiências em rede para formação de professores, coordenadores pedagógicos e estudantes. En N. Bomfim y S. Correia (Orgs.), O Projeto Nós Propomos e o Projeto É Nois nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador/Bahia/Brasil (Vol. 1). Editora CRV.

Bomfim, N., y Garrido, W. (2022). Representações sociais sobre futuro de jovens periféricos e suas práticas socioeducativas. Revista Educação em Questão, 60(63), 1-24.

Bourdieu, P. (1979). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Editorial Taurus.

Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Editorial Desclée de Brouwer.

Copatti, C. (2024). Diversidades, desigualdades sociais e os desafios da formação cidadã: possíveis contribuições a partir do ensino de Geografia. En N. Bomfim & S. Correia (Orgs.), O projeto nós propomos! E o projeto é nós nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador-Bahia-Bra-

sil: Cidadania territorial, educação geográfica, inovação e formação no ensino da geografia (pp. 81-98). Editora CRV.

Correia, M. P., Ramos, R. F., y Bahten, L. C. von. (2020). Os cirurgiões e a pandemia do COVID-19. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, 47(1), 1-6. https://doi.org/10.1590/0100-6991e-20202536

Correia, S., y Alves, C. (2024). Nós propomos! e É Nois nas quebradas. Representações sociais do espaço e pertencimento, refletindo elementos para a construção de sustentabilidades. En N. Bomfim y S. Correia (Orgs.), O projeto nós propomos! E o projeto é Nois nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador-Bahia-Brasil. Editora CVR.

Covaleda, W. (2021). Reflexionar la periferia urbana desde la escuela. El caso de Alfonso López al suroriente de Bogotá [Monografía de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. CLACSO.

D'Andrea, T. (2020). Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. Novos estudos CEBRAP, 39(1), 19-36.

Díaz, M. (2004). Flexibilidad y educación superior en Colombia. ICFES.

Dowbor, L. (2006). Educação e Desenvolvimento Local. http://dowbor.org/06edulocal.doc

Durkheim, É. (1979). Educación y sociología. Linotipo.

Escobar, A. (2014). La invención del desarrollo. Universidad del Cauca.

Favaron, P. (2022). La pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. Scielo, 7(2), 15.

Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores.

Freire, L. (2021). Entre a casa e a escola, a cidade: o 'andar junto' como estratégia de pesquisa com crianças. Áltera, 2(13), 102-124.

Freire, L. (2022). Desalojos de favelas en Río de Janeiro, Brasil: antiguo problema, nuevas justificativas. Scripta Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 26, 167-183.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Ganhor, J. P. (2016). Ciência, tecnologia e o rap: contribuições à educação científica e tecnológica em periferias urbanas [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

García-Silva, R., y Junior, P. (2020). Universidad en el Barrio: Plataformas de bajo costo y radios comunitarias en Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.

Gergen, K. J. (2015). An Invitation to Social Construction (2nd ed.). Sage Publications.

Gómez, F. (2023). Barrio Universitario y la educación comunitaria en zonas marginadas de México. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, F. (2005). El sujeto y la subjetividad: algunos dilemas actuales de su estudio.

González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas Psychologica, 9(1), 241-253.

Green, A. (2015, julio 5). [Título del video] [Video]. Revista Luciérnaga-Comunicaciones. https://www.youtube.com/watch?v=wOCv9JCvPro

Grinberg, S. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. Educação Unisinos, 19(1), 22-33.

Harvey, D. (2012). Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution. Verso Books.

Hernández, J., y Tresserras, J. (2001). Gestión del patrimonio cultural (5ª ed.). Ariel.

Hinkelammert, F. (2006). El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido. Editorial Caminos.

Hollanda, H. (2015). Coletivos. http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br
Holloway, J. (2005). Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy. Vadell Hermanos Editores.
INEE. (2022). Informe sobre la deserción escolar postpandemia en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
Lima, H. S., y Adeline, S. G. P. (2024). "A gente não quer só comida...": um debate sobre a categoria lugar: possibilidades de usos nas práticas socioeducativas em periferias. En N. Bomfim y S. Correia (Orgs.), O projeto nós propomos! E o projeto é nós nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador-Bahia-Brasil: Cidadania territorial, educação geográfica, inovação e formação no ensino da geografia (pp. 139-156). Editora CRV.
Lima, M. S., y Da Silva, J. L. P. B. (2021). Um olhar sobre as produções da área de ensino de ciências voltadas à educação em periferias urbanas. Memorias del XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XIII ENPEC).
Mignolo, W. (2018). La descolonialidad del saber y el fin del patriarcado epistémico. Ediciones del Signo.
OCDE. (2021). Escuela Abierta en Recife: Diseño comunitario y políticas públicas educativas. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
Riofrío, G. (2022). Las periferias urbanas de Lima como laboratorios de innovación social. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Santana, J. S. (2021). Estudo da formação de redes de coletivos de jovens do subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia: contribuições às práticas socioeducativas em periferias urbanas [Tese de doutorado, Universidade do Estado da Bahia].
Santos, B. de S. (2017). Epistemologías del Sur: Perspectivas sobre la justicia cognitiva global. Siglo XXI Editores.
Santos, B. de S. (2018). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Siglo XXI Editores.
Schutz, A. (2017). La fenomenología del Mundo Social. Northwestern University Press.
Segato, R. (2022). Educación en las periferias: Derecho en disputa y lucha colectiva. CLACSO.
Soto, H. (2013). Las periferias urbanas como "aglomerados subnormales" en América Latina. FLACSO.
Souza, M. (2024). Impacto de las operaciones policiales en la educación de las favelas de Río de Janeiro. Universidad Federal de Río de Janeiro.
Svampa, M. (2023). Educación Popular en las villas de Buenos Aires: Crítica y pedagogía comunitaria. Universidad de Buenos Aires.
Torres, A. (2011). Educación popular: trayectoria y actualidad. Universidad Bolivariana de Venezuela.
Tubino, F. (2020). La Universidad Intercultural de los Pueblos de Ecuador: Integración de conocimientos indígenas y occidentales. Ediciones Abya-Yala.
UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO.
UNESCO. (2023). Condiciones de la infraestructura educativa en las periferias de América Latina. Naciones Unidas.
UNESCO-IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO.
UNFPA. (2013). Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador – Bahia. http://www.

unfpa.org.br/Arquivos/Apresentacao_Tais_Santos_UNFPA.pdf
Valdez, G. (2005). Diversidad y articulación del sujeto popular en América Latina. Revista Temas.
Vásquez, L. (2015). La docencia como práctica política en Colombia: más que formación, carrera y remuneración, más que enseñar, educar y aprender. Olhar de Professor, 18(2), 162-183.
Vásquez, L. (2016). Del decir social docencia: Analítica de una técnica de gobierno social. Revista Ciencias Sociales y Educación, 5(9).
Vásquez, L. (2017). Foucault y la política de derechos. Uni-pluri/versidad, 17(1).
Vásquez, L. (2024). Resistir es existir, resistir es enseñar: dignificación de la pedagogía en las movilizaciones sociales en Colombia (2021). En La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra (Vol. 2).
Vázquez, C. (2008). Biopedagogía del amor. Modelo Carva. https://es.scribd.com/doc/259032997/Libro-Biopedagogia-Del-Amor-Modelo-Carva
Wacquant, L. (2001). Parias urbanos (H. Pons, Trad.). Manantial.
Walsh, C. (2018). Pedagogía decolonial: Hacia una educación emancipadora. CLACSO.

COLOFÓN 1 Y 2

COLOFÓN (1) (2)

COLOFÓN 1

El primer texto comentado analíticamente es el libro titulado *Pluritopías. Primer volumen. Crianzas Mutuas tejiendo en pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida más allá de la globalización pandémica" (2023); texto compilado por Patricia Botero Gómez y Andrea Melenje Argote*. Sobre este material presentamos, más allá de una reseña, una lectura comentada y analítica que traza horizontes, a partir de la concepción de "Color de la Tierra", nombre hermoso de la editorial colombiana que lo produce, al mismo tiempo continuar con nuestras metáforas metodológicas del tejido, su exposición es a través de hilos que se comprenden las tramas de este texto.

COLOFÓN 2

El trabajo titulado *"Caja de herramientas para el camino de construcción: compartencias de lecturas",* como segundo colofón, implica un espacio que compila las lecturas referidas por l@s tejedor@s de la palabra de este libro. Es pensado este apartado como una apertura que brinda una "caja de herramientas posible para una cartografía inicial del camino de construcción del campo educativo de estudios contemporáneos en descolonización y nuevos paradigmas bio/céntricos. Texto de compartencia de Hiram Jair Valtierra Aguilar estudiante de psicología de la UVM-México y Patricia Medina Melgarejo UPN-México.

COLOFÓN 1. EL COLOR DE LA TIERRA... ENSAYO SOBRE EL LIBRO:

Pluritopías. Crianzas Mutuas tejiendo en pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida más allá de la globalización pandémica
(diálogos Colombia y México-UNITIERRA)

Patricia Medina-Melgarejo[128]
Bruno Baronnet[129]
Hiram Jair Valtierra Aguilar[130]

A Gustavo Esteva, luchador incansable

Pluri/topías. Crianzas mutuas: el título de un tejido para cuidar la vida

Color Tierra es una vivencia, una experiencia, un vínculo y una evocación que crea imágenes y relaciones. Es también el sugerente nombre de la editorial del Centro de Estudios Independientes Color Tierra, con sede en la Universidad de la Tierra en Manizales, Caldas, Colombia, quien produce el libro titulado *Pluritopías. Primer volumen. Crianzas Mutuas tejiendo en pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida más allá de la globalización pandémica*; compilado por Patricia Botero Gómez y Andrea Melenje Argote en 2023.

El libro se construye pensado y creado en sí mismo como una perspectiva epistémica resultante del hilo que teje múltiples sentidos, que abren horizontes. Utilizaremos también estas metáforas en los apartados que constituyen este singular ensayo que implica el ejercicio de una lectura comentada de este texto que nos comparte la complejidad de resemantizar (Medina-Melgarejo, Comboni y Lopes, 2023) para crear nuevas escrituras desde mundos pluriversales, en permanente recreación. Título estimulante con múltiples metáforas y construcciones que nos interpelan. Una obra colectiva que recurre a la metáfora de: "tejer", que resulta un trabajo, una acción, un proceso que desde esta acción, el propio territorio resulta ser un tejido en sí mismo de relaciones; en donde el tejido de la vida y del trabajo se crean y crían mutuamente, como lo señalan las múltiples voces de sus autor@s, ya que las crianzas mutuas implican: "tejernos entre nosotrxs mismos en la racionalidad de comer, sanar, ceremoniar, festejar, liberar territorio y crear tejidos intergeneracionales de aprendizajes mutuos para defender la vida, la alegría y los territorios" (botero y melenje, 2023, p. 14).

Detengámonos en el título. Reflexionemos en la forma de nombrar y nombrarse: *Pluritopías* es la metáfora de un gran trayecto-proyecto; título que representa una acción en plural: "las *Pluritopías* crean nuevas narrativas milenarias que resemantizan el mundo a partir de mutaciones, fusiones y transformaciones en conversaciones entre mundos y colectividades que involucran seres humanos y más que humanos" (Botero y Melenje, 2023, p. 175).

Sus propuestas de "resemantizar el mundo", construyendo y compartiendo (tejiendo Crianzas Mutuas) desde "múltiples lugares de posibilidad que están regenerando y re-creando la vida y que configuran experiencias que *son y están* en presente y en plural para todos los mundos" (Botero y

---

128 Profesora/investigadora adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, México.

129 Profesor/investigador adscrito a la Universidad Veracruzana.

130 Estudiante de psicología en la Universidad del Valle de México.

Melenje, 2023, p. 176). También pluri/topías es una palabra compuesta (del latín *pluris* y del griego τόπος) que evoca una multiplicidad de lugares y un entramado de voces en colectivo, visibilizando "la versión concretamente localizada en las prácticas filosóficas afrolatinas, mestizas, campesinas, alter-urbanas que narramos desde el Abya Yala aplicables y replicables para todxs los mundos" (Botero y Melenje, 2023, p. 176).

Texto que a partir de sus conceptuaciones nombra a los hilos que producen el tejido, urdimbre y la trama siendo el tejido del trabajo, de las relaciones-vínculos, del territorio y de la vida los cimientos de la existencia. Así, en tanto que utilizaremos también estas metáforas (hilos-tejidos) en los apartados que constituyen este ensayo para dar cuenta del contenido y metodología de un singular y potenciador texto[131]; pensado como ventana y apertura.

Tejido-hilo-Ventana 1. Voces colectivas

> La presente escribanía, como metodología que recoge las voces descolonizadoras de colectivos no académicos y de otras academias, retoma los elementos fundamentales desde lo que los pueblos milenarios Afro-Abya Yala han propuesto al crear un calendario propio en femenino, artesanando la palabra para defender la vida" (Botero y Melenje, 2023, p. 22).

La característica central de las voces que conforman esta obra es que a través de su polifonía es posible una escucha amorosa y política de la acción descolonizadora de DIVERSOS colectivos que convergen en la acción de "*arte-sanar*", a partir Del acto METODOLÓGICO de la "escribanía", lo que implica que esas voces colectivas interactúen entre sí, pues estamos ante un texto de 196 páginas que fue escrito minuciosa e integralmente en coautoría durante el año 2021, en el cual participan más de 60 autorxs, integrantes de más de 40 colectivos y organizaciones.

Esta producción compuesta de diversas voces siembra los surcos de este libro. Inscribiendo en los subtítulos los lugares, los territorios en diálogo, en este caso entre Colombia y México, enunciando al mismo tiempo sus formas (modos) de proceder para crearlo "en tejido", en donde el *artesanar*, también configura una carga corpo/política, al comprender sus configuraciones como *arte y sanar*, como acción que posibilita "sanar desde la escritura e ir recuperando las historias como obrar colectivo, obras caminadas como lugar concreto de resistencia, como artesanos de la palabra, de la historicidad y de la memoria colectiva escrita e inscrita" (Botero y Melenje, 2023, p. 16).

Los seis apartados que conforman este libro nos muestran los trazos de los caminos recorridos por diversas organizaciones, colectivos e intelectuales que transitan y caminan junto a los movimientos sociales, construyendo alter-nativas y "transiciones civilizatorias del sentipensar" (Escobar, 2018), quienes aportan desde la labor de escribanía de las voces y autorías colectivas. Este trabajo es producido por 24 compiladores, además de resaltar la ardua labor que desarrollaron Patricia Botero Gómez y Andrea Melenje Argote como coautoras y compiladoras de la obra.

---

131 Agradecemos a Marco Raúl Mejía, quien tan generosamente compartió con nosotros este texto. Cabe señalar que este trabajo es parte de los hallazgos del proyecto de investigación en proceso: "Aproximaciones epistémico/descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica: mediaciones para la formación profesional educativa" (Medina, 2025).

Tejido-Hilo-Ventana 2. El tejido de los apartados del libro desde una trama en espiral

> Las pluritopías no están de antemano, se entretejen con múltiples palabras que van emergiendo de las luchas cotidianas y abren horizontes para vivir la vida gozosa. (...) las urdimbres, tramas, entramados y tejidos implícitos, explícitos emergentes, aperturan nuevos sentidos al saber consultar, saber hacer, saber vivir desde el sentipensar y sentihacer autonómico comunal (Botero y Melenje, 2023, p. 189).

La presentación del libro ubica el contexto post-pandemia y señala su intención de producir Crianzas Mutuas tejiendo en pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida, situándose "más allá de la globalización pandémica". Su contenido está expuesto en un conjunto de seis apartados; el inicial y conclusivo, y cuatro centrales, productos de diálogos desde Colombia y México, que son propiamente colectivos y cuestionan las epistemologías vigentes, a través de modos propios de sentipensares en espiral, por lo que no existen definiciones unívocas, sino un entramado que busca resemantizar (Medina, Comboni y Lopes, 2023), en la emergencia de nuevas formas de nombrar.

Reconocer el proceso pandémico y post-pandémico resulta vital en la comprensión de la potencialidad organizada en el Sur global, creándose a partir de la educación popular "una auto-educación autónoma en movimiento" (Zibechi y Mora, 2023: 239). A pesar del confinamiento y sus avatares, desde un retorno y un impulso creador frente al cuidado de la vida, es crucial comprender la profundidad de las experiencias estando en "el suelo que pisan" (Martínez-Luna, 2018), reconociendo que "somos trayectos, no meramente proyectos" (Botero, 2022, p. 16) y compartiendo "maneras de desjerarquizarnos, comprometernos con los aprendizajes colectivos y mutuos" (Botero, 2022: 16), al trabajar en formas y procesos que descolonizan la mirada y las formas de estar, vivir y conocer.

1- El apartado inicial "Crianzas Mutuas a modo de convocatoria" está tejido por cuatro textos, en donde a modo de convocatoria, siembran la semilla de sus búsquedas y construcciones conceptuales, producto de prácticas como organizaciones. Las *crianzas mutuas* y el *tejer* son prácticas que implican reconocer "las relaciones entre pueblos y los seres que habitan la tierra, porque esa es la intención principal —criarnos mutuamente, de regreso a la conexión comunal con la tierra—. Pero también queremos tejernos para ofrecernos solidaridad" (p. 10). Enfatizan en la propuesta de sentipensar actuante en espiral, un "sentipensar sin dicotomías" (p. 23). Cuatro conceptos han sido tejidos reflexivamente: territorio, crianzas mutuas, tejido y, las "sub/alter(n)/natividades" entendidas como procesos que "pueden verse en el trabajo en expresiones de políticas de la esperanza [como] esos nuevos renacimientos/nacimientos milenarios que perduran en las arraigadas prácticas diarias autónomas, las formas de pensar y las luchas que habitan los mundos negados de los grupos subalternos" (p. 21).

2- En "Pequeñas reseñas: tejidos, procesos y trayectos desde algunos bioterritorios de México y Colombia" se tejen once textos. Implica un trayecto por bioterritorios en donde caminan las *Crianzas Mutuas*, entre ríos y pueblos, realizando cartografías y mapas y recreándolos o des/mapeando para que emerjan nuevos mapas, en un diálogo de sentires y cosmo/vivencias, un diálogo de vivencias (Esteva, 2022) en el caminar "con los pueblos de la tierra" (p. 73).

3- El apartado siguiente titulado "Globalización de las pandemias y alternativas a la globalización: diálogos entre saberes y aprendizajes en *conjuntanzas* hacia la sanación de los territorios" integra

veinte textos que relatan experiencias de participantes en organizaciones en torno a acciones concretas frente a la pandemia, a través de dichas *conjuntanzas* en diálogo entre saberes y aprendizajes, cuyo horizonte es la sanación de los territorios. Predominan textos de experiencias en bio/territorios de organizaciones colombianas. Al final del apartado, se presentan dialogando seis experiencias de organizaciones mexicanas. El proceso de sanación de los territorios resulta un aprendizaje colectivo como parte de la Crianzas Mutuas frente a la pandemia. Las experiencias de necesarias movilizaciones como el Paro Nacional, conlleva a afirmar que "en cada uno de los espacios lo que se está viendo precisamente es volver a ese fogón, volver a la tierra, volver a los alimentos más contundentes, sobre todo para el encuentro de las *Crianzas Mutuas*, lo que ha posibilitado, lo que ha sostenido la vida han sido precisamente esos *tejidos* en pequeño" (p. 81).

4- De igual manera, el apartado denominado "Diálogos de vivires: crianzas mutuas México y Colombia. Conversas entre sueños, conceptos y experiencias" es un llamado a repensar que "si sana la tierra sanamos todxs: conversas entre sueños, conceptos y experiencias, México y Colombia" (p. 101). Esta poderosa frase con la que se inicia este apartado implica reflexionar sobre una urdimbre más compleja al producir ejercicios de síntesis; es decir, un entretejido entre doce trabajos, fundamentalmente producidos por los diálogos entre México y Colombia (seis de ellos), además de uno en particular de Colombia y cinco de México.

5- El penúltimo apartado "Pequeñas reseñas: tejidos, procesos y trayectos en Crianzas Mutuas desde algunos bioterritorios en México y Colombia" se retorna a las prácticas y desde ellas en los territorios se entretejen 31 textos, signando a las experiencias de colectivos mexicanos (24 casos), dos entretejidos con colombianos y, cinco nodos México-Colombia. Se busca compartir a la Minga que "indica las fuerzas autonómicas y nos propone el lugar de encuentro y solidaridades entre luchas cotidianas desde donde florecen armonías y se cosecha abundancia, alegría y dignidad en autonomías" (p. 156). Aquí transitan los hilos del chocolate hasta el vuelo de las abejas. Se comparten en diálogo de vivencias los procesos de sanación de los territorios, a partir de la crianza de la armonización, por medio de una "intersubjetividad ampliada, no meramente de seres humanos sino con todos los seres pertenecientes al cosmos" (p. 148). Los hilos y tejidos se crean y recrean en los decires y prácticas en territorio que se comparten, en donde se va "tejinando los sentipensares" (p. 155), "aprendiendo con las abejas a confrontar la pandemia" (p. 161) y poniendo "en el centro la sanación de la vida toda y de las heridas construidas por la historia (p. 169).

6- Para finalizar, el apartado "Pluritopías: emergencia de palabras teórico-políticas entre tejidos y crianzas mutuas para todos los mundos" involucra la producción de la trama de múltiples relaciones. A través del tejido se muestra una urdimbre ya como inter/tejido, producido en los diálogos (entretejidos), haciendo posibles los horizontes que se abren frente a la interrogante que señala Escobar (2018): "¿Qué podemos hacer los países para transitar a otras Colombias posibles, otros Méxicos posibles, otros Perús posibles, otra América Latina posible?" (p. 94). Así, en este apartado se plantea una síntesis creativa como metodología de una nueva manera o modo de tejer caminos de esperanza proponiendo rutas de encuentro.

Tejido-Hilo-Ventana 3. Una invitación a sentipensar este libro colectivo, en colectivo

A manera de hilos y tejidos, de pequeñas reseñas, siguiendo la metodología del sentipensar en espiral como propuesta de este texto, planteamos emergencias y cuestionamientos que nos invitan a caminar. Este libro tiene como intención que pueda leerse "al ladito de los fueguitos en todos los mundos, como políglotas capaces de hablar en diferentes lenguajes y lenguas maternas, no coloniales que amplían imaginarios, significados, sentidos y formas de hacer más allá del lenguaje y modos del colono" (p. 17). En este sentido, "hay palabras que son intraducibles en los lenguajes del colono; simplemente porque en sus mundos no existen el nosotrear, el reciprocar, el entongar, el enmingar..." (p. 23). Esta invitación desde los lenguajes no coloniales resulta un trabajo de re/semantización de la vida, generando críticas agudas ya que "en estos procesos se hace evidente que una cosa es estudiar la decolonialidad y otra es caminar con los pueblos, aprendiendo y desaprendiendo. Y es que es muy distinto pensar sólo a pensar con..." (p. 165). Así pues, la convocatoria consiste en descolonizar a partir de la necesidad de caminar con los pueblos para aprender y desaprender, realizando una crítica y autocrítica constante que nos incita a interrogarnos creativamente sobre "¿Cómo generamos una estructura nueva de compromisos e investimentos ontológicos y emocionales, y por tanto políticos, para las transiciones?" (p. 34).

Sus propuestas en una acción fáctica de ellas se basan en la observación de la necesidad de crear diseños para las transiciones concebidos como un "espacio para la reflexión ontológica, para desestabilizar las narrativas y entramados dominantes [para] sentipensar enraizado en las luchas cotidianas en la base de la base y en la autocrítica, caminamos algunas transiciones civilizatorias" (p. 24). Propiciando espacios disruptivos, el diseño para las transiciones "abona este terreno imaginativo, conceptual, emocional para realizar nuevas observaciones y habilidades; constituye una invención imaginativa y política capaz de impactar y transformar las prácticas" (p. 34). Su proceder implica un conjunto de "conversaciones para la acción" posibilitando "lenguajes y emociones inusitados y novedosos, la recuperación creativa de formas de ser, co-razonadas y acuerpamientos en entramados de humanos, agua y territorio" (p. 34). A su vez, se va reconociendo que "todas estas son luchas incompletas, en permanente conflicto y cooptación, pero desde el lugar aún no colonizado, en silencios elocuentes que apelan a la sub-alter-natividad y las ontologías matrízticas que crean puentes, cruzan fronteras arte-sanadoras dispuestas a crear acontecimientos para reparar las deudas históricas y las asimetrías entre países colonos y países colonizados" (p. 26).

Tejido-Hilo-Ventana 4. Juntarnos para defender la vida

La obra reconoce los procesos de memorias actuantes, a raíz por ejemplo de haber estado en "un ciclo de comparticiones zapatistas y con otros colectivos muy diversos" (p. 121) en México, inspirándose asimismo del pensamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cuando pregunta "cómo rompemos con el asunto de las grandes expectativas y más bien caminamos las esperanzas de seguir caminando procesos desde los afectos radicales de juntarnos para defender la vida" (p. 112). Además, se denuncia que "la muerte de lideresas y líderes está asociada a las nuevas formas de despojo, de destierro, de acaparamiento de tierras en mundos en los que 'el río no se negocia, el territorio no tiene precio'" (p. 23). Todo ello requiere la sinergia de los encuentros de colectivos diversos como los de México y Colombia, trazando tejidos entre "poéticas cotidianas y críticas existenciales que indican transiciones civilizatorias contundentes más allá de la 'otrorización', vinculando sus luchas en

nosotrxs, la 'nosotredad' de que hablan los pueblos Tzeltal Mayas, o las prácticas del Yembé —cultivo colectivo— y el ubuntismo —soy porque somos, soy porque pertenecemos— que trenzan la diáspora del afro en todos los continentes" (p. 26).

Colofón: Una reseña en esta reseña: Arturo Escobar y Gustavo Esteva

Desde las memorias actuantes en este ensayo, se reconoce que en tejido de este libro se encuentran los aportes de dos coautores fundamentales en el trabajo académico y político latinoamericano, Arturo Escobar y Gustavo Esteva, que desde la humildad (de *hummus*-tierra) que les caracteriza como intelectuales que crean horizontes, participan como hilo-tejido-ventana en esta escribanía que "arte-sana" de *Pluritopias*. De ahí la importancia de abrir una breve reflexión sobre el trayecto de estos dos autores.

El primero, Arturo Escobar, autor colombiano con estudios y debates críticos y propositivos en torno a la crítica de las ideas de modernidad y su propuesta constante de crear un marco alternativo a propia modernidad, yendo "más allá de ella". Busca nuevos marcos alternativos, generando formas y modos de construir nuevas categorías para nuevas maneras de interpretación del mundo, tal ha sido su tarea intelectual durante las dos últimas décadas; sólo nos acercaremos a dos textos recientes de su amplia producción académica.

En el texto de 2018, "Otro posible es posible. Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/ Afro/ Latino-América"[132], nos advierte "La presente colección de ensayos trata de la política de lo posible, de cómo nuestras nociones de lo real y o posible coartan tanto nuestra práctica política, desde lo personal hasta lo colectivo, como nuestro sentido de la esperanza" (Escobar, 2018).

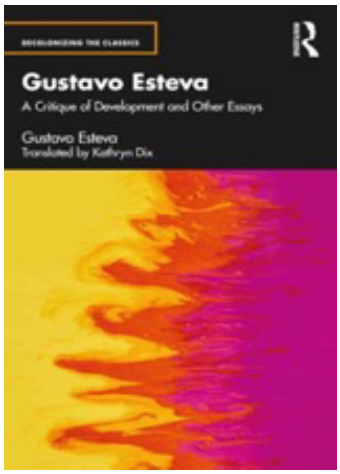
Además referirnos también a la creatividad y al artesanado político-epistémico de este autor, que convoca siempre a una reflexión crítica, al pensar en frontera y crear un "Diccionario del posdesarrollo" denominado "Pluriverso (2019)[133], veamos su intención crítica frente a la discursividad política moderna-colonizante: "nuestro Diccionario reúne toda una gama de nociones y prácticas complementarias que prefiguran alternativas radicales y sistémicas.(...) En conjunto, estas perspectivas configuran un «pluriverso»; un mundo en el que caben muchos mundos, como sostienen los zapatistas de Chiapas" México (Kothari, A., *et al*., 2019, p. 42).

Respecto al segundo autor, Gustavo Esteva, intelectual con una trayectoria de lucha social y educativa en México, quien lamentablemente fallece en 2022, participa en el diccionario, referido en el párrafo anterior, colabora con el texto "Autonomía" (Esteva, 2019, p. 170), en la sección: "Un Pluriverso de los Pueblos: Alternativas Transformadoras"-. Así, Gustavo Esteva es reconocido por su colaboración en el libro *Pluritopias* (motivo de este ensayo) pues se mencionan sus aportes a partir de su último libro *Una crítica del desarrollo y otros ensayos* (Esteva, 2022); contribución en la que Gustavo Esteva plantea el giro necesario del diálogo de saberes al diálogo de vivires.

---

132 https://www.unriocauca.com/wp-content/uploads/2024/01/Otro-posible-es-posible-120118.pdf

133 Kothari, A. et al. (2019). *Pluriverso un diccionario del posdesarrollo*. España: Icaria editorial. https://global-tapestryofalternatives.org/_media/publications:es:pluriverso_un_diccionario_del_postdesarrollo.pdf



Ambos coautores, Arturo Escobar y Gustavo Esteva como cofundadores "universidades antihegemónicas son las universidades de la Tierra en diferentes países, como el Centro Indígena de Capacitación Integral - Universidad de la Tierra (CIDECI-Unitierra) en el estado de Chiapas (México); la Universidad de la Tierra, en Oaxaca (México); la Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda en Colombia" (Zibechi y Mora, 2022, p. 235) espacios en donde se han desarrollado estos encuentros de "Crianzas Mutuas" entre México y Colombia.

Así, resultan Gustavo Esteva y Arturo Escobar coautores y escribanos del libro *Pluritopias*, cuyas conversas y horizontes se hacen mención. A manera de ejemplo, ya que recordamos que es una escribanía colectiva, se teje el hilo que aporta Arturo Escobar, en el apartado de "resonancias: desestatizar la mente, desestatizar la percepción desestatizar las prácticas y tejer las autonomías", aporta el siguiente pensamiento: "Qué podemos hacer los países para transitar a otras Colombias posibles, otros Méxicos posibles, otros Perús posibles, otra América Latina posible" (Botero y Melenje, 2023, p. 94)".

Mientras que en el apartado "hilos de las conver-sas entre pueblos y entre mundos" se reconocen los aportes de Gustavo Esteva a través de la siguiente cita: "El Semillero-Seminario Otros Horizontes Políticos, más allá del capitalismo, el patriarcado y el Estado, ha creado comunidades de aprendizaje desde la Universidad de la Tierra, las voces de Gustavo en nosotrxs y de nosotrxs en Gustavo, retoman las autonomías de los caracoles zapatistas como relatos posibles para todos los mundos" (Botero y Melenje, 2023, p. 154).

Al cierre: horizontes

Los materiales y la confección de este libro colectivo nos invitan a reconocer epistemologías descolonizadoras, en tanto que "los conceptos no emergen de la nada, no se mueven *per se*, sino que surgen a partir de las experiencias conceptuales, la crítica existencial que se vislumbre en el hacer y en conversas también en los tejidos" (p. 165). Se construyen otras matrices de pensamiento y de otros procesos de investigación a partir de "desobediencias creadoras, tejiendo desde adentro con, desde, entre comunidades y subjetividades en resistencias plurales y en horizontes políticos más acá" (p. 25). De ahí que se definan construir caminos "desde una ontología 'matríztica-uterina'" (p. 25), en tanto el tejido de prácticas producidas desde sentihaceres y diálogos de vivencias se traducen en

"procesos de investigación desde las acciones colectivas, parideros de investigación y genealogías inter-contextuales y genealogías inter-generacionales de historias vivas" (p. 22).

Leer este libro colectivo nos invita a pensar que "ampliar las lógicas y las dialógicas hacia filosofías que caminan los 'plurales abajos', implica apelar a los procesos de auto y co-determinaciones en asambleas, circuitos de economías solidarias y para la defensa de la vida, re-habitando la tierra, sanándola" (p. 23). Estas labores dialógicas de arte-sanar nos posibilitan desde afectos radicales cuestionarnos y acompañar las preguntas "¿A quién le duele el río? ¿A quién le duele esa niña?" (p. 26) ¿A quiénes les importan los ríos, las infancias, la Madre Tierra?

Este libro nos invita sin duda a seguir caminando procesos desde los afectos radicales de juntarnos en Crianzas Mutuas para defender la vida, tejiendo en el diálogo: afectos, prácticas, memorias radicales para resemantizar, sanando el mundo.

Referencias

Botero-Gómez, P. (2022). Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 27*(98), 1–20. https://doi.org/10.5281/zenodo.6615536

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

Esteva, G. (2022). *A critique of development and other essays*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003262749

Martínez-Luna, J. (2018). *Comunalidad y capital. Instituto de Investigaciones Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/653trabajo.pdf

Zibechi, R., & Mora, A. I. (2023). Universidades antihegemónicas. *Nómadas*, (56), 229–248. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a12

COLOFÓN 2. CAJA DE HERRAMIENTAS.

COMPARTENCIAS DE REFERENCIAS SUGERIDAS POR L@S ARTESAN@S DE LA PALABRA DE ESTE LIBRO...

Una cartografía inicial del camino de construcción del campo de estudios contemporáneos en descolonización educativa

Hiram Jair Valtierra Aguilar[134]
Patricia Medina Melgarejo[135]

El presente apartado tiene como propósito ofrecer al lector una panorámica comprehensiva y analítica del giro del pensamiento descolonizador y su impacto transformador en los ámbitos educativo y pedagógico en nuestro contexto latinoamericano. Para ello, se propone una revisión sistematizada del corpus bibliográfico fundamental que sustenta y nutre los diversos capítulos que componen esta obra colectiva: Bio/Geo/Pedagogías descolonizadoras (1). Cuidado de la Tierra/Vida al centro (volúmenes I y II). Este ejercicio no sólo busca cartografiar el estado del arte de un campo de estudio en efervescencia, sino también evidenciar las apropiaciones teóricas, los debates internos y las resignificaciones prácticas que los autores y autoras realizan en sus respectivas contribuciones.

Más allá de un mero listado referencial, este capítulo se concibe como un espacio de reflexión metacognitiva sobre los propios recursos intelectuales que han hecho posible este proyecto editorial. Se trata de reconocer, en un arco temporal que abarca más de dos décadas de producción crítica, las trayectorias, las posturas y los diálogos —a veces convergentes, a veces conflictivos— que han configurado el horizonte del pensamiento pedagógico descolonizador. Desde las críticas fundacionales a la colonialidad del saber y del ser, hasta las más recientes elaboraciones sobre geo-pedagogías, interculturalidad crítica y epistemologías del Sur, se presentan aquí las corrientes heterogéneas que han estimulado y desafiado nuestra labor como docentes e investigadores.

En este sentido, el apartado cumple una doble función. Por un lado, opera como una "caja de herramientas" conceptual para quienes se inician en este campo de estudio, ofreciendo no sólo las referencias clave, sino también las recomendaciones temáticas y lecturas que los propios autores sugieren para profundizar en el diálogo con estudiantes y colegas. Por otro lado, funciona como un mapa de constelaciones intelectuales, donde se visualizan tanto las contribuciones individuales de cada autor como las recurrencias, los préstamos teóricos y las polémicas que, en su conjunto, van tejiendo la trama de un proyecto común. Este recuento metodológicamente consciente permite apreciar la textura interna del campo: sus consensos tácitos, sus fronteras en disputa y los vacíos que aún invitan a la indagación.

Materiales bibliográficos utilizados como referencia por cada autor

Abadía, G., y otros. (2020). *Educación superior en tiempos de Covid-19: Estado del arte y prospectivas.* Pontificia Universidad Javeriana.

Abbagnano, N. y Visalberghi, A (1992). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.

Aceves, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación.

134 Estudiante de psicología en la Universidad del Valle de México.

135 Profesora/investigadora adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, México.

En L. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 137-172). Pearson Educación.

Agudelo, C., y Recondo, D. (2007). Multiculturalismo en América latina. Del Pacífico mexicano al Pacífico colombiano. En O. Hoffmann y M. T. Rodríguez (Eds.), *Construir y vivir la diferencia. Los actores de la multiculturalidad en Colombia y México* (pp. 57-80). IRD, CIESAS, ICANH.

Agudelo, N. (2016). La crisis ecológica global: consideraciones preliminares. *Revista Luna Azul*, 43, 1-14. https://doi.org/10.17151/luaz.2016.43.2

Aguirre L., G. M. E. (Ed.). (2021). *Desplazamientos: educación, historia, cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aguirre, M. (2022). *Programas de alfabetización para mujeres indígenas en la periferia de Lima*. Editorial Manuela Ramos.

Alarcón-Cháires, P. (2017). *Epistemologías otras: Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. Tsíntani, AC/IIES, UNAM.

Albán Achinte, A. (2012). Epistemés otras, epistemologías disruptivas. KULA. *Antropólogos del Atlántico Sur,* (6), 24-28.

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.

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 Antropologia, 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/

Alcaldía Municipal de San Vicente del Caguán. (s. f.). *San Vicente del Caguán. Presentación*. Recuperado 9 de febrero de 2026, de https://www.sanvicentedelcaguan-caqueta.gov.co/

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

Alonso, G.; Díaz, R y Fernández, E. (2019). Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación no extractivista. En Medina-Melgarejo, P. *Pedagogías del Sur en movimiento Nuevos caminos en investigación* (pp. 53-71). México: Universidad Veracruzana.

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

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

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias.* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Andrés de Dios, S. (2019). El ser maestra. En M. D. Hidalgo Castro, L. Domínguez Hipólito, M. Valen-

zuela Herrera y F. Ramírez García (Coords.), *Narrativa comunitaria pedagógica para la atención a grupos multigrados* (pp. 18-44). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 202.

Ángel Flores, N. (2018). *Sueño y poder. El uso social del sueño chamánico teenek* [Tesis de maestría, El Colegio de San Luis].

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

Aquino, A., y otros. (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. Cuadernos del Sur. *Revista de Ciencias Sociales, 18*(34), 119-141.

Araiza Díaz Verónica (2021). Reinventar la naturaleza para hacernos cargo del Capitaloceno: la propuesta de Donna Haraway, en *Andamios 413*, Volumen 18, Número 46, mayo-agosto, 2021, pp. 413-441. DOI: http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.851

Arendt, H. (1993). *La condición humana.* Paidós.

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

Argueta Villamar, Arturo (2011). "El diálogo de saberes, una utopía realista", en: Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch Martínez (coord.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Universidad Iberoamericana, Puebla y Cuernavaca, México: 495 – 510.

Aristizábal, L. (2012). El porqué de la ética en la investigación científica. *Investigaciones Andina, 14*(24), 369-371.

Asociación de Asoagrapp, Asoinca, CIMA, Grupo Motor Cordillera, Minga Asoyarcocha, Resguardo Indígena Gran Tescual, Resguardo Indígena Quillasinga, Planeta Paz. (2024). *Transiciones populares andino-amazónicas y Pacífico.* Difundir.

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.

Barabas, A. M. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. Antípoda. *Revista de Antropología y Arqueología*, (7), 119-139. https://doi.org/10.7440/antipoda7.2008.07

Barba, A., Landey, R., y Hernández, O. (2014). La alternativa educativa intercultural wixárika. En E. Luengo (Coord.), *Las alternativas ciudadanas para otros mundos posibles: pensamiento y experiencias* (pp. 53-70). ITESO.

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

Barros, M. I. A. de (Org.). (2018). *Destaponando la infancia: La escuela como lugar de encuentro con la naturaleza.* Alana.

Barton, A. C. (2002). Urban science education studies: A commitment to equity, social justice and a sense of place. *Studies in Science Education, 38*(1), 37–41. https://doi.org/10.1080/03057260208560186

Bastidas, M. C., y Cabral, C. (Coords.). (2021). *Del micrófono a la calle: producción informativa para el Buen Vivir*. Fundación CICCUS, ALER, FARCO.

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

Becerra, J. (Comp.). (2010). *Necrópolis de Usme: lugar de comunicación con el mundo de los dioses: ancestros prehispánicos de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.

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

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

Blikstein, I. (1985). *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. Cultrix.

Blondeau, O., Whiteford, S., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Boutang, Y. M., y Lazzarato, M. (2021). *Capitalismo cognitivo: Propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de Sueños.

Bogoya, G. E. (2018). Periferia urbana de Usme: una mirada desde la infancia escolarizada de la UPZ Comuneros. Infancias Imágenes, *17**(1), 78–89.

Bomfim, N. R., y Correia, S. L. C. P. (2018). Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, *3**(9), 716-733.

Bomfim, N. R., y Correia, S. L. C. P. (2024b). Representações. Representações sociais. Representações espaciais e representações sociais do espaço: teias de conceitos para os estudos em geografia. En N. R. Bomfim y S. L. C. P. Correia (Orgs.), *Representações, Educação e interdisciplinariedade: Espacialidades, metodologias, juventudes, epistemologias e formação* (Vol. 3, pp. 19-38). Editora CVR.

Bomfim, N. R., y Correia, S. L. C. P. (Orgs.). (2024a). *O Projeto Nós Propomos e o Projeto É Nois nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador/Bahia/Brasil* (Vol. 1). Editora CRV.

Bomfim, N. R., y Garrido, W. (2022). Representações sociais sobre futuro de jovens periféricos e suas práticas socioeducativas. *Revista Educação em Questão, *60**(63), 1–24. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID27476

Bonfil Batalla, G. (1994). *México profundo: una civilización negada* (2.ª ed.). Grijalbo.

Bonilla, L. (2018). *Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo cano, sede La Candelaria del resguardo indígena la Montaña en Riosucio Caldas. Colombia: Instituto Pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.* Tesis: Magister en: Educación desde la Diversidad.

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

Botero-Gómez, P. (2022). Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 27*(98), 1–20. https://doi.org/10.5281/zenodo.6615536

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

Bourdieu, P. (1979). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales.* Desclée de Brouwer.

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

Bourdieu,P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva.* México: Grijalbo.

Brandão, C. R., Berlanga, B., Suárez, D. H., Espejo, E., Mora, A., Cendales, L., Gómez, S., y Mejía, M. R. (Coords.). (2022). *Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes.* Ediciones Desde Abajo.

Brasil. Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências*.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2017). *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular*.

Bravo Osorio, L. M. (2021). *Saber vivir allí como principio de vida Inga*. Folios, (53), 89-105. https://doi.org/10.17227/folios.53-10183

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. (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

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

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.

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

Cáisamo, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Antioquia.

Cáisamo, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría.* [Tesis doctorado].

Cáisamo, G. (30 julio, 2020). Las creencias como ley de origen. Revista colobrí. Edición 4. *Caminando hacia un Sistema Educativo Indígena Propio Bilingue e Intercultural*. PCE INDEI. Medellín.

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

Calvo, G. (1995). *La familia en Colombia: Un estado del arte de la investigación 1980-1994*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

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

Campos Navarro, R. (1997). Curanderismo, medicina indígena y proceso de legalización. *Nueva Antropología, *16**(53), 67-87.

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.

Cárdenas, S. (2024). *La sistematización: Camino de saber propio y emancipación*. Ediciones Desde Abajo.

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.

Carneiro da Cunha, M. (2012). *Savoirs autochtones: quelle nature, quels apports? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 22 mars 2012*. Collège de France. https://doi.org/10.4000/books.cdf.1286

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

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 Muñoz, M. *Sanación y educación: Plantas maestras (Yagé) y Pedagogía de la Madre Tierra para un proyecto educativo conectado a la tierra. 2018.* Tesis de investigación presentada como requisito para optar al título de: Magister en Educación, Pedagogía y Diversidad Cultural–Línea Madre Tierra. Universidad de Antioquia, Medellín, 2018.

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.*

Castaño Cuellar, N. C. (2011). *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

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 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

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. 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

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, 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

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.

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

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.

Castro, T. Despatriarcalizar el cuidado, caminos de sostenibilidad de la vida humana y la madre tierra. *Nodos y Nudos*, v. 8, n. 57, 2024.

Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

Catani, D. B. (2006). La autobiografía como conocimiento y la educación como invención del yo. En E. C. de Souza y M. H. M. B. Abrahão (Orgs.), *Tiempos, narrativas y ficciones: la invención del yo* (pp. 45-62). EDIPUCRS.

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/

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.

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

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.

Chaluh, L. N. (2011). Futuros docentes: un proceso de formación colectiva. En Grupo de Estudios de Géneros Discursivos (GEGe), *Cuestiones de cultura y contemporaneidad: la mirada oblicua de Bajtín* (pp. 161-174). Pedro & João Editores.

Chaluh, L. N. (2012). Itinerarios formativos en la formación inicial del profesorado. En L. N. Chaluh (Org.), *Escuela-Universidad: perspectivas y encuentros en la formación docente* (pp. 11-25). Pedro & João Editores.

Chipana, S. (2025). Las cosmovivencias relacionales como fuente de la filosofía andina. *Revista Horizonte Independiente - Horizontes De Pensamientos, 5*(2), 117-140. https://horizonteindependiente.com/ojs/index.php/horizontes-de-pensamientos/article/view/57

Choquehuanca, D. (2010). *Hacia la reconstrucción del vivir bien*. América Latina en Movimiento, (452), 1-24.

Cicito, R. P. (2016). La naturaleza como espacio educativo: oportunidades para la infancia. *Colloquium Humanarum, *13**(Especial), 94-100. https://www.ojs.fsa.br/index.php/ch/article/download/2172/1439

Consejo Regional Indígena Del Cauca. (2021). La Crianza y Siembra De Sabidurías y Conocimientos (CRISSAC): *Sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional. Popayán, Colombia: Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI Universidad Autónoma Indígena Intercultural* – UAIIN. https://uaiinpebi-cric.edu.co/

Copatti, C. (2024). Diversidades, desigualdades sociais e os desafios da formação cidadã: possíveis contribuições a partir do ensino de Geografia. En N. R. Bomfim y S. L. C. P. Correia (Orgs.), *O Projeto Nós Propomos e o Projeto É Nois nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador/Bahia/Brasil* (pp. 81-98). Editora CRV.

Corona Berkin, S. (2022). Horizontalidad en las instituciones de producción de conocimiento: ¿Perspectiva o paradoja? Gedisa.

Corona Berkin, S. *Producción horizontal del conocimiento*. México: CALAS, 2019.

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

Corona, B., y Alfonso, V. (Eds.). (2024). *Antropología del estado onírico: relatos y acontecimientos del mundo otro*. Biblioteca Digital Juan Comas. http://bdjc.iia.unam.mx/items/show/706

Correia, M., Ramos, R., y Bahten, L. (2020). Os cirurgiões e a pandemia do COVID-19. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, *47**(1), e20202536. https://doi.org/10.1590/0100-6991e-20202536

Correia, S. L. C. P., y Alves, C. (2024). Nós propomos! e É Nois nas quebradas. Representações sociais do espaço e pertencimento, refletindo elementos para a construção de sustentabilidades. En N. R. Bomfim y S. L. C. P. Correia (Orgs.), *O projeto nós propomos! E o projeto é Nois nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador de Bahia-Brasil* (pp. 115-138). Editora CVR.

Correia, S. L. C. P., y Bomfim, N. R. (2024). As artes de dizer: narrativas e vivências de professoras nos/dos/com/os cotidianos escolares, espaço vivido e currículo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, *9**(29), 1-17.

Covaleda, W. (2021). *Reflexionar la periferia urbana desde la escuela. El caso de Alfonso López al suroriente de Bogotá* [Monografía de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

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

D'Andrea, T. (2020). Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos CEBRAP, *39**(1), 19-36. https://doi.org/10.25091/s0101-3300202000010002

D'Angelo, O. (2003). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano.* CLACSO.

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

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

Deligny, F. (2018). *Los vagabundos efectivos: obreros, artistas, revolucionarios: educadores* (M. Miguel, Trad.). n-1 ediciones. (Obra original publicada en 1970)

Descola, Philippe (2012). *Más allá de Naturaleza y cultura.* Buenos Aires: Amorrortu.

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

Díaz, C., & Navarro, P. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Síntesis.

Díaz, M. (2004). *Flexibilidad y educación superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior* (ICFES).

Dietz, G., Stallaert C. y Villegas, I. (Coords.) (2016). *El poder de la memoria: Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico.* Xalapa, México: Universidad Veracruzana

Dowbor, L. (2006). *Educação e desenvolvimento local.* http://dowbor.org/06edulocal.doc

Dumoulin, D. (2003). Les savoirs locaux dans le filet des réseaux transnationaux d'ONG: perspectives mexicaines. *Revue internationale des sciences sociales, *178**(4), 655-666. https://doi.org/10.3917/riss.178.0655

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

Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología* (F. de Ibarzábal, Trad.). Linotipo.

Dussel, E. (2024). *Al otro lado de la modernidad. Ensayos de filosofía de la historia.* Ediciones Bellaterra.

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

Duvisac, S. (2022). *¡Descolonizar! ¿Qué significa?* Oxfam Internacional. https://oxfam.aws.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621456/rr-decolonize-what-does-it-mean-151222-es.pdf?sequence=3

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.

El Kotni, M. (2022). *La santé interculturelle, outil de domination ? L'expérience des sages-femmes traditionnelles mexicaines. Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé.* https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.10628

Elkana, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural: una visión antropológica. *Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología, *3**(10-11), 10-18.

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.

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

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

Erill, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Universidad de los Andes.

Eroza-Solana, E., y Carrasco-Gómez, M. (2020). La interculturalidad y la salud: reflexiones desde la experiencia. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, *18**(1), 112-128. https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.732

Escuela de formación en sistematización. (2024). *Educación propia desde los territorios ancestrales* (Vol. 6). Difundir.

Esteva, G. (2022). *A critique of development and other essays*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003262749

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

Expedición Pedagógica Nacional. (2005a). *Con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional. (2005b). *Rutas de vida*. Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional. (2006). *Pedagogía, territorio y cultura*. Universidad Pedagógica Nacional.

Expedicionarias y expedicionarios del Eje Cafetero. (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el eje cafetero*. Ediciones Desde Abajo.

Expedicionarias y expedicionarios del Eje Cafetero. (2022). *Viajeros y viajeras que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI*. Ediciones Desde Abajo.

Fagetti, A. (2015). *Iniciaciones chamánicas: el trance y los sueños en el devenir del chamán*. Siglo XXI.

Fals Borda, O. (1986). La investigación-acción participativa: política y epistemología. En *Antología* (pp. 165-184). Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Fals Borda, O. (2002a). *Historia doble de la costa I:* Mompox y Loba. Áncora.

Fals Borda, O. (2002b). *Historia doble de la costa II:* El presidente Nieto. Áncora.

Fals Borda, O. (2002c). *Historia doble de la costa III:* Resistencia en el San Jorge. Áncora.

Fals Borda, O. (2002d). *Historia doble de la costa IV:* Retorno a la tierra. Áncora.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO. https://archive.org/details/fals-borda-una-sociologia-sentipensante-para-america-latina

Fals Borda, O. (s. f.). *Manifiesto por la autoestima de la ciencia colombiana* [Material fotocopiado].

Fals Borda, O., y Brandão, C. R. (1986). *Investigación participativa*. Ediciones de la Banda Oriental.

Favaron, P. (2022). La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio. Revista De hermenéutica*, *7*(2), 129-154. https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00X27S0037

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

Fichtner, B. (2010). Instrumento, signo, mímesis: El potencial de las representaciones simbólicas desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural. En L. S. P. Silva y J. J. M. Lopes (Orgs.), *Diálogos de investigación sobre la infancia y los niños* (pp. 67-89). Editora da Universidade Federal Fluminense.

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.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo xxi Editores.

Foyer, J., y Dumoulin, D. (2005). Bioprospection et savoirs indigènes au Mexique: la dynamique d'un conflit politico-technologique. *Cahiers du GEMDEV,* (30), 189-204.

Freire, L. (2021). Entre a casa e a escola, a cidade: o 'andar junto' como estratégia de pesquisa com crianças. *Áltera Revista de Antropologia, *2**(13), 102-124.

Freire, L. (2022). Desalojos de favelas en Río de Janeiro, Brasil: antiguo problema, nuevas justificativas. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, *26**(3), 167-183. https://doi.org/10.1344/sn2022.26.36681

Freire, L., y Cunha, N. (Orgs.). (2022). *Educação e Favela: refletindo sobre antigos e novos desafios.* Consequência Editora.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo xxi.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo xxi.

Ganhor, J. (2016). *Ciência, tecnologia e o rap: contribuições à educação científica e tecnológica em periferias urbanas* [Tese de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Garcés, L. (1999). Dos palabras sobre interculturalidad. En *Reflexiones sobre interculturalidad* (pp. 7-15). Abya Yala.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

García-Silva, R., y Junior, P. (2020). *Universidad en el Barrio: Plataformas de bajo costo y radios comunitarias en Bogotá D.C.* Universidad Nacional de Colombia.

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/

Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Geertz, C. (2003). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós. (Obra original publicada en 1983)

Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction* (3rd ed.). SAGE Publications.

Gobatto, C., y Barbosa, M. C. S. (2017). A (dupla) invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas na educação infantil: Tão perto, tão longe. *Revista de Humanidades e Inovação, *4**(1), 21-36.

Goldschmied, E., y Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: creches* (2ª ed.). Artmed.

Gómez, F. (2023). *Barrio Universitario y la educación comunitaria en zonas marginadas de México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

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

González Gil, K. P. (2017). *Construcción de paz en escenarios de violencia intracomunitaria. Estudio de caso Sierra de la Macarena (Meta-Colombia)* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/325144/20785350

González Gómez, E. (2022). *El dinamismo místico. Mística, resistencia epistémica y creación del mundo nuevo.* Aliosvientos Ediciones. https://doi.org/10.55821/col1.lib8

González Rey, F. (2005). El sujeto y la subjetividad: algunos dilemas actuales de su estudio. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, *7**(1), 71-82.

González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica, *9**(1), 241-253.

González, F. (2014). *Entre la guerra y la paz. En Poder y violencia en Colombia* (pp. 429-465). Universidad Nacional de Colombia.

Green Stocel, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala*). Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín.

Grinberg, S. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo possível. *Educação Unisinos, *19**(1), 22-33.

Gros, C., y Dumoulin, D. (Coords.). (2012). *Un modèle latino-américain ? Le multiculturalisme "au concret" en Amérique latine*. Presses de la Sorbonne Nouvelle.

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 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

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

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

Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.

Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares.* Traficantes de Sueños.

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

Gudynas, E. (2009). La ecología política del giro biocéntrico en la nueva Constitución de Ecuador. *Revista de Estudios Sociales*, (32), 34-47. https://doi.org/10.7440/res32.2009.03

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

Gudynas, E. (2018). Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global,* (143), 61-70.

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

Guerra, M. (2023). No mundo: páginas para uma educação aberta e ao ar livre. Pedro & João Editores.

Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar, una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.

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. (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.

Guerrero, P. (s. f.). Corazonando el caminar de la uni-versalidad de los derechos humanos, a la pluridiversidad de los derechos biocósmicos.

Halbwachs, M. (2004). Los marcos sociales de la memoria. Anthropos. (Obra original publicada en 1925)

Han, B. (2019). Loa a la tierra. Un viaje al jardín. España: Herder.

Haraway (PDF) Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/ble

Haraway Donna ( ) Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/ble

Haraway Donna (2019). Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros inadaptables. Barcelona, Holobionte.

Harvey, D. (2012). Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution. Verso.

Heidegger, M. (1975). La pregunta por la cosa. Alfa Argentina.

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

Hernández Aragón, E., y Morales Flores, H. (2025). Communal education, existence of shared autonomy. En R. Briseño, P. Griñó, V. Anthony-Stevens, y A. Flores F. (Eds.), Indigenous language, education in critical times. Voices of community reclamation in the Americas. Routledge.

Hernández Enríquez, V. (2022). "Esto es Nepantla. Descolonizar el lenguaje, vivir la paz entre la tensión de las culturas, bilocaciones corporales, lenguas vivas, ir más allá de los bordes, algo más radical que la reconciliación". Humanística. Revista de Estudios Literarios, (2), 96-114.

Hernández, J., y Tresserras, J. (2001). Gestión del patrimonio cultural (5ª ed.). Ariel.

Herrera, A. (2023). Contemplar el universo de otra manera: el cosmos de Humboldt. https://letraslibres.com/revista/contemplar-el-universo-de-otra-manera-el-cosmos-de-humboldt/

Hidalgo Castro, M. D. (2000). Cronología histórica de Arroyo Plátano. Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC), No. 13, CONACULTA.

Hidalgo Guzmán, J. L. (2008). Aprendizaje escolar de las ciencias. Una propuesta de educación alternativa. Pueblo Nuevo.

Hidrovo Quiñonez, Tatiana (2015). *Ciencias y saberes ancestrales: relación entre dos formas de conocimiento e interculturalidad epistémica*, Departamento de Edición y Publicación, Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador.

Hinkelammert, F. J. (2006). El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido. Editorial Caminos.

Hirose López, J. (2018). La medicina tradicional maya: ¿Un saber en extinción? Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre, (74), 114-134. https://doi.org/10.22136/trace2018.74

Hirt, I. (2012). Mapeando sueños/soñando mapas: entrelazando conocimientos geográficos indígenas y occidentales. Revista Geográfica del Sur, *3*(1), 1-27.

Hoffmann, O., y Rinaudo, C. (2015). Fabriques du métissage au Mexique ou l'autre métissage. En M. Molinié, S. Capanema, Q. Deluermoz y M. Redon (Eds.), Du transfert culturel au métissage. Concepts, acteurs et pratiques (pp. 203-220). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.89485

Hollanda, H. B. de. (2015). Coletivos [Blog]. http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br

Holloway, J. (2005). Cambiar el mundo sin tomar el poder: El significado de la revolución hoy. Vadell Hermanos Editores.

Huanacuni-Mamani, F. (2010). Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).

Ibáñez Bravo, M. E. (2022). Reflexiones en torno a la salvaguardia de lenguas desde una perspectiva de derechos lingüísticos. Diálogos de Campo, (5), 45-62.

Ibáñez, A., y Aguirre, N. (2013). Buen vivir, vivir bien: Una utopía en proceso de construcción. Ediciones Desde Abajo.

Illich, I. (1984). Une société sans école. Éditions du Seuil. (Obra original publicada en 1971)

Ingold, T. (2018). La vida de las líneas (A. Stevenson, Trad.). Editorial Universidad Alberto Hurtado.

Ingold, T. (2023). On not knowing and paying attention: How to walk in a possible world. Irish Journal of Sociology, *31*(1), 20-36. https://doi.org/10.1177/07916035221088546

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2025). Cidades: Panorama do município de Salvador-BA. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama

Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). (1983). Resolución 78 de 1983.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Sección XXII. (2012). Plan para la transformación de la educación de Oaxaca.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020, 8 de agosto). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto) (Comunicado de prensa núm. 392/20). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_PueblosInd20.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022a, 8 de agosto). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (Comunicado de prensa núm. 430/22). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblosindigenas22.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022b, 28 de abril). Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril) (Comunicado de prensa núm. 213/22). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Nino22.pdf

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2023). Lengua N'dee/N'nee/Ndé. https://www.inali.gob.mx/detalle/lengua-ndee-nnee-nde

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2025). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. https://www.inali.gob.mx/clin-inali/

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2022). Informe sobre la deserción escolar postpandemia en México.

Izquierdo, M. (2017). Vientre como madre, camino para una educación viva: Tejido entre Pedagogías ancestrales 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].

Jerebtsov, S. N. (2021). Comentario sobre el memorial del professor Jader Janer "Vivir juntos... Convivir...". En J. J. M. Lopes, Baldío. Un libro sobre balbuceos y espacios infantiles a geografías poco acostumbradas. Por una teoría sobre la espacialización de la vida (p. 7-9). Pedro & João Editores.

Jiménez Luna, A. (2019). Mis pequeños retos... en modo difícil. En M. D. Hidalgo Castro, L. Domínguez Hipólito, M. Valenzuela Herrera y F. Ramírez García (Coords.), Narrativa comunitaria pedagógica para la atención a grupos multigrados (pp. 56-65). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 202.

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.

Kasic, D. (2024). Cuando las plantas hacen lo que les da la gana. Cactus.

Kejval, L. (2009). Radios truchas: Los proyectos político-culturales de las radios comunitarias, alternativas y populares argentinas. Prometeo Libros.

Kejval, L. (2009). Radios truchas: Los proyectos político-culturales de las radios comunitarias, alternativas y populares argentinas. Prometeo Libros.

Klein-Cardeña, K. (2024). Zapatista micropolitics and antifascist education. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 46(3), 410–421. https://doi.org/10.1080/10714413.2024.2377307

Kohn, E. (2017). Comment pensent les forêts: vers une anthropologie au-delà de l'humain. Zones Sensibles.

Kohn, E. (2021). Cómo piensan los bosques. Hekht.

Kopenawa, D., y Albert, B. (2014). La chute du ciel: paroles d'un chaman yanomami (Ed. corregida). Pocket.

Koselleck, R. (1993) Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. España: Paidós.

Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., y Acosta, A. (Coords.). (2019). Pluriverso: Un diccionario del posdesarrollo. Abya-Yala.

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

Kropotkin, P. (2022). El apoyo mutuo: Un factor de evolución. Prosa del Mundo. (Obra original publicada en 1902)

Kusch, R. (2007). Obras completas (Tomo I-III). Fundación Ross.

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

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

Latour, B. (2005). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Manantial.
Leakey, R. E. (1995). El origen de la especie humana (A. Tort, Trad.). Rocco. (Obra original publicada en 1994)
Leakey, R., & Lewin, R. (1995). The sixth extinction. Patterns of life and the future of humankind. Doubleday.
Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1974)
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.
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.
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. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
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.
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
Lima, H., y Souza, A. (2024). "A gente não quer só comida...": um debate sobre a categoria lugar: possibilidades de usos nas práticas socioeducativas em periferias. En N. R. Bomfim y S. L. C. P. Correia (Orgs.), O Projeto Nós Propomos e o Projeto É Nois nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador/Bahia/Brasil (pp. 139-156). Editora CRV.
Lima, M., y Da Silva, J. (2021). Um olhar sobre as produções da área de ensino de ciências voltadas à educação em periferias urbanas. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XIII ENPEC). Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.
Lister, A., & Sher, A. (1995). Ice cores and mammoth extinction. Nature, 378, 23–24.
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
Lopes, J. J. M. (2021). Baldío. Un libro sobre balbuceos y espacios infantiles a geografías poco acostumbradas. Por una teoría sobre la espacialización de la vida. Pedro & João Editores.
Lopes, J. J. M., y Mello, M. B. (2010). La forma en que los niños pensamos sobre ciertas cosas: dialogando con las lógicas de los niños. Rovelle.
López Bárcenas, F. (2006). Autonomía y derechos indígenas en México. Universidad de Deusto.
López Bárcenas, F. (2019). La autonomía de los pueblos indígenas de México. Revista de la Universidad de México, (847), 117-122.

López Bárcenas, F. (Coord.). (2022). El pensamiento indígena contemporáneo (1.ª ed.). El Colegio de San Luis.

López Pérez, O., Toribio, J., Raesfeld, L., Delgado, N. M., y Guzmán, D. (Coords.). (2025). Tikixpiah Tonemilis. Nuestro andar cuidando la vida: Historias de vida y relatos de parteras, nanas y sabedoras comunitarias. El Colegio de San Luis.

Louv, R. (2016). A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza (C. B. P. da Costa, Trad.). Aquariana.

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

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

Lupo, A. (2022). Tlacochitta, ver cosas durmiendo: enunciados y reflexiones sobre las prácticas oníricas de los nahuas. Estudios de Cultura Náhuatl, (63), 157-192.

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.

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.

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

Maldonado Alvarado, B. (2003). Reflexiones sobre comunalidad y medicina indígena tradicional. Antorcha Biblioteca Virtual Antorcha. https://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/medicina/medicina.html

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].

Maldonado, C. E. (2013). Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad. Ediciones Desde Abajo.

Maldonado, C. E. (2020). Occidente, la civilización que nació enferma. Ediciones Desde Abajo.

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

Martin, N. (2022). À l'est des rêves: réponses even aux crises systémiques. Les Empêcheurs de penser en rond, La Découverte.

Martínez Guerrero, T. (2023). La 4T y la educación en México. El Cotidiano, *38*(240), 59-79.

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

Martínez Luna, J. (2019). Eso que llaman comunalidad. Centro de Estudios de los Pueblos Indígenas de Oaxaca (CEPIO), Coordinadora de Mujeres para el Diálogo y la Educación (CMPIO).

Martínez Luna, J. (2023). *Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. Cámara de Diputados.
Martínez Luna, J. (2023). Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021. México: Cámara de Diputados, Consejo Editorial, LXV Legislatura. I
Martínez Luna, J. (2023). Existimos... luego pensamos, apuntes desde la comunalidad 2017 – 2021 (1.ª ed.). Consejo Editorial de la Cámara de Diputados.
Martínez Luna, J. (2024). Ombligación. En Patricia Medina y Flor Bermúdez (Coords.), Siembras geo/pedagógicas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
Martínez Luna, J. Conocimiento y comunalidad. Bajo el Volcán, v. 15, n. 23, p. 99-112, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006
Martínez, L. A., Carignano, M., y Mufari, A. (2020). Diario de metacine: reflexiones bitácora sobre la creación de nuestro cortometraje de tesis, Ellas en el cine. *Toma Uno,* (8), 256-267.
Martínez-Luna, J. (2018). Comunalidad y capital. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/653trabajo.pdf
Matsumoto, D. (2000). Culture and psychology: People around the world. Wadsworth Publishing.
Maturana, H. (1996). Cuerpo-espíritu: Ser y llegar a ser; educación y responsabilidad. En: *El sentido de lo humano* (pp. 241-248). Santiago de Chile: Dolmen.
Medvedev, P. N. (2012). El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica (S. C. Grillo y E. V. Américo, Trads.). Contexto. (Obra original publicada en 1928)
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
Mejía, M. R. (2007). Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones Desde Abajo.
Mejía, M. R. (2010). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo xxi. Concordia. Revista Internacional de Filosofía, (58), 105-126.
Mejía, M. R. (2011a). Escuela(s) de la globalización: Entre el uso técnico e instrumental y las educomunicaciones (Tomo II). Ediciones Desde Abajo.
Mejía, M. R. (2011b). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular. Editorial Magisterio.
Mejía, M. R. (2020). Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América (Tomo III). Ediciones Desde Abajo.
Mendoza, P. M. (2018). Loxicha. Un tesoro de la cultura zapoteca. Autor.
Mendoza, P. M. (2019). Loxicha, "En el lugar que se encuentra a la espalda del Señor". Autor.
Mies, M., y Shiva, V. (1997). Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas. Icaria.
Mignolo, W. (2003). Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales. Revista Iberoamericana, 69(203), 401–415.
Mignolo, W. (2005). La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa.
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. D. (2018). La descolonialidad del saber y el fin del patriarcado epistémico. Ediciones del Signo.

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

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

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

Milano, C. (2007). La legitimación de las medicinas indígenas en México. El ejemplo de Cuetzalan del Progreso (Puebla). Dimensión Antropológica, (41), 77-104.

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

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). Capítulo 1: La vida como centro de la educación. Educaciones para la Vida. Recuperado 10 de febrero de 2026, de https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Educacion-para-la-vida/413886:Capitulo-1-La-vida-como-centro-de-la-educacion

Molina, A. (2010). Consideraciones sobre la enseñanza de las ciencias y el contexto cultural. EDUCyT, *1*(1), 1-12.

Molina, A. (2010). Una relación urgente: Enseñanza de las ciencias y contexto cultural. EDUCyT, *1*(1), 76-88.

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.

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.

Molinari, M. S., y Aguilar Medina, J. I. (2013). Cosmovisión de la vida cotidiana en Chiltepec, Oaxaca. Diario de Campo, (12), 19-56. https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/872

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

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

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.

Ojeda Carrillo, P. (2019). Educación comunitaria. En M. D. Hidalgo Castro, L. Domínguez Hipólito, M. Valenzuela Herrera y F. Ramírez García (Coords.), Narrativa comunitaria pedagógica para la atención a grupos multigrados (pp. 20-23). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 202.

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Pluralismo epistemológico (pp. 19-30). CLACSO.

Olivé, L. (2012). Multiculturalismo y pluralismo. UNAM.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2022). *Informe mundial sobre el edadismo*. [Publications]. OPS. https://iris.paho.org/handle/10665.2/55871

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). Escuela Abierta en Recife: Diseño comunitario y políticas públicas educativas.

Ortiz, N. (2008). Formación investigativa y subjetividad: narrativas de resistencia [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

Ospina, W. (2012, enero 21). La palabra viviente. El Espectador. http://www.elespectador.com/opinion/la-palabra-viviente-columna-343846

Paoli, A. (2003). Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales. Revista de la Universidad de México, (847), 104-110.

Paredes, J. (2020). Para descolonizar el feminismo. 1492 entronque patriarcal y feminismo comunitario de Abya Yala. Feminismo Comunitario Abya Yala.

Partido Comunista Colombiano (PCC). (2023, 17 de mayo). "Esto nunca debió pasar": Campesinos de San Vicente del Caguán. Semanario Voz. https://semanariovoz.com/esto-nunca-debio-pasar-campesinos-de-san-vicente-del-caguan/

Peirce, C. S. (2024). Claves semióticas. Cactus.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta, "Saberes indígenas y diálogo intercultural", Cultura y Representaciones Sociales, año 5, núm. 15, 2011, pp. 31-56.

Pérez Ruiz, Maya Lorena, "La traducción y la hibridación como pro- blemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y des- colonizadora", LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 15-29, , consultado el 3 de marzo, 2018.

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

Piorski, G. (2016). Brincadeiras de chão: natureza, imaginação e brincadeira. Peirópolis.

Ponzio, A. (2020). Mente libre: procesos cognitivos y educación lingüística (M. Barenco y M. V. Oliveira, Trads.). Pedro & João Editores.

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

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Colombia. (s. f.). El jaguar y los bosques amazónicos. Recuperado 9 de febrero de 2026, de https://pnudcolombia.exposure.co/el-jaguar-y-los-bosques-amazonicos

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). Propuesta de educación con un enfoque en la gobernanza ambiental en torno a la conservación del jaguar en Las Sabanas del Yarí [Informe técnico].

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022, 26 de junio). El jaguar y los bosques amazónicos: Día Internacional de la Preservación de los Bosques Tropicales. https://www.undp.org/es/colombia/blog/el-jaguar-y-los-bosques-amazonicos

Quet, M. (2014). [Reseña del libro La circulation des savoirs. Interdisciplinarité, concepts nomades, analogies, métaphores, por F. Darbellay (Ed.)]. Revue d'anthropologie des connaissances, *8*(1), 221-224. https://doi.org/10.3917/rac.022.0221

Quijano, A. (1998). La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. En R. Briceño-León y H. R. Sonntag (Eds.), Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina (pp. 87-98). CENDES, LACSO, Nueva Sociedad.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2010). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos*, (25), 27–30. https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2010.25.49411

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.

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.

Quintero, M, C, Leudo Sánchez, E, G, Mosquera leudo, G, I, González, B, Rodríguez Castellanos, W, A, (1015). Resignificación de saberes *ANCESTRA*les en la escuela revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/160

RAE- corroborar corroboración | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE

RAE-experiencial-experiencia experiencia | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE y "experiencial" experiencial | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE

Ramírez, D. (2023). Diario de campo. Práctica Pedagógica integral Sabanas del Yarí [Documento no publicado].

Ramírez-Cabanzo, A. (2015). Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles. En R. Rueda, A. Ramírez y G. Bula (Eds.), Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias (pp. 67-89). Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez-Cabanzo, A. (2019). Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz! TIC-TAC-TEP. En Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2018 (Serie Premio N. 3, pp. 131-147). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20Premio2018.pdf

Ramírez-Cabanzo, A. (2021). Del efecto phármakon a la reinvención de subjetividades infantiles en la cibercultura. Linhas Críticas, *27*, e35058. https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35058

Ramírez-Cabanzo, A. (2023). Subjetividades coloidales en la cibercultura: rostros del efecto phármakon del consumo en tiempos de pandemia. En J. M. Pereira y G. E. Gutiérrez (Eds.), Comunicación, información y lenguajes en tiempos de pandemia (pp. 187-210). Pontificia Universidad Javeriana. https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587818703

Ramírez-Cabanzo, A. (2024). Investigación-formación-acción: descubriendo la experiencia pedagógica del Ser docente. Pedagogía y Saberes, (61), 40-55. https://doi.org/10.17227/pys.num61-20345

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.

Rendón Monzón, J. J. (2003). La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios (Tomo I). CONACULTA, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

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

Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Editorial Universidad del Cauca.

Revista de la Universidad de México. (2003). Número 847: Abya Yala. La forma comunal de la resistencia.

Richard Morales Manuel Arturo 2016). Los saberes *ANCESTRA*les a través de la historia viva. Trabajo de grado de Maestro en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad. México: UV.

Riofrío, G. (2022). Las periferias urbanas de Lima como laboratorios de innovación social. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rivera Cusicanqui, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. Temas Sociales, (11), 49-64.

Rodríguez Reyes, A. (2021). Pensamiento crítico: Ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad (1.ª ed.). Heraldos Editores.

Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri/versidad, 10*(3), 50-61. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/19939

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.

Rodríguez, M. (2020). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica. Un transmétodo rizomático en la transmodernidad. Perspectivas Metodológicas, *19*, 1-23. https://doi.org/10.18294/pm.2020.2704

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

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

Rufer, M. (2023). Temporalidades (Pos)Coloniales, en: La colonialidad y sus nombres: conceptos clave, (coord.) Mario Rufer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Siglo XXI, 2023, pp. 315-342.

Ruiz Ruiz, Lucas (2006). Tierra y cosmovisión tsotsil: una mirada a la dominación jkaxlan en San Andrés Larráinzar, Chiapas. En Revista Estudios Mesoamericanos. Vol 7, Número 7. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de https://www.iifilologicas.unam.mx/estmesoam/uploads/Vol%C3%BAmenes/Volumen%207/tsotsil_lucas_ruiz.pdf

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

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

Sánchez Linares, R., Medina Melgarejo, P., y Hidalgo Castro, M. D. (2023a). "O arco-íris e o sol sempre me acompanham onde quer que eu vá": Experiências de crianças deslocadas pela amarga colheita do açúcar, Oaxaca-México. Perspectiva, *41*(2), 1-25. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86754

Sánchez Linares, R., Medina Melgarejo, P., y Hidalgo Castro, M. D. (2023b). Capítulo 5. Bio-alfabeti-

zación-bioepistemologías comunales infantiles. En P. Medina Melgarejo y F. Bermúdez Urbina (Coords.), Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal- botiquín herbolario (Vol. 1, pp. 111-124). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

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.

Santana, J. (2021). Estudo da formação de redes de coletivos de jovens do subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia: contribuições às práticas socioeducativas em periferias urbanas [Tese de doutorado, Universidade do Estado da Bahia].

Santos de Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En Meneses, M y Bidaseca, A. (Coord.). Epistemologías del Sur (pp. 25-61). Buenos Aires: CLACSO. Coímbra: Centro de Estudos Sociais-CES.

Santos, B. de S. (2017). Epistemologías del Sur: Perspectivas sobre la justicia cognitiva global. Siglo XXI Editores.

Santos, B. de S. (2018). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Siglo XXI Editores.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, En: Pluralismo epistemológico. La Paz: CLACSO; CIDES-UMSA; Muela del Diablo Editores. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033237/05santos.pdf

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.

Schmitt, R. V. (2008). Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês na creche [Tesis de maestría, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91581

Schutz, A. (2017). The phenomenology of the social world (G. Walsh y F. Lehnert, Trads.). Northwestern University Press. (Obra original publicada en 1932)

Seboek, T. A. (2001). Global semiotics. Indiana University Press.

Secretaría de Educación Pública de México. (2024). Interculturalidad crítica y políticas para la transformación de la educación superior.

Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Argentina: Traficante de sueños.

Segato, R. (2022). Educación en las periferias: Derecho en disputa y lucha colectiva. CLACSO.

Segato, R. (2023). Refundar el feminismo para refundar la política. https://insurgenciamagisterial.com/refundar-el-feminismo-para-refundar-la-politica/

Severi, C. (1996). La memoria ritual: Locura e imagen del blanco en una tradición chamánica amerindia. Abya Yala.

Silva, M. L. M. (2015). Poéticas infantiles: un estudio sobre la creación artística en la escuela [Tesis de maestría, Universidade Federal Fluminense]. Repositorio Institucional UFF.

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

Siniguí Ramírez, S. Y. Dearâdê: Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra. 2023. Tese (Doutorado) – Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2023.

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.

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

Soto, H. de. (2013). Las periferias urbanas como "aglomerados subnormales" en América Latina. FLACSO.

Souza, M. (2024). Impacto de las operaciones policiales en la educación de las favelas de Río de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

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/

Svampa, M. (2023). Educación Popular en las villas de Buenos Aires: Crítica y pedagogía comunitaria. Universidad de Buenos Aires.

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

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

Ticona Alejo, E. (2011). Autonomía y gobierno indígena: Los casos de Bolivia y Ecuador. Fundación Friedrich Ebert.

Tirado, F. J., y Doménech, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la Teoría del Actor-Red. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, (Ed. Especial), 1-19.

Tiriba, L. (2010). Crianças da natureza. Portal do Professor, MEC. http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materialPedagogico/1000006743.pdf

Tiriba, L. (2018). Prefacio. En M. I. A. de Barros (Org.), Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza (pp. 5-8). Alana.

Tiriba, L., Vollger, A., y Pereira, J. E. (2021). Buscando inspiração entre os povos indígenas brasileiros para educar crianças em conexão com a terra. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, *38*(3), 98-116. https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13478

Tobón, M. (2015). Los sueños como instrumentos etnográficos. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, *10*(3), 331-353. https://doi.org/10.11156/aibr.100304

Toledo V. y Barreda-Bassols, N. (2008). La Memoria Biocultural. La Importancia Ecológica de las Sabidurías Tradicionales. España: Icaria Editorial.

Toledo, V. M. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. Sociedad y Ambiente, *1*(1), 50-60.

Torres, A. (2011). Educación popular, trayectoria y actualidad. Universidad Bolivariana de Venezuela.

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

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

Tsing, A. L. (2000). The global situation. Cultural Anthropology, *15*(3), 327-360. https://doi.org/10.1525/can.2000.15.3.327

Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. Forum Historiae Iuris. https://forhistiur.de/2019-11-tubino/

Tubino, F. (2020). La Universidad Intercultural de los Pueblos de Ecuador: Integración de conocimientos indígenas y occidentales. Abya-Yala.

Tuhiwai Smith, L. (2008). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples. Zed Books.

Tzul Tzul, G. (2019). La forma comunal de la resistencia. Revista de la Universidad de México, (847), 105-111.

UDEA (2010). Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO Publishing.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2023). Condiciones de la infraestructura educativa en las periferias de América Latina. Naciones Unidas.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC). (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.

United Nations Population Fund (UNFPA). (2013). Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador – Bahia. http://www.unfpa.org.br/Arquivos/Apresentacao_Tais_Santos_UNFPA.pdf

Valdez, G. (2005). Diversidad y articulación del sujeto popular en América Latina. Temas, (41), 45-55.

Valerio, V. G. de A., y Silva, M. R. P. da. (2021). Interações e brincadeiras em e com a natureza: Construindo uma infância sem paredes na creche. Interfaces Científicas - Educação, *10*(3), 407–423. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p407–423

Varela, F. J. (1996). Ética y acción: conferencias italianas dictadas en la Universidad de Bolonia. Dolmen.

Vargas, K. (2023, 23 de noviembre). El Festival del Jaguar, una iniciativa de reconciliación con la naturaleza en Caquetá. Radio Nacional de Colombia. https://www.radionacional.co/actualidad/medio-ambiente/festival-del-jaguar-como-convivir-con-este-felino

Vasco, L. G. (2007). Así es mi método en etnografía. Tabula Rasa, (6), 19-52.

Vásquez, L. (2015). La docencia como práctica política en Colombia: más que formación, carrera y remuneración, más que enseñar, educar y aprender. Olhar de Professor, *18*(2), 162–183. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.18i2.0002

Vásquez, L. (2016). Del decir social docencia: Analítica de una técnica de gobierno social. Ciencias Sociales y Educación, *5*(9), 187-208. https://doi.org/10.22395/csye.v5n9a9

Vásquez, L. (2017). Foucault y la política de derechos. Uni-pluri/versidad, *17*(1), 53-66.

Vásquez, L. (2024). Resistir es existir, resistir es enseñar: dignificación de la pedagogía en las movilizaciones sociales en Colombia (2021). 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. 267-290). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Vázquez Rojas, V. (2025, 10 de febrero). México pierde 40 % de hablantes de lenguas indígenas. DW. https://www.dw.com/es/m%C3%A9xico-pierde-40-de-hablantes-de-lenguas-ind%C3%ADgenas/a-71734660

Villela, A. L. (2016). Prefácio. En R. Louv, A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza (pp. 13-17). Aquariana.

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

Viveiros de Castro, E. (2013). La mirada del jaguar. Tinta Limón.

Volóchinov, V. (2018). El marxismo y la filosofía del lenguaje: problemas fundamentales del método sociológico en la ciencia del lenguaje (S. Grillo y E. V. Américo, Trads.; 2ª ed.). Editora 34. (Obra original publicada en 1929)

Wacquant, L. (2001). Parias urbanos (H. Pons, Trad.). Manantial. (Obra original publicada en 1999)

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

Walsh, C. (1998). Interculturalidad crítica: Pedagogía de-colonial. En Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad (pp. 47-62). Universidad Pedagógica Nacional.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo 2, pp. 17-48). Abya Yala.

Walsh, C. (2018). Pedagogía decolonial: Hacia una educación emancipadora. CLACSO.

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

Walsh, C., y Cuevas Marín, C. (Eds.). (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (1.ª ed.). Abya Yala.

Welp, A., y García, O. (2022). La pedagogía translingüística y la elaboración de tareas en la formación integral del estudiante brasileño. Ilha do Desterro, *75*(1), 47-64. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e85598

Yampara Huarachi, S. (2018). Reemergencia del Suqqa: Un sistema de filosofía de vida, alternativa a los mitos de desarrollo-progreso del SIMEKA cuajadura del cambio climático. Ediciones Qamán Pacha - Amuyawi.

Yankur Alicio, Y. (2013). Plantas sagradas y visionarias de la nacionalidad shuar en la Asociación Shuar Nankais [Trabajo de grado, Universidad de Cuenca].

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

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible* (3.ª ed.). Instituto Politécnico Nacional, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. (IPECAL).

Zibechi, R., & Mora, A. I. (2023). Universidades antihegemónicas. *Nómadas,* (56), 229–248. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a12

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales.* Paidós.

Zolla, C., y Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. Universidad Nacional Autónoma de México*. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/

Textos de convergencia citados (de manera más recurrente por las y los autores) y aquellos que responden a los legados

Bajtín, M. (2002). *Cuestiones de literatura y estética: la teoría de la novela* (A. F. Bernardini y otros, Trads.). Hucitec. (Obra original publicada en 1975).

Bajtín, M. (2010). *Hacia una filosofía del acto responsable* (V. Miotello y C. Faraco, Trads.). Pedro & João Editores. (Obra original publicada en 1986).

Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada en 1979).

Bajtín, M. (2018). *Apuntes de los años cuarenta: El hombre en el espejo* (M. Barenco y E. V. Américo, Trads.). Pedro & João Editores. (Obra original publicada en 1986).

Bajtín, M. (2021). *Lectura de la Razlúka de Pushkin: la voz del otro en la poesía lírica* (M. Barenco y M. R. Francisco Junior, Trads.). Pedro & João Editores. (Obra original publicada en 1986).

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. (2017). Educación para la autonomía y la defensa del territorio. En J. Regalado (Coord.), *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras* (pp. 185-212). Universidad de Guadalajara, CIESAS.

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., & Medina Melgarejo, 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

Baronnet, 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.

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.

Boff, L. (2012). *La sostenibilidad Qué es y qué no es.* Editor digital: Titivillus

Boff, L. (2017). *Una ética de la Madre Tierra: Cómo cuidar la Casa Común*. Trotta.

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

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

Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo.* Norma.

Escobar, A. (1997, 19-21 de noviembre). *Whose knowledge, whose nature? Biodiversity conservation and social movements political ecology* [Conferencia]. IV Ajusco Forum "Whose nature? Biodiversity, globalization and sustainability in Latin America and the Caribbean", Ciudad de México, México.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
Escobar, A. (2005). Una ecología de la diferencia: igualdad y conflicto en un mundo glocalizado. En *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia* (pp. 123-144). Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.
Escobar, A. (2009). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* https://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/lugardenaturaleza.pdf
Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Envión Editores.
Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo* (2ª ed.). Universidad del Cauca.
Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: La ontología política de los "derechos al territorio". *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 25–38.
Escobar, A. (2018*). Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino*-América, Colombia: Ediciones desde abajo. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
Freire, P. (2011). *Importancia del acto de leer: en tres artículos que se complementan*. Cortez.
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.
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.
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
Medina Melgarejo, P. (2019). Investigación dialogante. Romper las dicotomías para descolonizar al poner en el centro al sujeto y a la vida de distintas maneras. *Noria Investigación Educativa, 1*(3). https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/16310 .
Medina Melgarejo, P. (2024). Apartados: rutas-caminos de los territorios docentes al encuentro con las geo/pedagogías como epistemologías actuantes. En P. Medina Melgarejo y F. Bermúdez Ur-

bina (Coords.), *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra* (Vol. 2, pp. 25-44). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

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

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

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2020). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación. Universidad Veracruzana*. https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf

Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2021). *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia. Compartencias entre México y América Latina* (Vol. 1). Universidad Pedagógica Nacional.

Medina Melgarejo, P., Rojas Pimienta, A., y Damian Jara, M. (2024). 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

Medina Melgarejo, P., y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011 (*pp. 415-448). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ANUIES.

Medina Melgarejo, P., y Bermúdez Urbina, F. (Coords.). (2023). *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal - botiquín herbolario* (Vol. 1). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Medina Melgarejo, P., y Bermúdez Urbina, F. (Coords.). (2023). *Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario* (Vol. 1). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

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

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.

Medina-Melgarejo, P., Salinas, S. C., Lopes, J. J. M. (2023). Re-semantizando al mundo como prácticas descolonizadoras en el horizonte de las pedagogías latinoamericanas. *Revista Brasileira De Educação, Cultura E Linguagem, 8(*14), 139–159. https://doi.org/10.61389/rbecl.v8i14.841 Baronnet, B. (2012). Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Abya Yala.

AUTORAS Y AUTORES

AUTORAS Y AUTORES

Acero Cruz Jesús Libardo. Experto en Educación y Tecnología, currículo y procesos pedagógicos, docente por pasión y vocación, gestor de proyectos educativos, tecnológicos y de innovación a nivel nacional e internacional. Investigador en las líneas de Escuela, Currículo, Pedagogía y Tecnología con proyectos desarrollados con Ministerio de Educación (MEN), Ministerio de las Tecnologías de la información y la Comunicación MINTIC, Secretaría de Educación Distrital (SED), Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y otras instituciones públicas y privadas. Conferencista y facilitador sobre temas relacionados con Educación, Escuela y Tecnología, Gestión del conocimiento, Mediaciones tecnológicas, Emprendimiento y Negocios Profesionales; formador de formadores, asesor pedagógico y de innovación educativa, así como asesor de autoevaluación y acreditación. Correo electrónico: jlacero@unicolmayor.edu.co

Barenco de Mello Marisol. Profesora de escuela primaria, alfabetizadora de infantes en escuelas públicas y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF) en Río de Janeiro, Brasil. Investigadora en el programa de Posgrado en Educación en la línea de investigación "Linguagem, Cultura e Processos Formativos" donde es coordinadora del Grupo Atos UFF y del Grupo de Estudios Bajtinianos. Correo electrónico: sol.barenco@gmail.com

Baronnet Bruno. Sociólogo y profesor universitario, originario del medio rural del oeste de Francia. Educador y formador de profesionales de la Educación y la Investigación; doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y por la Universidad de París (2009), con estudios postdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador de tiempo completo desde 2013 en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), en Xalapa, Veracruz, donde enseña en programas de posgrado y estudia las opresiones estructurales en la escuela y las luchas por la autonomía indígena en pueblos de México y América Latina. Además de participar en redes académicas de formadores y antropólogos en Europa y América, Bruno Baronnet pertenece a colectivos de medios libres, a la Cátedra Car los Montemayor y al Colectivo para Eliminar el Racismo; de igual forma, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, sus publicaciones recientes están disponibles en su blog: http://brunobaronnet.wordpress.com/ Correo: bbaronnet@uv.mx

Brandão Heloisa. Licenciatura. Asignación: Escuela Municipal Mora Guimarães-Secretaría Municipal de Educación de Rio Claro/SP. Correo electrónico: heloisa.brandao1986@gmail.com

Bravo Osorio Leidy Marcela. Licenciada en Biología, con maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Profesora investigadora del Grupo Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural (GEBDC), adscrito al Departamento de Biología de la misma universidad. Mi ejercicio humano y profesional, ha estado aportando a la construcción de metodologías de investigación innovadoras con comunidades indígenas, campesinas y mestizas, principalmente, donde se viene reflexionando sobre las relaciones entre los contextos territoriales y las prácticas en enseñanza de la biología, la vida y lo vivo, las ciencias de la naturaleza y la educación ambiental y el enfoque biocultural, como aporte para la construcción de paz, no sólo entre humanos sino con los otros seres y existencias con los que compartimos la vida en el cosmos. Correo electrónico: lmbravoo@pedagogica.edu.co

Cárdenas Agudelo, Stella. Maestra. Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Economía Cafetera y con estudios en Filosofía. Dinamizadora de procesos pedagógicos y educativos en el eje cafetero y a nivel nacional con la Movilización Social por la Educación. MSE. Directora del CEID. Educal y directora de la Revista Correo Pedagógico. Coordinadora de Expedición Pedagógica en el

Eje Cafetero. Conformó el Colectivo Paulo Freire con el que ha organizado la Semana de la Pedagogía Crítica en Manizales.

Cardona Ramírez Jhon James. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle. Cali, Colombia. Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Cuernavaca, México y actualmente está cursando un doctorado en Humanidades por la misma casa de estudios UAEM; es docente hora cátedra en la Universidad del Valle y maestro de secundaria. Correo electrónico: jonhjms112@gmail.com

Cartagena Muñoz Maritza. Magister en Educación, línea Pedagogía y Diversidad cultural. Graduada en Licenciatura en Ciencias sociales, integrante del Grupo de Investigación Diverser "Pedagogía y Diversidad cultural", madre y docente para el área de proyección comunitaria en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, Colombia; área que aborda procesos de educación propia, comunitaria e investigación intercultural. Trabajo desde la investigación cualitativa, he vinculado el tema de la relación sanación, educación y plantas maestras, indagando y difundiendo aportes metodológicos desde las pedagogías del Sur. En mi ámbito profesional he recorrido los territorios en acompañamiento al tema de derechos, psicosocial, fortalecimiento cultural y educativo mayoritariamente con pueblos indígenas y comunidades rurales víctimas del conflicto armado.

Castaño Carvajal Ruth Virginia. Institución adscrita: Universidad de Antioquia. Grado académico: Maestría en Educación. Puesto o función actual: Docente cátedra Etnomatemáticas en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; Etnomatemáticas III, Etnomatemáticas y lenguajes. Correo electrónico: viryi88mdv@gmail.com

Castaño Cuéllar Norma Constanza. Profesora investigadora en el Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional-Colombia. Bióloga, magister en Desarrollo Educativo y Social, doctora en Educación con énfasis en Ciencias; coordinadora del Grupo de Investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, que tiene como reto aportar a la formación de licenciados en Biología generando conocimientos para constituir el campo de la enseñanza de la biología en contextos bioculturalmente diversos. Ha desarrollado investigaciones en temáticas como: Concepciones de vida, enseñanza de la Biología y diversidad cultural, perspectivas epistemológicas y ontológicas emergentes en las concepciones acerca de la vida del pueblo Uitoto, entre otras. ccastano@pedagogica.edu.co

Castro Mazo Teresa. Socióloga, Mag. en Educación, Pedagogía y Diversidad Cultural. Dra. en Educación línea estudios interculturales. Docente cátedra Facultad de Educación Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. Investigadora activa Grupo de investigación Diverser. Activista social. teresa.castro@udea.edu.co

Chaluh Laura Noemi. Profesora Asociada junto al Departamento de Educación y al Programa de Pós-graduación en Educación del Instituto de Biociencias de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro/São Paulo/Brasil. Líder del Grupo de Estudios Escuela, Formación y Alteridad (GREEFA) vinculada al Consejo Nacional de Desenvolvimiento Científico y Tecnológico (CNPQ/Brasil). Libre docente en Pesquisa Educacional y cotidiano escolar. Maestría y Doctorado en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/São Paulo/Brasil. Licenciada en Ciencias da Educación por la Facultad de Filosofía e Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires/Argentina. Profesora para la Enseñanza Primaria.

De Parres Gómez Francisco. Doctor y maestro en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Universidad Veracruzana (UV) respectivamente. Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Pertenece de la Asociación de Antropólogos Ibe-

roamericanos en Red (España); de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales (REMEMS); de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, de la Red de Estudios sobre las Resistencias Indígenas (RERI) y de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA). Colaborador del Cuerpo Académico "Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva" (IIE-UV). En la actualidad es Investigador Posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Trabaja temas relacionados a la dialéctica arte-resistencia, la educación artística, los movimientos sociales, antirracismo, interculturalidad, inteligencia artificial y estética decolonial. Correo: fdeparres@gmail.com

Díaz González Jose Alexander. José Alexander Díaz González es candidato a doctor en Estudios Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magíster de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, docente e investigador que articula memoria, territorio y educación. Descendiente Muisca Güaqueta, impulsa en Villa Bejuco del Alma, Anapoima, una pedagogía inter-especie que reconoce a la naturaleza como sujeto de saber. Su trabajo integra pensamiento crítico, espiritualidad territorial y creación estética, destacándose por su sólida capacidad de escritura académica y poética como forma de agencia cultural y transformación social. Correo electrónico: jose.diazg@udistrital.edu.co https://orcid.org/0000-0003-0198-6070

Díaz Oliveros Mónica Paola. Docente e investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), con formación en Humanidades y Lengua Castellana, Gerencia Educativa y una Maestría en Infancia y Cultura, y actualmente vinculada a estudios doctorales con la Universidad de la Tierra en el Doctorado de Comunicación. Su trabajo académico se centra en memoria colectiva, oralidad, narrativa, identidad territorial e infancias, desde enfoques cualitativos e interdisciplinarios. Ha desarrollado investigaciones sobre autobiografía colectiva, narración sonora y construcción de paz, destacando el papel de la educación y la comunicación en la resignificación de memorias individuales y comunitarias. Su producción evidencia un interés por fortalecer la voz de comunidades y sujetos infantiles a través de prácticas pedagógicas y culturales que articulan territorio, identidad y memoria; es también una investigadora de políticas públicas con la gobernación de Cundinamarca en el municipio de Bojacá.

Dominella Cura Martina. Licenciatura en Comunicación Social con Orientación en Periodismo-Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.). Argentina. Adscripción: Radio Futura FM 90.5. Correo electrónico: merecuerdaalmar@gmail.com

Feijoo Martínez Germán. Doctorando estudios afrolatinoamericanos en la Universidad del Valle, Colombia. Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Licenciado en Historia por la Universidad del Valle, Colombia. Profesor de la Universidad del Valle, en el Departamento de Historia, Colombia. Director del Colectivo de Historia oral Tachinave, grupo de investigación de la Universidad del Valle. Miembro del Centro de Estudios Históricos y Ambientales (CEHA). Especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia. Correo electrónico: german.feijoo@correounivalle.edu.co

Gari Muriel Gary. Candidato a doctor en Estudios Artísticos, en la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas (UDFJC); Magíster en educación con Énfasis en Educación Comunitaria (TG Meritorio) por la Universidad Pedagógica Nacional (2001). Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura, Universidad Nacional de Colombia (1990). Publicaciones: (2022). "La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. Estudios Artísticos". "Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica". "Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica". Actualmente es docente de planta; excoordinador de la

Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria (MISI). (2017-2018); excoordinador de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2014-2015); docente del Área de Arte de la Licenciatura en Educación Artística (en la actualidad), de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (desde 2011) y de la MISI, desde 2017. Facultad de Ciencias y Educación UDFJC. Correo electrónico: exaltatio@gmail.com o, ggarim@udistrital.edu.co

González González Rafael Alberto. Venezolano/refugiado. Profesor de geografía e historia. Doctor en educación (UFBA/Brasil). Profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL/Venezuela) y la Universidad de Carabobo (UC/Venezuela). Actualmente, profesor visitante en la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/Brasil) en los programas de historia y educación. Miembro del Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi/Brasil) y de la Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM-UFJF). Campo de trabajo: escolarización en contextos de movilidad humana (migración/refugio).

Guadalupe Sánchez Veremunda. Profesora indígena, hablante de lengua indígena mixe. Integrante del servicio docente en Oaxaca desde 1990; licenciada en Educación Indígena y maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, México. Cuenta con una amplia trayectoria sindical y una participación directa en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) Sección 22 de Oaxaca. Actualmente profesora-investigadora en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO). Correo electrónico: kixvere2009@hotmail.com

Hernández Aragón Erika Candelaria. Profesora indígena zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, profesora en Educación Comunitaria, de formación académica en Educación Primaria en el Medio Indígena. Maestrante en Sociolingüística en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN 201. Realiza trabajos en el fortalecimiento de la educación con/de/para los pueblos originarios y afromexicanos en educación básica y superior. Entre sus proyectos más recientes, fue integrante del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22-Sección XXII), como investigadora militante y precursora del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Fue parte del grupo fundador de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) en el 2019. Actualmente, participa como investigadora con incidencia comunitaria en la región de la Sierra Sur y Costa de Oaxaca-México, en el proyecto "Ciencia de Frontera-CONHACYT 2023" y es facilitadora honorífica en la UACO en la región Sierra Sur y Costa. Sus líneas de investigación: Educación comunitaria/comunal y alternativa, lengua y territorio y género y sindicalismo. Correo: hernandezaragoncomunalidad@gmail.com

Hidalgo Castro Miguel Darío. Doctor y maestro en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Licenciado en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco. Docente en la Unidad 202 de la Universidad Pedagógica Nacional; colabora como facilitador en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca; milita en la Sección 22 de la CNTE y ha desempeñado cargos sindicales como secretario general de la delegación D-II-140, comisión provisional del cedes 22 y representante de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) en Tuxtepec, Oaxaca. Correo electrónico: hdario65@yahoo.com

Jiménez Naranjo Yolanda. Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, profesora investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Ha sido docente de diferentes posgrados en universidades nacionales e internacionales. Su trabajo de investigación se centra en fortalecer una educación comunitaria-indígena centrada en la vida cotidiana de las comunidades donde se insertan las escuelas, en diálogo con sus formas políticas, económicas y cognitivas propias. Metodológicamente trabaja en pro de metodologías más horizontales, dialógicas y participa-

tivas con los mismos actores de estas iniciativas. En torno a este tema ha publicado diferente material en forma de artículos, capítulos de libro y libros. http://web.iisuabjo.edu.mx/ptc/dra-yolanda-jimeneznaranjo/ Correo electrónico: yolandajim@iisuabjo.edu.mx

Lapique Claire. Estudiante de doctorado, adscrita a la Universidad Veracruzana, México y a la Universidad de Estrasburgo.

Ledesma Melin Gempen, Patricia. Profesora en Diseño en Comunicación Visual. Especialista en Lenguajes Artísticos, Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.), Argentina. Adscripción: Facultad de Artes, UNLP. Argentina. Correo electrónico: lilascotti@gmail.com

Martínez Elsa Alejandra. Docente en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Maestra en Acción Social para Contextos Globales. Correo electrónico id.alevillegasm@gmail.com

Martínez Luna Jaime. Antropólogo, profesor del Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Investigador y músico zapoteco de San Pablo Guelatao, Ixtlán, Oaxaca. Ha sido un destacado promotor cultural de la Sierra Norte oaxaqueña. Es reconocido por su lucha en defensa del territorio y los recursos naturales de las comunidades serranas. Fundador de la Asociación Civil Comunalidad, cuyo papel ha sido preponderante en los movimientos sociales y políticos hacia la afirmación indígena y la autonomía. Es pionero en los proyectos de comunicación audiovisual indígena. Algunas de sus publicaciones son: "Guelatao, ensayo de historia sobre una comunidad serrana" y "Comunalidad y Desarrollo", ambos libros editados por la Dirección General de Culturas Populares. Actualmente Rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Correo electrónico: tioyimluna@gmail.com

Medina Melgarejo Patricia. Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Doctora en Pedagogía por la UNAM y en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV. Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Es parte del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2000. Desarrolla líneas de investigación en corporalidad, experiencia, alteridad, subjetivación y memorias bioculturales, sonoras y políticas; conocimiento, territorialidad, infancias y teorías pedagógicas contemporáneas con el propósito de potenciar metodologías de investigación y formación de docentes y de distintos profesionales de la educación en pedagogía y salud interculturales. Investigaciones adscritas al Área Académica 5 de la UPN, Unidad Ajusco, México, (2019 2022): Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación territorios de esperanza. Proyecto actual (2025-2028): Aproximaciones epistémico/ descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica: mediaciones para la formación profesional educativa, (Folio/06/25). Proyecto adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco de la Ciudad de México (CDMX), (AA5). Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx, patriciamedinamelgarejo@gmail.com

Mejía Jiménez, Marco Raúl. Educador popular colombiano; desarrolla la tradición de las pedagogías críti cas latinoamericanas como alumno de Paulo Freire. Desde estas perspectivas ha realizado propuestas metodológicas en los ámbitos educativos formales, no for males e informales que hoy son recogidas en los procesos de transformación de ellos en América Latina. Candidato a Doctor por el Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIe), Santiago de Chile. Magister de la Maestría en Educación y Desarrollo de CINDE-NOVA. Licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana. Es miembro del Consejo Editorial de las siguientes revistas: 1. Revista Interamericana de Educación, CREFAL-México. 2. Contexto e educação Unijui, Brasil. 3. Revista Guillermo

de Ockham, Universi dad San Buenaventura, Cali. 4. Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Ha participado, durante su carrera como pedagogo crítico, en la fundación de los siguientes proyectos sociales: Expedición Pedagógica Nacional; Centro de Investigación y Educación Popular (CI NeP); Planeta Paz ONg; Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría. Movilización Social por la Educación, movimiento pedagógico colombiano.

Monsalve Gómez Miguel. Institución adscrita: Universidad de Antioquia, Colombia. Grado académico: Matemático, Universidad Nacional de Colombia. Puesto o función actual: Asesor colectivo Nee ta tonobibaria en matemáticas, física y astronomía y maestro acompañante en los encuentros con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Correo electrónico: miguelmonsalveg@gmail.com

Moreira Lopes Jader Janer. Geógrafo de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil (1989); maestro en Educación por la UFJF (1998); doctor en Educación por la Universidad Federal Fluminense-UFF (2003) y posdoctorado por el Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psy chologie-inedd, de la Universität Siegen, Alemania. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal Fluminense-UFF y orientador de maestría y doctorado en la Universidade Federal de Juiz de Fora. Investigador de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-faperj, del Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superiorcapes. Actuó como miembro del Grupo Gestor de la Creche-UFF. Coordinador del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia (gru pegi); vicecoordinador del Grupo de Trabajo-gt de Educación de 0 a 7 años de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-anped. Tiene experiencia en el área de Geografía y Educación, Niños e Infancias, Desarrollo Humano y Psicología Histórico-Cultural. Correo electrónico: jjanergeo@gmail.com

Oliveira Picelli Beatriz. Grado académico: Licenciado en Pedagogía. Estudiante de Maestría en Educación. Adscripción: Universidad Estadual Paulista (UNESP). Correo electrónico: beatriz.picelli@unesp.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1128-6249

Pacheco Calderón Diana. Profesora investigadora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciada en Biología, magíster en Desarrollo Educativo y Social, y estudios doctorales en Educación. Con trayectoria en educación básica y superior en la formación de maestros a nivel de pregrado y posgrado. He desempeñado cargos administrativos y académicos como directora del Departamento de Biología y coordinadora de programas de Licenciatura en Biología en contextos rurales. Vinculada al grupo de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, he desarrollado proyectos de investigación como investigadora principal y coinvestigadora centrados en la educación rural, la interculturalidad, el conocimiento tradicional campesino y la enseñanza de la biología para el cuidado de la vida. dpacheco@pedagogica.edu.co

Pereira Correia Silvia Letícia. Directora de la Escuela Álvaro Franca da Rocha-Municipio de Salvador-Bahía-Brasil. Postdoctorado en Educación Geográfica por la Universidad de São Paulo; Postdoctorado en Estudios Territoriales por la Universidad Estatal de Bahía; Doctorado en Educación por la Universidad Estatal de Bahía; Miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Representaciones, Educación y Sostenibilidad (GIPRES); Vicecoordinador Ejecutivo de la Red Nacional de Investigadores en Educación de las Periferias Urbanas (RENAPEP_Urbanas). Correo electrónico: sil.lete.arquivos@gmail.com

Ramirez Fonseca María Daniela. Licenciada en Biología por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. A través de las abejas aprendí a reconocer mi hogar y mis raíces. Como maestra, estoy convencida de que la enseñanza debe ir más allá de las cuatro paredes del aula. Mi propósito es que niños y niñas sean reconocidos como sujetos de conocimiento, y que las comunidades, con toda

su diversidad, sean valoradas como constructoras de país. No debería haber barreras para reconocer la sabiduría ancestral que nos rodea, esa que tantas veces es invisibilizada en un país donde las reformas educativas y las políticas públicas no se piensan desde los contextos reales. Por eso, desde el territorio y con la gente, sigo creyendo que otro modelo de educación es posible.

Ramírez-Cabanzo Ana Brizet. Doctora en Educación. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. Investigadora en el campo de las infancias, la formación docente, las pedagogías de la memoria, la paz y la interculturalidad, las redes y colectivos de maestros, las subjetividades en la cibercultura, la producción de saber pedagógico, y la intelectualidad y la praxis del maestro investigador. Maestra de aula de educación inicial, básica primaria y educación media por más de 28 años. Líder del grupo de investigación "Infancias, Pedagogías Interculturales y Formación Docente" y del Semillero Infancias y Pedagogías Interculturales; Coordinadora de la Red CHISUA colectivo latinoamericano de maestros y maestras investigadores, y de la Fundación CHISUA adelantando procesos de educación popular con comunidades afro, campesinas e indígenas en los territorios. Correo electrónico: abramirezc@udistrital.edu.co

Reis Bomfim Natanael. Postdoctorado en Educación de las Periferias Urbanas por la Open University of Portugal, Postdoctorado en Educación Geográfica por la Universidad de París I, Sorbona, y PhD en Educación por la Universidad de Quebec en Montreal; Máster en Educación por la Universidad Federal de Bahía. Especialista en Geografía Física por la Universidad de Western Paraná; Profesor titular en la Universidad Estatal de Bahía, Departamento de Educación. I. Profesor permanente del Curso de Posgrado en Educación y Contemporaneidad. Profesor permanente del curso del Programa de Estudios Territoriales. Correo electrónico: nrbomfim@uneb.br; nabomreis@hotmail.com; nreisbomfim@gmail.com

Rivas Flores, José Ignacio. Fundador y miembro del grupo ProCie (Profesorado, comunicación e investigación educativa); actualmente director del Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación de la Universidad de Málaga. Investigación orientada hacia lo cualitativo y etnográfico confluyendo en la investigación Biográfica y Narrativa y en la perspectiva decolonial. Desarrollo tres líneas de investigación: instituciones educativas y la experiencia escolar de profesorado, familias y alumnado; el desarrollo profesional docente y su cultura profesional y la política educativa. Correo electrónico: i_rivas@uma.es

Rojas Pimienta Alba Lucia. Docente en la Facultad de Educación, departamento de Pedagogía en la Universidad de Antioquia; coordinadora de prácticas en el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; estudiante del doctorado en Educación en línea de Estudios Interculturales. Es socióloga y magister en educación e investigadora del grupo de investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia- sede Medellín-Colombia. Correo electrónico: lucia.rojas@udea.edu.co

Sánchez Linares Roberto. Es originario de Vega del Sol, Municipio de Santa María Jacatepec, Oaxaca. Hablante, escritor y promotor de la lengua Ju Jmi (chinanteco) de la variante de San Pedro Tlatepusco. Licenciado en pedagogía por la Universidad Veracruzana y maestro en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es jefe de Investigación Gramatical en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). También es miembro del Consejo de la Planificación Lingüística Comunitaria de la Lengua Ju Jmi. Ha fungido como militante y acompañante pedagógico en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) en educación indígena y Telesecundarias. Docente frente a grupo en los niveles preescolar, licenciatura y posgrado. Su ámbito-campo de acción es la pedagogía comunal, buen vivir, infancias, otra formación e investigación educativa.

Sánchez-Antonio Juan Carlos. Filósofo y educador zapoteco, hablante de su lengua materna. Ori-

ginario de San Pedro Comitancillo, Oaxaca, México. Profesor-investigador de tiempo completo adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es SNI Nivel I del CONAHCYT. Ha publicado algunos libros, diversos capítulos de libros y más de 30 artículos en revistas de alto impacto. Recibió el Premio Ensayo Claridades 2019 otorgado por la Universidad de Málaga, España. Es el responsable del proyecto individual de Ciencia de Frontera financiado por el CONAHCYT titulado: "Sobre la unidad equilibrada y diferencial fuego-agua en la filosofía de los zapotecas: nuevos aportes ontológicos-epistemológicos a los fundamentos eurocéntricos de la educación ambiental en México". Actualmente ha iniciado un proyecto de trabajo con algunas comunidades zapotecas sobre la siembra de agua, limpieza de ríos y reforestación, co-fecundando por la filosofía zapoteca con el trabajo comunitario. Correo electrónico: juan@iceoaxaca.edu.mx

Sandoval Martínez Ingrid M. Docente, especializada en el área de humanidades y sociales, en los niveles de enseñanza primaria y bachillerato, y experiencia como profesora universitaria, labora actualmente en la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá D.C., es gestora cultural y acreedora de incentivos en el año 2011-2012-2020 con proyectos de intervención en el programa: "Apoyos Concertados" del Ministerio de Cultura con el proyecto "Aprendizajes Productivos a través de la Comprensión Etnoecultural" (PAPCE), coordinadora del proyecto "Pazearte por Usme, Territorio Resiliente" 2021, con código No. 1020-005. Asesora pedagógica y cultural de la corporación campesina: Mujer y Tierra de la localidad de Usme. Actualmente es profesora en la Universidad Unigermana en la licenciatura en infancia de carácter virtual con personas adultas ubicadas en diferentes espacios geográficos de Colombia. Correo electrónico: imsandoval@educacionbogota.edu.co

Santos Pinto Keila. Grado académico: Doctorado. Acreditación: Universidad Estadual Paulista (UNESP) y Escuela Municipal Lucia Helena Ferreira Camargo-Secretaría Municipal de Educación de Rio Claro/SP. Correo electrónico: keila.s.pinto@unesp.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2543-4078

Scotti Benchetrit Lila. Integrante de la Cátedra Abierta Intercultural en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), Universidad Nacional de Luján, Argentina. Participa en las siguientes organizaciones: alfar, espacio colectivo para pensar-hacer desde las identidades; La Wak'a, espacio simbólico significativo y encuentro de los pueblos originarios (Parque Avellaneda caba). Correo electrónico: lilascotti@gmail.com

Sinigüí Ramírez Sabinee Y. Mujer Embera Eyabida del occidente de Antioquia. Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), candidata a doctora en Estudios Interculturales de la misma universidad. Interesada en la reflexión sobre procesos de formación que buscan integrar distintos conocimientos, el intercambio de saberes en diálogo intercultural y otras formas de pensar la sociedad especialmente las de los pueblos indígenas, lugar de encuentro consigo misma. Acompañante en varios procesos de formación como docente de pregrado y posgrado en la Universidad de Antioquia. Coordinadora académica de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, donde es docente de tiempo completo. Doctora en Educación por Universidad de Antioquia; forma parte del Grupo de Investigación Diverser en la misma universidad. Correo electrónico: sabinee.sinigui@udea.edu.co

Valera Sierra René. Es Licenciado en Educación (Ciencias Sociales) de la Universidad Pedagógica de Santiago de Cuba (1983). Maestría en Educación Superior (1998) y Doctorado en Ciencias Pedagógicas (2003), por la Universidad de Oriente. Cuba. Con una experiencia profesional por más de cuarenta años como académico e investigador universitario; es experto internacional en formación

profesional universitaria y currículo; ha participado en diferentes eventos científicos internacionales y publicado diferentes medios nacionales e internacionales. Correo electrónico: rene.valera@unicolmayor.edu.co

Valtierra Aguilar Hiram Jair. Estudiante de la licenciatura en Psicología en la Universidad del Valle de México, cursos en el área de Medicina Integrativa; diplomados en geriatría y logoterapia por el Instituto Mexicano de Tanatología; ayudante en proyectos de investigación y en el desarrollo de conferencias, seminarios y cursos a través de la búsqueda y revisión bibliográfica, y el diseño de materiales audio visuales.

Vásquez Zora Luis F. Doctor en Educación, políticas educativas y profesión docente por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil (2015). Cuenta con estudios de maestría en Historia Social y Cultural, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín (2007). Es historiador de la Universidad Nacional de Colombia (2003). Docente en Facultades de Educación, Artes y Ciencias sociales, en México, Brasil y Colombia. Es investigador de la Educación en tanto relación histórica, política, social y cultural del maestro en Colombia. Cuenta con trayectoria en asesoría y consultoría en Política educativa, Pedagogía y Currículo. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre Educación, Política, filosofía e historia. Actualmente, es profesor investigador de planta de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Unicolmayor, en la Facultad de Ciencias sociales en la ciudad de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lfernandovasquez@unicolmayor.edu.com

Zapata de la Cruz Jenny. Doctora en Historia. Especializada en Historia de la Educación e Intelectual, vinculando sus enfoques con los estudios de Revistas Culturales e Historia Oral-Comunitario. Desde 2014 a la fecha realiza estudios sociohistóricos sobre el racismo ejercido hacia la comunidad La Misión de Chichimecas y entre la población Maya de Tabasco. En 2023 recibió el reconocimiento por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., por su tesis doctoral "El tránsito de los intelectuales Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán en la unidad nacional. Pensamientos educativos para la construcción nacional a través del proyecto de los Libros de Texto Gratuitos (1938-1964)".

Zárate Moedano Rodrigo. Doctor en Investigación Educativa en la línea de Educación intercultural (Universidad Veracruzana) con estudios avanzados en Historia del Cine (Universidad Autónoma de Madrid). Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Miembro del grupo de trabajo "Arte, Comunicación y Educación" dentro del cuerpo académico "Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva". Estudia la forma en que se reproducen y se enfrentan ideologías de dominación como el racismo a través de la cultura visual/audiovisual en procesos de educación artística y de alfabetización audiovisual. Dirige a tesistas de posgrado desarrollando proyectos de investigación e intervención que articulan procesos de formación y creación artística con acciones colectivas por la justicia socioambiental, en defensa de territorios físicos y simbólicos. Correo: rzarate@uv.mx

Bio/geo/pedagogías descolonizadoras. Cuidado de la vida/tierra-humus de humanidad como horizontalidad comunal de la esperanza. Volumen 2, 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 2

1450 ediciones

CALAS
MARIA SIBYLLA MERIAN CENTER