



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**CONCEPCIONES ANCESTRALES SOBRE TIERRA, TERRITORIO Y
TERRITORIALIDAD DESDE COMUNIDADES INDÍGENAS
PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA Y DIÁLOGO DE SABERES
CON LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENFASIS EN
CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**Trabajo de grado presentado por:
DANIEL VALLEJO MAZO
LUISA FERNANDA QUIROZ LONDOÑO**

**Para optar por el título de
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales**

**Asesora
ALBA LUCÍA ROJAS PIMIENTA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIVERSER**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN, ANTIOQUIA
2016**

RESUMEN

Este informe final da cuenta de la práctica pedagógica con enfoque investigativo dentro del grupo de investigación Diverser en el marco del proyecto *Nabba-Drúa* Sistematización de la primera cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Es una invitación a repensar aquellos saberes que se han puesto como hegemónicos y que rezagan las construcciones epistémicas de las comunidades originarias, mediante el propósito de conocer las concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad de las comunidades participantes en la primera cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Se pretende avanzar sobre el reconocimiento, el análisis y las relaciones que se tejen entre dichas concepciones, además de proponer unos aportes para la formación de maestros y maestras en ciencias sociales.

Con un enfoque metodológico de base etnográfico (etnografía educativa) y con unas técnicas que permitieran la conversación, la lectura, la escucha y el recorrido se pudieron develar asuntos epistémicos, didácticos y pedagógicos de las comunidades participantes en la LPMT, donde se entiende la tierra como un ser viviente como una madre y pedagoga, se concibe el territorio como una construcción cultural que pasa por el cuerpo y se delimita la territorialidad mediante la cosmovisión y lo sagrado de los resguardos y las comunidades.

Por último, se plantean discusiones claves para la formación de maestros y maestras, para la investigación y en general para los estudios sobre lo cultural.

Así pues, intentamos hacer un aporte a la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural que ponga sobre la mesa aquellos saberes que se han invisibilizado y que contribuyan a la formación de futuros profesiones en ciencias sociales conscientes de las relaciones territoriales que tejen en la vida.

PALABRAS CLAVE

Formación docente; Interculturalidad; Tierra; Territorio; Territorialidad; Relaciones Territoriales; Enseñanza de las Ciencias Sociales.

LUISA

A mi hija quien es el motor de mi vida, compañera quien me inspira y camina conmigo por este camino que es la vida.

A la profesora Alba Lucia Rojas y el grupo de investigación Diverser por acompañarnos en este proceso académico. Por ser una familia en la cual encontramos sabiduría.

Al programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra a los maestros, maestras y estudiantes indígenas de los cuales he aprendido y seguiré aprendiendo. Por ultimo a Beatriz Jaramillo y auxiliares del departamento de Pedagogía por fortalecer mi espíritu con sus sabios consejos.

DANIEL

A la vida que pone seres en mi camino de los cuales aprendo día a día.

A la profesora Alba, quien considero una maestra.

Al grupo DIVERSER, donde encontré una familia.

A quienes vivieron conmigo el paso por la U de A, compañeros de viaje.

A mi madre, razón inagotable de vivir.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
Capítulo I: Presentación del proyecto	10
Mirada biográfica en esta investigación	11
Contexto de estudio	18
Participantes	30
Planteamiento del problema	31
Antecedentes de este estudio	34
Objetivos	37
Capítulo II: Aproximación conceptual	39
Saberes ancestrales y justicia epistémica	40
La tierra	42
La tierra como recurso de explotación	42
La tierra como Madre	43
Madre Tierra como la gran pedagoga	45
Territorio	45
Autonomía territorial indígena	48
Territorialidad	49
Relaciones territoriales	50
Enseñanza de las ciencias sociales	54
Capítulo III: Metodología	57
Paradigma de investigación.	61
Enfoques de investigación	62
Enfoque con que se realizó el análisis	64
Técnicas utilizadas en esta investigación	65
Capítulo IV: Resultados de este estudio	77
Primera parte: Concepciones ancestrales de la Tierra como Madre	79
Segunda parte: relaciones entre Tierra, Territorio y Territorialidad tejidas desde la Madre tierra	94
Tercera parte: Tierra como Madre, el vientre como primer hogar	103
Cuarta parte: de la Tierra a la escuela	108
Discusión: La instrumentalización de la Tierra como fuente de todo mal	119
Discusión: Sobre lo ético en la investigación y diversidad	122
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	126
Referencias bibliográficas	132
Anexos	143
Anexo 1: Instrumento para la recolección de información: trabajos de grado LPMT	144

Anexo 2: Instrumento para la recolección de información: Grupo Focal	145
Anexo 3: Instrumento para la recolección de información: Entrevista Profesores Licenciatura en Ciencias Sociales	147
Anexo 4: Instrumento para la recolección de información: Entrevista Profesores LPMT	148
Anexo 5: Instrumento para la recolección de información: Entrevista Profesora Yolanda Parra	149
Anexo 6: Instrumento para la recolección de información: Programas de Curso	150
Anexo 7: Ejercicios de escritura Luisa Fernanda Quiroz, Caminando el Territorio	151
Anexo 8: Ejercicios de escritura Daniel Vallejo Mazo, Caminando el Territorio	157

LISTA DE CUADROS

<i>Cuadro 1</i>	Líneas y Descripción, grupo de Investigación Diverser	23
<i>Cuadro 2</i>	Tipo de fuentes consultadas	35
<i>Cuadro 3</i>	Participantes de las entrevistas semiestructuradas	70
<i>Cuadro 4</i>	Fuentes para el análisis documental	72
<i>Cuadro 5</i>	Programas de Curso Licenciatura en Ciencias Sociales	107

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i>	Ruta de indagación para el estado del arte	35
<i>Gráfico 2</i>	Aproximación conceptual tierra, territorio y territorialidad	37
<i>Gráfico 3</i>	Dimensiones del territorio	47
<i>Gráfico 4</i>	Infograma de la metodología utilizada en el proyecto	76

LISTA DE FOTOS

<i>Fotos 1 y 2.</i>	Grupo focal Estudiantes LPMT, taller Sistemas de Información Geográfica	67
<i>Foto 3</i>	Grupo Focal Estudiantes de Lic. En Ciencias Sociales, representación de los atributos de la Madre Tierra,	68
<i>Fotos 4 y 5.</i>	Visita a comunidad, Casita de niños villa Rica y Comunidad Misak Silvia Cauca,	76
<i>Foto 6</i>	Dibujo realizado por Estudiante LPMT. Los seres humanos y la Madre Tierra	84
<i>Foto 7</i>	Dibujo realizado por Estudiante LPMT. El territorio Senú en armonía.	87
<i>Foto 8</i>	Dibujo realizado por Estudiante LPMT. El territorio Nasa.	88
<i>Foto 9</i>	Dibujo realizado por Estudiante LPMT. El territorio urbano	89
<i>Foto 10</i>	Dibujo realizado por Estudiante LPMT. Territorio sagrado	106
<i>Fotos 11, 12 y 13</i>	Visita a Comunidad, Territorio Wayuu.	120



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

INTRODUCCIÓN

1 8 0 3

EL CAMINO

Repensar la educación desde enfoques diferentes a los establecidos a lo largo de la historia por quienes controlan la producción de conocimiento, es una tarea ardua que nos compete a todos aquellos que transitamos los caminos de la formación. Esto es un reto actual, construir conocimientos que problematicen cánones hegemónicos que por mucho tiempo han circulado en la formación de maestros y maestras, los cuales se han reproducido en la escuela y hacen ver el mundo con unos ojos descontextualizados de las propias realidades culturales.

En este sentido, desde sus inicios (1999) el grupo de investigación Diverser: Pedagogía y Diversidad Cultural, ha propendido por generar cuestionamientos y alternativas educativas que se basen en el reconocimiento de la diversidad cultural, en este sentido es necesario profundizar en el significado de diversos sistemas simbólicos, incluyendo aquellos alejados de narrativas dominantes para, a partir del intercambio de cosmovisiones, profundizar en la conexión entre cultura, saber y poder, y construir propuestas pedagógicas que recuperen la especificidad cultural de las regiones, en diálogo respetuoso y crítico con expresiones y manifestaciones culturales de otros entornos.

La interculturalidad en la educación ha sido una de las grandes apuestas del grupo de investigación Diverser, quien propone, junto con la Organización Indígena de Antioquia (2005) la construcción de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra¹ como alternativa innovadora y pertinente para el trabajo con comunidades originarias², que logre fungir como una propuesta de resistencia en una educación colonizada y altamente influenciada por un modelo de desarrollo mercantilista.

La ardua tarea de la LPMT ha sido propender por una educación que permita construir alternativas, a la formación hegemónica y colonial de maestros y maestras, y el alcance de

¹ En adelante este documento LPMT.

² En Colombia, según cifras de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) existen 103 pueblos indígenas, 18 de ellos en peligro de extinguirse. La población indígena total en Colombia se calcula en 1.378.884 personas (DANE, Censo General 2005), de ellas 933.800 se asientan en los 710 resguardos existentes. De esos 103 pueblos, 84 tienen lengua propia.

una posición crítica sobre los distintos modelos educativos que se cruzan en el contexto de los pueblos indígenas y no indígenas.

Son muchos los avances y reconocimientos que dentro de la LPMT se han generado, por ser una propuesta renovadora de las prácticas educativas en poblaciones con características culturales diversas. En este sentido, el grupo de investigación Diverser en el año 2014 ve pertinente avanzar el proyecto Tierra, Naba-Drúa³, una propuesta de sistematización de la primera cohorte de la LPMT (2007-2014), con el cual se pretende la potenciación de la propia práctica educativa del Programa Pedagogía de la Madre Tierra y aportar al campo de la formación de maestros/as en el país desde una experiencia de educación superior.

Es dentro de esta Sistematización donde se ubica la práctica pedagógica llevada a cabo por nosotros⁴, este estudio en específico tiene como centro la indagación por algunas concepciones ancestrales sobre la tierra, el territorio y la territorialidad, lo cual, adquiere relevancia dado que el Programa incluso es denominado Pedagogía de la Madre Tierra, lo cual implica que se realicen reflexiones y estudios en torno a dichas concepciones. Este Proyecto de práctica sobre relaciones territoriales desde concepciones ancestrales busca ampliar la mirada de la enseñanza de las ciencias sociales.

Un aprendizaje derivado de este estudio en torno a una concepción ancestral sobre el territorio es la que nos enseñó el pueblo Misak⁵ del municipio de Silvia, Departamento del Cauca, en la voz de Luis Alberto Tombe Hurtado⁶ “recuperar el territorio para recuperarlo todo”, en este sentido nos damos cuenta que el territorio va más allá de un espacio geográfico y hace parte orgánica de la historia de vida de los pueblos originarios”. Esta concepción es compartida por otros pueblos originarios incluyendo el Gunadule, el Embera y el Senú en Antioquia, para quienes el territorio es “ese cuerpo lleno de vida, de realidades y de significados” en donde se desarrollan las diversas formas de vida.

³ Nabba es el modo de nombrar tierra en la lengua originaria Gunadule (anteriormente llamados Kuna), y Drúa es el modo de nombrar tierra en la lengua Embera Bedea.

⁴ Daniel Vallejo y Luisa Quiroz, maestros en formación del Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

⁵ El pueblo Misak, ha sido conocido de manera generalizada como pueblo Guambiano, denominación con la que los españoles se refirieron a ellos, y aunque el Censo 2005 los identifica como guambianos ellos se auto reconocen como pueblo Misak desde su lengua originaria.

⁶ Licenciado en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.

Este estudio también nos permitió acercarnos a discusiones y herramientas para el trabajo en lo metodológico y ético de la investigación y de la investigación en especial con poblaciones diversas desde lo cultural.

Todos los territorios caminados, todos los espacios habitados y todos los lugares vividos encaminaron y definieron los aspectos fundamentales de este trabajo. Las visitas a comunidades indígenas a quienes debemos gratitud infinita, del departamento del Chocó (cultura Gunadule), del departamento del Cauca (cultura Misak), departamento de la Guajira (cultura Wayuu), los intercambios de experiencias con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y las reuniones con estudiantes del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, así como la conversación con algunos docentes y expertos en el campo han permitido este tejido.

Finalmente, este documento presenta el resultado de proceso de práctica pedagógica investigativa llevada a cabo entre los años 2015 y 2016, organizado de la siguiente manera:

- ▣ Un primer capítulo dedicado a la presentación del proyecto, donde se encontrará la contextualización del proyecto, los participantes, los propósitos, los antecedentes y la justificación.
- ▣ Un segundo capítulo, donde se realiza una aproximación conceptual que da cuenta de las tres categorías utilizadas (Tierra, Territorio y Territorialidad), FALTAN OTRAS DOS CATEGORIAS.
- ▣ Un tercer capítulo, que cuenta la ruta metodológica empleada.
- ▣ Un cuarto capítulo, que pone sobre la mesa lo encontrado y construido a lo largo de la investigación a modo de resultados.
- ▣ Un quinto capítulo, que presenta las conclusiones y recomendaciones que deja abierta la puerta para nuevas propuestas como esta.
- ▣ Al final se encontrarán los anexos, necesarios para comprender ampliamente como se desarrolló esta investigación.

Todos los encuentros y desencuentros que tuvimos a lo largo de la realización del presente trabajo, aportaron a nuestra formación como investigadores en educación y a construir nuevas formas de ser y hacer como maestros y maestras.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

CAPÍTULO I
PRESENTACIÓN DEL
PROYECTO

1 8

¿Porque es importante la mirada biográfica en la investigación?

Preguntarse por la experiencia propia de cada sujeto en un proceso investigativo como el que aquí se condensa, es importante en la medida que se atribuye un significado más potente a aquellas vivencias cotidianas que median o intervienen en la mirada de quien investiga, porque el arriesgarse a investigar y poner en escena el ser y la esencia propia, es una oportunidad para superar el sentido común y volver sobre esas vivencias con una nueva mirada que permitan transformarlas en experiencia, “pasar del saber de la experiencia a la experiencia de saber” (Pérez, 2010, p. 119) esto es, sacar a la luz aquello considerado innecesario y mirarlo con nuevos ojos, incluso con los ojos de otra persona, para hallar experiencias que dan cuenta de la construcción del ser en su devenir y el camino recorrido para llegar a la pregunta que ahora se plantea en su investigación, un interés que más allá de ser académico es personal porque toca al ser, al sujeto que investiga, porque quiere cambiar algo, y esto es aún más importante en la investigación educativa, porque es un trabajo eminentemente humano, se trabaja con humanos, en colaboración permanente.

Volver sobre la propia vida ayudaría a superar lo que Jorge Larrosa (2009) denomina “lógica de la representación” a partir de la cual se crea una representación de uno mismo que está ausente de la realidad investigada:

Me refiero a esa curiosa operación de desdoblamiento o duplicación según la cual cualquier algo o alguien real, y por tanto singular y, por tanto, incomprensible, inidentificable, irrepresentable e imprevisible se convierte en una especie de doble de sí mismo en tanto que es construido como representante de alguna categoría genérica que no es sino la encarnación de un estereotipo (leído en Pérez, 2010, p. 120).

Rescatar la experiencia personal que es irrepetible, permite ubicarse en un tiempo y un espacio concreto para así insertarse en una realidad de la cual se hace parte y de la cual no es posible desligarse como simples observadores, porque esa realidad impacta y tiene una influencia en los sujetos, de otra forma, sería reducir al investigador a un simple representante de un grupo humano encasillado en una categoría diferenciadora que constantemente se reduce a aspectos biológicos o fragmentos del organismo, es allí donde la pregunta por quién

investiga se vuelve fundamental pues se basa en el ejercicio de reconocer y contextualizar al lector de las vivencias y experiencias ocurridas antes, durante y después del ejercicio. De allí que sea clave leer, lo que plantean los maestros en formación sobre su proceso investigativo.

Esta investigación la realizamos entre dos personas, estudiantes del mismo programa académico, si bien es un trabajo hecho en equipo, la experiencia de cada uno con el proceso de investigación, las relaciones previas y lo que sigue en nuestra vida profesional lo presentamos de manera separada. Tenemos aprendizajes en común y aprendizajes según el camino de cada quien.

La mirada de Luisa Fernanda Quiroz

Mi formación como investigadora, en este proceso de práctica implicó una pregunta por cómo veía el mundo que me rodea, y qué clase de maestra quería ser. Lo cual me llevó a reflexionar en torno a mi proceso formativo tanto al interior de la Licenciatura en Ciencias Sociales como por fuera de él. Mi participación en el semillero de investigación Diverser también me ayudó a comprender la importancia de hacer parte de un proceso de formación inicial en investigación lo cual, desde mi perspectiva es mucho más que una experiencia académica, es una experiencia de vida.

Mi nombre es Luisa Fernanda Quiroz Londoño, nací un 26 de octubre de 1986 en la ciudad de Medellín-Colombia.

Soy la menor de cinco hermanos, mi crianza estuvo en manos de mis abuelos y tías maternas, con las cuales viví por muchos años de mi vida en el barrio Poblado. Mi historia de vida nace y se desarrolla en el seno de una familia con tradiciones antioqueñas y desde las cuales he construido mi territorio. Territorio que ha estado atravesado por una serie de construcciones individuales y colectivas, las cuales me han llevado a concluir que el territorio no es solo un espacio físico, delimitado, demarcado, sino que pasa por una construcción cultural e histórica inter-subjetiva. Mi territorio que no es solo mío, sino que también es colectivo el cual cobra sentido en mi tránsito por la tierra. He logrado vivir el territorio en los relatos de mis abuelos los cuales hablan de las formas de tenencia de la tierra, desde las costumbres musicales y culinarias de este espacio que es mi territorio ya que es en la comunidad que lo he dotado de

significados. De mis abuelos aprendí que el territorio se vive con todos los sentidos. Y si los sentidos porque la música, la comida y las festividades, la literatura y porque no decirlo desde los relatos míticos los cuales han hecho parte fundamental en la configuración de una identidad, identidad territorial que en un inicio yo logré percibir en los demás y lentamente fue incorporándose en mí, hasta el punto de llegar a pensar que si saliera de este territorio no podría ser más una Luisa que tienen un vínculo afectivo con este territorio que llamamos Medellín.

Eso era lo que pensaba por mucho tiempo, aunque debo aclarar que la época en la que pensaba este tipo de cosas fue en mi infancia en la primaria y lo digo con una fuerte nostalgia, ya que en esa época de mi vida logre grandes construcciones una de ellas fue la construcción de mi identidad territorial, bueno la misma que me habrá de acompañarme a lo largo de mi vida. En conclusión, por diversas razones todos los seres humanos reflexionamos las construcciones que hacen en torno al territorio y los vínculos que tenemos con el territorio. Pero claro hablar del territorio me resulta complicado en especial porque esta historia regional antioqueña de construcciones colectivas territoriales pesa mucho.

Luisa en relación a la tierra: una relación de encuentros y desencuentros

El territorio es una palabra muy usada en el contexto académico, político, comunitario, diversos escenarios que contribuyen en nuestra formación ¿Qué relación tengo con la tierra? ¿Qué es el territorio? Una pregunta muy difícil ya que no he logrado hacer una construcción significativa con este ser, alejándome concibiéndolo que estaba por fuera de todo lo que me configura como un ser humano. En mi caso particular siento que nunca pensé en la tierra como parte de mi vida, porque como lo solía decir cuando era pequeña la tierra solo se vivía en el campo y en ese sentido como no tenía familiares en el campo a quienes pudiera visitar entonces no me interesa saber qué era eso que llamábamos planeta tierra, que función cumplía en la vida de todos los seres vivo y no vivo y porque una vez al año celebrábamos su día. El pretexto de no tener familiares en el campo me duro por muchos años, incluso cuando iba de paseo a alguna finca, solía sorprenderme las bellezas de la naturaleza, pero con reserva o predisposición no lograba una articulación con el pasto que por ejemplo evitaba pisar descalza. En esos años no me preocupaba, vivía el día a día sin preguntarme que era la tierra y por qué parecía no tener una relación afectiva con ella. Mi desconocimiento sobre este

maravilloso ser estaba articulado a las clases en el colegio en donde el día de la tierra se reducía a un simple acto cívico desde el cual nunca se hacía una reflexión del por qué había que cuidarla, claro nos decían tenemos que proteger la tierra, pero nunca había una reflexión que trascendiera al es el lugar en donde vivimos. En esa época no lograba dimensionar que la tierra es mucho más y no es un simple privilegio o derecho de las personas que viven en el campo. Por mucho tiempo guardé las inquietudes y el deseo de aprender en mi cabeza. Un día llegué a la conclusión de que me quería formar en educación y para ser más acorde con mis búsquedas decidí que era la Licenciatura en Ciencias Sociales el espacio de formación propicio para formarme, ya que en él se agrupaban diversas disciplinas que me llamaban la atención como (ociología, historia, política) luego de iniciar mi proceso formativo como maestra, inicié mis prácticas tempranas y mi acercamiento a la escuela, me comencé a interesar por la relaciones existentes en los espacios de aprendizaje y por las diversas problemáticas que se presentan al interior y por fuera del aula. Comencé a analizar mi compromiso como maestra y generar algunas reflexiones en torno a la educación. Concluí que los procesos de enseñanza- aprendizaje se encuentran relacionados a los contextos, los cuales a su vez son propios de los territorios en donde se articula la vida de los sujetos que participan en el acto educativo. Entonces se hace importante ampliar las preguntas que van relacionadas a la tierra y el territorio y a su vez los procesos de territorialización. Esto con el objetivo de fortalecer mi formación como maestra e investigadora. Por esta razón decidí hacer mi práctica pedagógica en investigación.

En este trasegar de mi proceso formativo le aposté a tejer conocimiento en compañía de uno de mis amigos y compañero de programa Daniel Vallejo, sus preguntas y apuestas en la educación. Las cuales me han aportado y cuestionado que maestra quiero ser.

Mis preguntas por la tierra y el territorio han estado presentes a lo largo de mi vida y ahora que llego al final de mi proceso como maestra en formación, estoy convencida que esta experiencia educativa contribuye ampliamente con esa Luisa maestra en ejercicio. Los resultados de estas búsquedas no son el final sino el punto de partida desde el cual yo lograré hacer aportes a una educación desde una perspectiva intercultural que esté al alcance de todos y todas, y seguiré aprendiendo cada día.

La mirada de Daniel Vallejo Mazo

Hace varios días he tenido un pensamiento recurrente en la cabeza, lo que quizá se deba a lo complicado que resultará narrar algo en función de uno mismo, como diría Jorge Larrosa (1995) Narrarse, ese pensamiento de como describirme o contar detalles de mi vida que resulten interesantes para el que lee, pero que a la vez surtan un efecto importante para el tema que este trabajo encarna, es un asunto muy complicado, pero espero que se logre -por lo menos- vislumbrar el devenir de quien escribe como dejando el alma en estas hojas.

Oriundo de la ciudad de Medellín, ciudadano por las costumbres antioqueñas arraigadas y por la crianza en una familia compuesta por una madre entregada a su papel de cuidadora y madre; un padre intermitente por sus trabajos y unos abuelos cargados de amor para dar.

En ese contexto se ha venido forjando el Daniel *adulto* en edad, pero expectante y habido de saber cómo cualquier niño.

Una vida poco trajinada, sin más experiencias que las propias de una ciudad plana que lleva a sus habitantes a un ritmo de vida impuesto por los afanes del consumismo y de las lógicas del mercado que obligan a los sujetos a llevar un ciclo de vida al parecer fácil, pero en la práctica muy complicado: estudiar, trabajar y en lo poco que queda, vivir.

En el aspecto de estudiar, siempre me inscribí en la escuela regular y por costumbre familiar en cuanto curso formativo externo que se pudiese aprovechar: inglés, informática, música, religión, entre muchos más. Lo que sin duda alguna ha contribuido al ser que soy en la actualidad. Los doce años que representan la escolaridad regular los hice en el Centro Educativo Autónomo, un lugar donde pude entender la construcción de identidad en un territorio específico y en el cual se encuentra un centro de actividades para organizar la vida de los jóvenes a su alrededor.

Quizá por convicción o por romanticismo soy de esos que habita un lugar en todos sus aspectos, lo que se conoce como crear un sentido de pertenencia convenciéndome así de la necesidad de preguntarme el ¿por qué de un arraigo con tales características?

Al iniciar los estudios profesionales, pude tener el mismo sentimiento, pensar la Universidad de Antioquia como propia, ha sido una constante en estos ya 6 años de tránsito por el Alma

Mater, de esta forma he logrado construir posiciones, luchas y resistencias ético-políticas difíciles de pensar en otra Universidad.

Esas construcciones personales no solo han estado mediadas por la permanencia en la Universidad de Antioquia, la decisión de dedicar mi futuro a acompañar a otros en la formación, fue una apuesta que pensé desde que estuve en el grado once, quizá por el deseo de crecer y estar en continuo aprendizaje, donde además me llaman mucho la atención los procesos históricos de la cultura, lo movable de las sociedades y los legados de las diversas culturas que han poblado el mundo.

He sido muy afortunado ya que la vida me dio la oportunidad de empezar a trabajar antes del grado, y desde el quinto semestre he puesto en práctica mis conocimientos en la escuela, para así ayudar a formar a otros y que esos otros contribuyan a mi formación, por lo que me parecía poco fructífera realizar la práctica pedagógica en la escuela y considere más enriquecedora realizar una práctica con enfoque investigativo que permitiera poner a conversar mi quehacer docente con otras prácticas educativas y recurriendo a otros principios pedagógicos de los tradicionales.

Cuando comencé esta práctica pedagógica en investigación que tiene como núcleo la tierra, el territorio y la territorialidad, tuve una pregunta que aun circula en mí y se basa en esa concepción un tanto errónea del pensar que solo se territorializa un lugar con características muy naturales: el campo o las zonas rurales. Entonces pensaba en mis procesos de vínculo con la ciudad y con sitios específicos, me quedaba la duda sobre como nombrar esos fenómenos donde la tierra se expresa de otro modo, menos explícito.

Hoy después de avanzar este proceso puedo entender que esas manifestaciones de relación con un lugar son las formas propias de territorializar y de lograr que aquello que vivo y habito me pase por el cuerpo, por la mente y sobre todo por el corazón, no solo se territorializa un bosque o un poblado campesino, yo territorializo a diario mi lugar de trabajo, mi casa, mi universidad y a la vez extendiendo mi territorio a aquellos otros que me acompañan en el recorrido por la vida.

En este punto puedo decir que he cambiado mucho, que ya mi vida no es igual de plana a la que era hace cierto tiempo, caminar la historia, aprender de la escucha, formarse con palabra

dulce y conversar la experiencia han hecho que hoy Daniel Vallejo sea un sujeto con ideales diferentes y con una conexión aun latente pero más profunda con aquellos territorios que considero míos.

Sin lugar a dudas estoy asistiendo a un proceso de re significación de lo que fue mi trasegar en este mundo hasta ahora, el grupo de investigación Diverser me invitó a pensar en nuevas formas de percibir el mundo, en otras formas de relacionarme con el otro, en nuevas perspectivas del medio y de lo que me rodea, pero sobretodo el participar del Grupo me plantea un reto que como maestro me implica empezar a problematizar esas injusticias cognitivas en palabras de Sousa Santos (2009) que persisten en América Latina, me implican un intento y hacer todo lo posible por caminar hacia la búsqueda de una sociedad más incluyente, más respetuosa de la diferencia tanto con la madre tierra como con los demás seres que la habitan. Comprender la tierra también como madre ha sido uno de mis aprendizajes más significativos con este proceso de investigación.

Los aprendizajes han sido muchos y sobre todo para mi practica pedagógica, donde puedo poner a jugar el conocimiento académico, la experiencia vivida en el territorio y las construcciones personales mediadas por lo teórico, lo experiencial y lo conocido de las comunidades de origen cultural diverso. Es allí donde la práctica investigativa tiene un sentido más enriquecedor.

Claramente eso es tarea de la escuela, caminar hacia lograr una sociedad intercultural, no como atributo sino como realidad, como un componente concomitante al hecho de existir y de estar relacionado con un cuerpo social, sea cual sea.

Sin lugar a dudas este proceso no ha terminado, las preguntas sobre la diversidad me asisten a diario, intento autoevaluar constantemente mi practica pedagógica y preguntarme el porqué de lo que hacemos en la escuela, transitaré por los caminos que la vida me lleve, pero siempre procurando cuestionar lo establecido y ver el mundo con otros ojos que me lleven a pensar en alternativas para una educación más integradora de conocimientos otros.

Esperare que me depara la vida, pero siempre con el deseo de continuar formando y formándome, desde la educación formal o desde las experiencias de vida, todo lo que pueda contribuir al constructo que es y será Daniel Vallejo.

Una mirada desde La Facultad de Educación.

La Facultad de Educación⁷ es la unidad académico-administrativa de la Universidad de Antioquia que desarrolla programas de formación profesional de educadores en pregrado y posgrado (especialización, maestría y doctorado), así como investigación y extensión. Su labor está encaminada a la producción de conocimiento en educación y pedagogía y a la formación de maestros para los distintos niveles y contextos educativos del país, incluida la formación pedagógica de profesores universitarios y la formación continuada de los maestros y maestras en ejercicio. La Facultad ofrece al año 2015, 9 programas de pregrado:

- Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana
- Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental
- Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales
- Licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas
- Licenciatura en educación matemáticas y física
- Licenciatura en pedagogía infantil
- Licenciatura en educación especial
- Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra
- Pregrado en Pedagogía

Y 4 programas de posgrado:

- Especialización en pedagogía
- Maestría en educación (diversas líneas de investigación)
- Maestría en estudios en infancias
- Doctorado en educación (varias líneas de formación)

Una de las propuestas o premisas de la Facultad de Educación se centra en proponer que la educación debe responder a los contextos a los cuales va a ser compartida, las necesidades de los contextos educativos requieren maestros y maestras cada vez más calificados. Por lo que los maestros en formación deben aprender a aprender.

⁷ Resumen realizado a partir de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion>. Consultado en junio 2016.

La producción del conocimiento hunde sus raíces en la cultura, como garante identitaria, y en la existencia de un sistema educativo de alta calidad, cuyas propuestas de formación estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación en los educandos, de tal modo que aprendan a aprender (Documento Maestro de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, 2011).

Por lo que se requiere que los maestros y las maestras en formación construyan reflexiones sobre su quehacer docente, los cuales sean diseñadores de ambientes de aprendizajes creativos para sus estudiantes. Esta apuesta de educación implica transformación en las prácticas de formación de los maestros. Hoy es preciso formar maestros que le contribuyan a la sociedad también desde una perspectiva cultural y ética.

En esa medida, conviene subrayar la contribución de la Educación a la difusión de valores éticos y estéticos, y a la transmisión de los códigos de la moderna ciudadanía, que forman sujetos con pensamiento propio y con capacidad de juzgar críticamente, factores de gran importancia en una sociedad, que como la contemporánea, amenaza cada vez más, con extraviar al individuo, en grandes flujos de información y de mensajes. La educación debe proporcionarle al sujeto, los aprendizajes, destrezas y aptitudes que le permitan discernir dentro del “ruido” informativo, aquellos sonidos que le ayuden a tomar decisiones propias como miembro activo de la sociedad civil. (Documento Maestro de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, 2011)

Así pues, este proyecto de investigación de cara a la formación de maestros y maestras en el programa académico de ciencias sociales, propende por aportar a la formación de maestros con un sentido amplio de la diversidad y en especial de la diversidad cultural riqueza de nuestro país, con un mayor reconocimiento de contextos y realidades propios que también hacen parte de las escuelas donde laboramos los maestros y maestras de Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales.

Una mirada desde El programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

La licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, aporta a la sociedad, la formación de maestros y maestras que respondan a las necesidades, intereses y diferencias del contexto, además de responder a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y de la Ley General de educación 115 de 1994, responde a los documentos rectores de la Universidad y de la Facultad que orientan la formación de maestros y maestras en este Programa los cuales, a la vez, se basan en los fines de la educación colombiana.

Referente a la formación de maestros y maestras en las ciencias Sociales las transformaciones sociales derivan de las preguntas por los procesos sobre como los sujetos se relacionan y apropian de los territorios lo cual se debe estudiar desde diversos campos del conocimiento con una mirada global y local, puntualizando en todo lo referente a la educación.

Asimismo, parafraseando el documento maestro del programa (Versión II, 2010, Facultad de Educación), corresponde a las Ciencias Sociales dentro de este nuevo escenario que plantan los actuales retos de la educación, construir una conciencia ciudadana que logre influir en la esfera de la cultura política y en esa medida prepare a los nuevos maestros para formar en el diálogo reflexivo y el ejercicio real de la democracia participativa en el marco de un Estado Social de Derecho como el de Colombia.

Las diversas configuraciones de la sociedad colombiana y las necesidades que plantea el programa en cuanto a la formación de maestros y maestras se consideran a partir de los núcleos y de los campos de conocimiento que estructuran desde el plan de estudios buscando profundizar en las necesidades conceptuales y pedagógicas que se requieren en la formación.

En este sentido, el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales está adscrito a la Facultad de Educación, cuenta con cuatro grandes núcleos (Núcleo Histórico epistemológico de las ciencias sociales, Núcleo Relaciones espacio ambiente y sociedad, Núcleo Contextos, Núcleo Enseñabilidad de las Ciencias Sociales) que recogen 34 de los 60 cursos obligatorios.

En este proyecto de Práctica en investigación titulado *Concepciones ancestrales sobre Tierra, Territorio y Territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el*

programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, uno de sus propósitos pretende reflexionar y proponer acciones para la formación de maestros y maestras en el campo de las ciencias sociales, en este sentido se tiene como espacio focalizado para el aporte el Núcleo de Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad. En este núcleo se forma bajo una mirada multidisciplinaria (geología, antropología, economía, sociología, geomorfología, climatología, geografía), se articulan discursos y representaciones del medio ambiente, con los cuales a su vez se pretende una explicación de las simbiosis presentes en la naturaleza y la sociedad.

Una de las mayores apuestas del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales es la formación en investigación, necesaria y determinante para el entendimiento de los contextos que circundan la escuela y que pueden modificar positivamente las dinámicas de la misma. Por eso dentro de los cursos que componen dicho núcleo se establece como uno de los ejes la revisión y el análisis de procesos de investigación que vinculan las dinámicas socio espaciales del territorio colombiano.

El Núcleo Relaciones espacio ambiente y sociedad aborda diez espacios de formación (o cursos) los cuales son: Teoría y Métodos de la Geografía, Taller de Demografía, Formación y Transformación del medio I y II Estudios regionales de Antioquia, Estudios Locales Medellín, Poblaciones y lugares, Colombia territorios y territorialidades, Paisaje y Espacio Geográfico de Europa y América y Paisaje y Espacio Geográfico de Asia, África y Oceanía.

Desde los espacios de formación que hacen parte de este núcleo se propende por aportar herramientas conceptuales y metodológicas que enriquezcan debates en torno a la comprensión del territorio como un espacio en constante tensión y dinamismo el cual se modifica a partir de la interacción cultura y sociedad. También se busca que los estudiantes comprendan los procesos de territorialidad y los algunos de los fenómenos sociales que conllevan.

Cabe mencionar que, en los espacios de formación del núcleo Relación Espacio Ambiente y Sociedad, también pretenden dar una mirada crítica sobre la formación de maestros y maestras y sobre las perspectivas y paradigmas que construyen conocimiento en las ciencias Sociales. Por lo que en estos espacios de formación se discuten las transformaciones sociales las cuales derivan de los procesos y formas de relacionamiento entre los territorios y los

sujetos los cuales se deben estudiar desde diversos campos del conocimiento bajo una mirada global y local. En este sentido, las principales fuentes teóricas y metodológicas que se abordan en el Núcleo son retomadas de países y autores como Brasil, Argentina, Estados Unidos, Francia (escuela de la Geografía),

Dentro del análisis de los diseños de cursos de este núcleo de formación, realizado en este estudio, encontramos que se queda escaso a la hora de abordar los conceptos claves pertinentes a esta investigación tierra, territorio y territorialidad, puesto que alcanzamos a ver desarrolla asuntos focalizados más en aspectos de lo geográfico, de reconocimiento del espacio y de recursos naturales, y estos desde una mirada más externa a las realidades culturales del país. Es así que, resulta clave proponer espacios de formación nuevos⁸, que incentiven la reflexión del territorio y la tierra desde los contextos y entornos que habitamos propiamente, ampliar la mirada escolar reducida de la geografía (a veces sólo aborda lo cartográfico y poblacional). Es perentoria la construcción de cursos que pongan a maestros y maestras a caminar el territorio, que reflexionen sobre la identidad forjada en un lugar y donde se reconozca la tierra como un ser que tiene vida y que sin ella sería imposible la vida de todos los seres del planeta.

El grupo de Investigación DIVERSER: Pedagogía y Diversidad Cultural

¿Desde dónde surge este trabajo de investigación en concreto? Este estudio surge en primera instancia del interés por adquirir y profundizar herramientas para la investigación educativa; y de aportar a una reflexión que poco encontramos en nuestro trayecto de formación, como lo hemos indicado antes, el cual es la vinculación al Núcleo de formación Relación Espacio Ambiente y Sociedad debates y conocimientos venidos de contextos y pueblos originarios de Colombia.

Luego, dada la oportunidad de nuestra vinculación al Semillero de Investigación del Grupo de Investigación Diverser⁹ fue posible articular nuestra pregunta por algunas Concepciones

⁸ Uno de los resultados de esta investigación en la propuesta de creación de un nuevo curso para este Núcleo que involucre los resultados de este estudio, ver en el capítulo de Resultados de este informe.

⁹ El semillero de investigación Diverser se ha constituido desde el año 1999 en un espacio formativo en el cual emergen reflexiones y preguntas que buscan conectar la universidad con la comunidad y la sociedad, semillero que desde la propia experiencia se vive como un lugar en el que se trabaja para 'el otro/los otros'; este tipo de propuestas que in-surgen se direccionan a re-significar subjetivamente la práctica investigativa hacia un trabajo

Ancestrales de la Tierra, el Territorio y la Territorialidad a modo de Proyecto de Práctica Pedagógica en Investigación, a una de sus líneas de investigación: Formación de Maestros y Maestras desde perspectivas interculturales y en especial a su proyecto la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Este programa avanza a la vez internamente, un proyecto de Sistematización nombrado como *Sistematización intercultural desde la perspectiva de la Madre Tierra: Nabba - Drúa*. El cual tiene como objetivo principal reconocer, considerar y recrear fundamentos epistemológicos (ancestrales e interculturales), éticos y políticos que están en la base de la experiencia (planteamientos iniciales, contextos, sujetos, desarrollos e impactos o resultados) de la cohorte I y II del Programa Pedagogía de la Madre Tierra.

Del Grupo Diverser, es importante reconocer que el grupo ha sido registrado y avalado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia – Colciencias-. Desde el año 1999 el grupo viene adelantando procesos investigativos en torno a preguntas por la pedagogía y la diversidad cultural vinculando comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, en contextos educativos urbanos y rurales, organiza su trabajo en las siguientes líneas de investigación con:

Línea	Descripción
Género y educación	Profundizar en las visiones alternas que vienen aportando los estudios de género y las teorías feministas sobre la sociedad, la ciencia y el conocimiento, y las relaciones entre los diversos seres y grupos humanos. En el campo de la investigación educativa y la aplicación pedagógica es de vital importancia reconocer los ejes de discusión y categorías de análisis que arrojan estos estudios y teorías para repensar las relaciones de poder y dominación que se ejercen en la escuela y la sociedad.

con ‘el otro/los otros’ entendiendo que el sujeto que investiga no puede abstraerse de su contexto de acción y mucho menos negar la participación y la incidencia que tienen las personas en la forma como se construye y se vive esa realidad que pretende comprender o intervenir



Culturas escolares y violencia escolar-bullying	Esta línea de investigación se ocupa de las relaciones pedagógicas entre profesores, estudiantes y comunidad educativa, en relación con la autoridad, el poder, el clima escolar y la discriminación, en ámbitos como la violencia, el conflicto, la evaluación, entre otros. Con esta línea se pretende dar continuidad a un proceso de reflexión y concientización sobre la vida escolar y de esta manera dar paso a los cambios que se requieren en el sistema educativo regional y local.
Estudios sobre creatividad y excepcionalidad	Avanzar en un mayor conocimiento sobre las diversas capacidades y potencialidades cognitivas, creativas, socio-afectivas y culturales de nuestra población, teniendo en cuenta los contextos culturales y diferencias de acuerdo al género, origen étnico, creencias políticas o religiosas, orientación sexual, sin ignorar las condiciones históricas y sociales de marginación y opresión que han impedido la expresión y cualificación de tan diverso potencial.
Estudios Interculturales- Formación en cultura investigativa	Contribuir a la discusión crítica sobre perspectivas de investigación predominantes, y a una reorientación de las prácticas de investigación en la formación de docentes y otros profesionales, buscando articular la pasión por investigar de los y las estudiantes sobre problemas educativos y sociales, no necesariamente inscritos en la estructura formal de los currículos.
Pedagogía, diversidad cultural y formación de maestros y maestras	Se plantean entonces nuevos retos para el sistema escolar en la medida en que es éste quien debe responder a esas dinámicas sociales y a los sujetos que esperan una formación que les posibilite resignificar desde una mirada crítica las relaciones sociales y los diferentes contextos en los cuales se movilizan, más allá del propósito de la inserción laboral que centra la formación en el marco de unas competencias que frecuentemente dejan por fuera las realidades sociales que enfrentan diversas poblaciones.



	Este escenario nos lleva a repensar la labor del maestro y su papel en nuestra sociedad, ya que es él quien encarna en buena medida las respuestas que la escuela puede ayudar a construir.
Juego, arte y educación	Distintas investigaciones han mostrado como el juego y el arte parecen ser (a) excelentes recursos de aprendizaje para examinar contenidos de la realidad escolar y extraescolar; (b) medios dinamizadores de estrategias de pensamiento dirigidas hacia la toma de conciencia y solución de problemas; y (c) estrategias investigativas que le permiten a docentes, líderes comunitarios y gestores culturales una mejor comprensión de las realidades que afectan a la población con la que trabajan.
Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural.	Además de estudiar los sistemas simbólicos que privilegia la escuela, como las matemáticas, las ciencias o la lectoescritura, profundizar en otras expresiones de la sociedad y de la cultura, como el juego infantil, la danza, la fiesta, las experiencias religiosas y deportivas, los ritos de paso alrededor de los ciclos vitales, entre otros, los cuales conforman sistemas simbólicos que también participan en la construcción del sujeto y del colectivo.

Cuadro 1: Líneas y descripción, fuente archivo grupo de investigación Diverser. 2015.

Otro asunto de contexto importante es que en el año 2005 el Grupo Diverser propone la creación del Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia cuya función es atender de manera prioritaria las necesidades educativas de educación superior de los estudiantes indígenas que ingresan a la Universidad de Antioquia, como se puede leer en la resolución académica 1752 del 2005.

El programa de educación indígena de la Universidad de Antioquia¹⁰ colabora en el replanteamiento de varios de los supuestos que han marcado un imaginario de la formación

¹⁰ Coordinado desde su creación hasta la fecha (2005-2016) por el profesor indígena Gunadule Abadio Green Stócel. E-mail: abadio.green@udea.edu.co

en la Facultad, uno de ellos el obtener *buenas notas* y centrar la formación en el alcance de una buena calificación, siempre teniendo como base primera lo cuantitativo y descuidando, en muchas ocasiones el acompañamiento al ser, al sujeto en formación con historia y orígenes diversos. Así pues, El Programa de Educación Indígena propone acciones y seguimientos para fortalecer el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas. Desde las palabras del profesor Green:

La educación superior debe partir desde el reconocimiento de los ancestros de nuestros pueblos, y desde las necesidades y prioridades de nuestras comunidades. Si bien somos los grandes ambientalistas, que hemos cuidado desde siempre la naturaleza, con las políticas de nuestros gobiernos estamos en peligro de muerte. Por ejemplo, cómo abordar las basuras de plástico, de latas y de vidrios que llegan a nuestras comunidades contaminando nuestro hábitat. También, hoy muchos pueblos tienen problemas graves en salud, educación y falta de tierras para vivir dignamente (2014, p. 22).

El programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, es creado en el año 2007 a partir de una concertación colectiva entre la Organización Indígena de Antioquia –OIA, líderes, sabios y sabias de comunidades y profesores de la Universidad de Antioquia. El Programa desde su plan de estudio plantea tres años de formación denominado ciclo básico; y dos años de profundización, en donde el estudiante realiza uno de los tres énfasis en: Lenguajes e Interculturalidad, en Salud comunitaria intercultural, o en Ordenamiento y Autonomía Territorial. Dado nuestro interés de ampliar la mirada desde una perspectiva de la diversidad, interés surgido a partir de la formación recibida en el núcleo Relación, Espacio Ambiente y Sociedad. Este proyecto de práctica pedagógica se enmarca en concreto en la sistematización del énfasis del Programa Pedagogía de la Madre Tierra, denominado Autonomía y Ordenamiento territorial.

Este énfasis de Autonomía y ordenamiento territorial se soporta en elementos de la soberanía alimentaria tales como acceso, disponibilidad, calidad y estabilidad, el desarrollo de la autonomía alimentaria debe soportarse también en elementos fundamentales para los pueblos indígenas entre los que se destacan la autodeterminación como pueblos indígenas y su soberanía política, la cultura, elementos ambientales, la protección y uso de los recursos genéticos y la equidad en el acceso, que permitan –en la lógica del ordenamiento territorial

de las comunidades indígenas¹¹– enfrentar problemas existentes sobre el uso y manejo de los recursos locales, problematizar los sistemas de producción existentes y avanzar en la definición de alternativas que generen soberanía alimentaria y autonomías desde el territorio. Se presentan perspectivas críticas que cuestionan desde punto de vista abordajes de la producción para el campo, como la agroindustria, la minería, los monocultivos extensivos, entre otros. Programas y políticas que no tienen en cuenta la cultura alimentaria de las sociedades rurales, entre las que se cuentan las comunidades indígenas.

Una mirada al territorio desde la Madre Tierra es una invitación a pensar nuestra relación con la naturaleza desde una posición menos masculinizada la cual nos ha heredado una comprensión de ella más como objeto, fuente de trabajo, recurso a explotar, patrimonio. Por el contrario, con formar desde una comprensión de la tierra como Madre, como maestra y como guardiana de la vida este programa de pregrado espera apoyar a pueblos indígenas y no indígenas para que amplíen su percepción sobre la tierra.

Este énfasis tiene un total de 17 cursos, donde encontramos:

- Saberes y Practicas Ancestrales I, II, III y IV
- Pedagogías desde la diversidad cultural I, II, III y IV
- Asuntos jurídicos
- Etno-Matemáticas VII y VIII
- Perspectivas Interculturales I, II, III y IV
- Relaciones Intersectoriales
- Trabajo de Grado

Las propuestas del Programa de Educación indígena, los aprendizajes derivados de proyectos del Grupo Diverser y de la Organización Indígena de Antioquia –OIA- nutren la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en el cual a través de la formación de maestros y maestras desde sus perspectivas recrea nuevas formas de relación y construcción de conocimientos, esta vez, poniendo al servicio del desarrollo pertinente de las comunidades que participan, así deja claro que no sólo el conocimiento proveniente de Europa o Estado Unidos es el único

¹¹ Comprendimos que desde la lógica del énfasis no se trata de ordenar el territorio, se trata de ordenar primero el pensamiento.

valedero, también existen otros conocimientos, comunitarios, ancestrales, locales, que pueden aportar al país y a la formación para la educación.

El reto de poner a dialogar la Universidad con comunidades originarias se concreta en la pedagogización de varias de las políticas de la OIA, entre ellas las políticas de Gobierno y Administración Indígena; Educación y Cultura; Salud; Territorio y Medio Ambiente; Género, Generación y Familia, políticas que se relacionan en el Plan de estudio del Programa en los espacios de Seminario Integral, el cual se ve en los tres primeros años. Por parte de la Universidad y las comunidades se propone también formar desde las perspectivas de la Madre Tierra nuevos maestros con conocimientos en Etnomatemática, Lenguajes y Comunicación y Proyección Comunitaria (Investigación-Prácticas). En los dos últimos años de profundización se trabajan los énfasis de Autonomía y ordenamiento Territorial, Salud Comunitaria Cultural y Lenguajes e Interculturalidad.

Por otra parte, los ejes transversales del Programa LPMT son aquellos que permiten la reflexión crítica y una interacción respetuosa entre la vida académica y la vida de los pueblos. Ellos son: Investigación desde una perspectiva de-colonial; diálogo de saberes e interculturalidad y pedagogía crítica y creativa.

El programa pretende responder a las necesidades que manifestaban las organizaciones y los pueblos indígenas de la región respecto a la educación y muy especialmente ligada a las formas de apropiación de sus territorios (Green, Sinigüí y Rojas, 2013). Los procesos de formación llevados a cabo en varias comunidades no respondían o responden aún sus necesidades, es en este sentido que el programa busca formar maestros y maestras líderes para contribuir al fortalecimiento y recreación de la propia cultura, a la protección de los resguardos y la consecución de una vida digna; así, desde el diálogo de saberes se propone un maestro activo y participante en las comunidades como “un maestro o maestra pedagogo de la madre tierra que acompaña para aprender la historia y caminar los sueños” (p. 93).

De esta manera, las políticas de la organización y los sueños de varias comunidades para la pervivencia de los pueblos culturalmente diversos se convierten en los pilares centrales de la formación académica y pedagógica de este importante programa.

El Proyecto de Sistematización Tierra-Nabba - Drúa

Hemos dicho que este proyecto de Práctica “Concepciones ancestrales de Tierra, Territorio y Territorialidad” se inscribe dentro de un proceso de sistematización macro que realiza el Programa LPMT, desde el año 2014. Por eso es necesario presentar la ruta que en general lleva dicho proceso de sistematización.

Dadas las particularidades pedagógicas, epistémicas y didácticas, el equipo coordinador consideró sistematizar por componentes lo trabajado entre el 2007 y el 2016, se establecieron cuatro componentes los cuales se articulan a través de un tronco común. El componente Pedagógico y Didáctico, el componente de enseñanza de las lenguas desde perspectivas de la Madre Tierra, el componente de enseñanza de las Etnomatemática desde la Madre Tierra y el último en que más nos inscribimos con esta propuesta, el componente de Enseñanza del Territorio y la tierra desde las perspectivas de la pedagogía de la Madre Tierra.

El proyecto *Nabba – Drúa*, se estructura desde sus objetivos y metodología¹² de la siguiente forma:

Objetivo general

Potenciar la propia práctica educativa del Programa Pedagogía de la Madre Tierra y aportar al campo de la formación de maestros/as en el país desde un Programa de educación superior.

Objetivos específicos

- ▣ Describir la práctica pedagógica llevada a cabo en su complejidad, con sus actuantes directos, a través de técnicas dialógicas y narrativas de la experiencia.
- ▣ Organizar aportes para la formación de maestros y maestras, desde los componentes de Lenguajes, Etnomatemática, Pedagogía y Territorio Resaltando gramáticas propias de la experiencia Pedagogía de la Madre Tierra.
- ▣ Contribuir a la revitalización de la memoria ancestral y el poder local de pueblos originarios a partir de aportes concretos a la formación de maestros y líderes desde el Programa PMT.
- ▣ Fomentar la relación Universidad, Organizaciones y Comunidades a través de la descripción y análisis de sus efectos y retos a futuro.

¹² Resumen tomado de documento proyecto original, fuente archivo Diverser 2014. Sin publicar.

Enfoque de la sistematización como proceso de investigación del Programa Madre Tierra

Dicha sistematización se enmarca en apuestas cualitativas para la construcción de conocimiento. En este sentido se propone una construcción crítica de conocimientos sobre la experiencia en educación y sus efectos éticos, políticos y epistémicos. Se busca un deslinde de datos y teorías parametrizadas preconcebidas e instaurados por una academia científicista. Se busca, por el contrario, nutrir el proceso metodológico con información que refleje y corresponda a los procesos desarrollados; develando experiencias, conflictos, tensiones, obstáculos, así como oportunidades, posibilidades y potencias del quehacer colectivo en el Programa.

Asuntos del enfoque que interactúan en la construcción de la experiencia de sistematización

- ▣ **Histórica-contextual:** No es sólo ubicar en un tiempo cronológico, sino en un espacio/tiempo –mundo- social, coyunturas y hechos relevantes. La situación inicial y su contexto. El proceso de educación y su contexto, la situación actual o final y su contexto.
- ▣ **Ético-política:** Opciones, intenciones, ejercicio del poder, toma de decisiones, participación y significación por género y generacional.
- ▣ **Discursiva referencial:** Teóricos, jurídicos, institucionales, ancestrales (lenguajes), personales, grupales.
- ▣ **Relacional:** Sujetos, intersubjetividades, relación educativa, contenidos, mensajes y apreciaciones.
- ▣ **Resultantes:** Cambios, apropiaciones, afectaciones, beneficios generados, tensiones, coherencias, incidencias, dependencias, pertinencia, congruencias. Reconfiguración y transformación en las relaciones.

Hasta aquí la ubicación de este estudio en términos del contexto que propició y sirvió al desarrollo de esta investigación.

LOS PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO

Los investigadores de este estudio nos ubicamos como participantes. En este sentido decimos que somos sujeto activos en la investigación lo cual resulta propicio dado que somos maestros en formación de uno de los programas participantes.

Como otros participantes también planteamos aquí de acuerdo con los modos en que se seleccionan participantes para una investigación cualitativa también es posible seleccionar además de sujetos, contextos, hechos y/o procesos. En este sentido se realizó una selección como participantes de:

- Proceso de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en concreto el realizado (documentos de cursos, informes, trabajos de estudiantes y profesores, memorias de reuniones) en el énfasis de Autonomía y Ordenamiento Territorial.
- Profesores del énfasis Autonomía y Ordenamiento Territorial.
- Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.
- Proceso del Núcleo: Relaciones Espacio, Sociedad (documento maestro, diseños de cursos, evaluaciones, trabajos de estudiantes).
- Profesores del Núcleo.
- Estudiantes de la Licenciatura en educación Básica, énfasis en Ciencias Sociales

Dicha selección fue realizada con el criterio selección deliberada (Maxwell 1996), con el fin de obtener la mejor calidad de información. Seleccionar los momentos, los escenarios y las personas que mejor información puedan acompañarnos. Otros criterios utilizados fueron relación con y entre participantes; confiabilidad de la información, factibilidad de la recolección de la información, y; criterios éticos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sobre el territorio y la educación indígena

El territorio ha sido el elemento central de las movilizaciones de las comunidades indígenas en Colombia y en América Latina, quienes en la segunda mitad del siglo XX organizaron y fortalecieron procesos de lucha, resistencia y reconocimiento al interior de los Estados nacionales, de entidades que, desde su constitución como repúblicas independientes en el Siglo XIX han invisibilizado y negado sistemáticamente la presencia física y simbólica de los pueblos ancestrales al interior de sus territorios, generando prácticas de discriminación y exclusión institucionalizadas.

En la lucha por el territorio se han integrado otros propósitos con respecto al reconocimiento de derechos culturales de los pueblos, especialmente el derecho a contar con una educación propia. Si bien el sistema educativo nacional ha permitido la inserción de personas indígenas, y la educación superior ha servido como posibilidad para el ascenso social en términos económicos, el sistema educativo colombiano no ha logrado reestructurarse para vincular las historias y saberes de los pueblos originarios (indígenas, afro, campesinos, y otros), estos continúan circulando en las márgenes de la construcción epistemológica de la academia fundada en la racionalidad occidental. En este sentido, aunque la promulgación de la Constitución Política de 1991 haya declarado a Colombia como un país pluriétnico y multicultural¹³, el tratamiento a las demandas educativas de los grupos étnicos no constituye un aspecto central, ni mucho menos un asunto para el cual se dispongan los recursos financieros requeridos Caicedo y Castillo (2008):

Las políticas multiculturales iniciadas por el Estado colombiano promovieron que algunas instituciones de educación superior adoptaran medidas especiales para el ingreso de población indígena y afrodescendiente a los claustros universitarios, privilegiando los mecanismos de acceso pero dejando de lado la permanencia y el diálogo de saberes, en este sentido, quienes ingresaron a las universidades se encontraron con ideologías hegemónicas, situaciones de maltrato y discriminación (Caicedo y Castillo, 2008, p 71).

Los programas de “discriminación positiva” para el ingreso de indígenas y afrodescendientes a las universidades, que se enmarcan en un “sistema altamente complejo de trato diferencial de grupos minoritarios” (Dietz, 2012), dan cuenta de los avances en materia de acciones para el reconocimiento de la diferencia en el país. Este tipo de acciones serán necesarias mientras el sistema educativo continúe imponiendo barreras para el pleno ejercicio del derecho a la educación por parte de los grupos étnicos, quienes muchas veces no hablan la lengua oficial o encuentran poca o ninguna relación entre los saberes de la escuela o la universidad y sus universos simbólicos y configuraciones de saber, en este sentido es que la institución se debe

¹³ARTICULO 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

ARTICULO 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

ARTICULO 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

transformar en todas sus dimensiones: pedagógica, curricular y de gobierno Lao-Montes. (2008).

Si bien, de acuerdo a lo anterior es posible decir que en el país existe un avance en la discusión en relación a la importancia del territorio en las comunidades y en especial indígenas, es necesario llevar estas discusiones y aportes de comprensión desde otras miradas a la educación y que nutran la formación de maestros y maestras indígenas y no indígenas.

Sobre la formación en territorio en el Programa de educación Básica énfasis Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Desde la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, se hace una conceptualización sobre el territorio y la territorialidad en relación con la geografía, los paisajes tanto naturales como culturales. Por ejemplo, en el curso de “Colombia: Territorios y Territorialidades”¹⁴ se plantea que:

El territorio, ese gran desconocido histórico de nuestro Estado, se constituye en el objeto de estudio de este curso, en la medida que sigue siendo un extraño para nosotros al que solo podemos identificar con una vaga representación cartográfica o con frases y características que no dejan de ser solo clichés. Un territorio que se despedaza, se les entrega a los vecinos, se le subasta a las multinacionales, sin saber lo que perdemos, lo que despreciamos, lo que destruimos. No es extraño que un país que vive de espaldas a su territorio sea un país que vive en crisis de identidad, pues este es, precisamente, la base de su construcción. En la época de la globalización, donde el poder de los estados se desdibuja y surgen nuevos territorios y nuevas territorialidades, que se imponen, se superponen o desplazan a las existentes a través de tramas, redes u organismos multilaterales, donde una creciente artificialidad de lo natural se impone a escala nacional, regional y local, es necesario que los maestros en formación indaguen científicamente sobre estas situaciones, que les permita cimentar una ética de lo espacial y en defensa de nuestro patrimonio en el marco de una reflexión de las interacciones espaciales, ambientales y sociales, para dar un tratamiento teórico adecuado a estos

¹⁴El curso Colombia: Territorios y Territorialidades hace parte del núcleo académico Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad y se estructura en tres ejes problémicos. El primero de ellos está orientado a analizar nuestro saber territorial, la imagen que hemos construido los colombianos sobre nuestro país y los intereses que se esconden detrás de esta construcción; el eje número dos indaga y explicita cuáles son las condiciones de la biodiversidad colombiana cuáles las causas y cuales las consecuencias; el eje número 3 indaga sobre los diversos territorios y variadas territorialidades que surgen, se alternan, se superponen u desplazan y cuáles son su interrelaciones sociales, ambientales culturales y económicas.

fenómenos, sistemas y procesos sociales que son propósitos de la licenciatura en Educación con énfasis Ciencias Sociales (p. 2).

No obstante, la mayoría de las aproximaciones teóricas y didácticas son enfocadas desde conocimientos venidos de estudios foráneos, lo cual permite conocer de manera general el campo de estudios, pero deja por fuera aportes desde la diversidad propia de nuestro país.

Desde el Grupo de Investigación Diverser y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se viene argumentando como efectivamente las comunidades ancestrales en muchos casos conservan una relación simbiótica y reciproca con la tierra justificada desde una cosmovisión milenaria, y desde la cual se relacionan para nutrirse de los beneficios que da la tierra, no solo desde una posición de aislada sino manifestando su afecto como fuente de vida y esperanza para las presentes y futuras generaciones.

Sabemos que no hay una sola visión de lo que es el territorio, la tierra y los procesos de territorialización, que existen diversas concepciones y que hoy es necesario estudiarlas para ampliar el campo de la educación y la investigación de la geografía y las ciencias sociales. Así mismo, aportarle al país nuevas herramientas de lectura a propósito de la coyuntura del posconflicto y la paz donde el territorio es un eje central.

Así pues, proponemos un estudio que ayude a responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las concepciones de tierra, territorio y territorialidad que tienen las comunidades Indígenas participantes en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia?

¿Qué aportes para el campo de formación de educadores de las ciencias sociales y se pueden derivar de este estudio?

Antecedentes de este estudio

En torno a nuestros objetivos de investigación el equipo de investigadores acordó construir un Estado del Arte. Con el propósito de revisar algunas investigaciones, textos, premisas

académicas y supuestos teóricos de los tres conceptos bases de esta investigación Tierra, Territorio y Territorialidad.

Para la construcción del Estado del Arte se partió de la siguiente ruta: Revisión de material escrito producido en Colombia entre el 2005 y el 2014. Materiales como Políticas públicas, investigaciones (libros, artículos de investigación y revistas) programas de curso del núcleo geográfico de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional) Énfasis de territorio del programa Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra y Licenciatura en Etnoeducación Universidad del Cauca

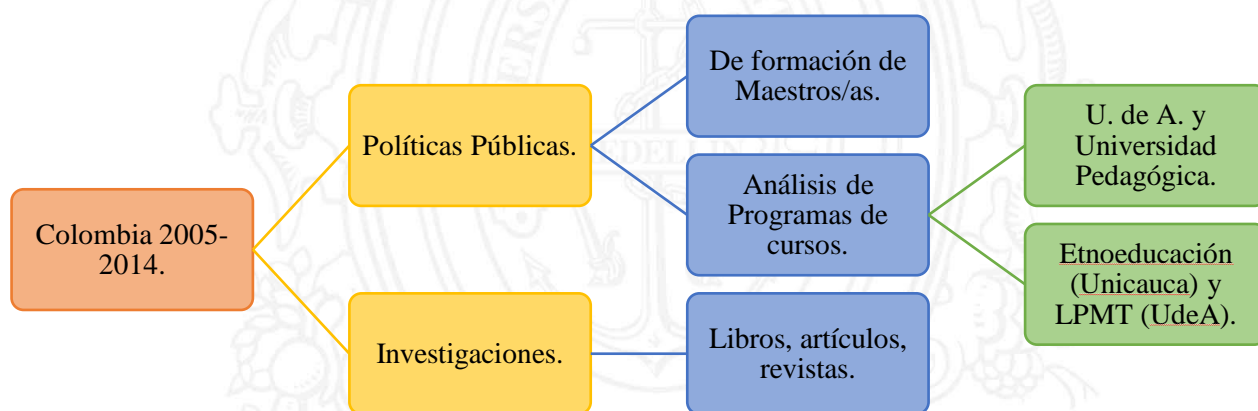


Grafico 1: Ruta de indagación para el estado del Arte. 2015.

Inicialmente se consultaron 36 fuentes, de diversas procedencias: Bases de datos bibliográficas disponibles en la biblioteca de la Universidad de Antioquia: Ebsco, Dialnet, Opac. Repositorio virtual de universidades como Universidad Nacional, Universidad Pontificia Javeriana, Universidad del Cauca en donde se revisó documentos oficiales de la Organización Indígena Antioquia y la Organización Nacional Indígena.

El tipo de Fuentes Consultadas	Número
Libros de ciencias sociales, economía.	3
Artículos, resultado de Investigaciones	19
Revistas Especializadas	3
Tesis (Maestría y pregrado en Ciencias Sociales)	6
Documentos de la Facultad de Educación	2
Documento Organizaciones Indígenas	3

Cuadro 2 Tipo de Fuentes Consultadas.

Aquí describimos los hallazgos más significativos del estado del arte, los cuales pueden entenderse también como antecedentes de este estudio.

Luego de realizar una revisión y análisis minucioso de las fuentes citadas, encontramos que:

- La producción académica en Colombia del campo de las Ciencias Sociales ha girado particularmente sobre el concepto de territorio, dejando de lado el componente de la tierra y la territorialidad.
- Notamos la ausencia de contenidos y producciones que se centren en relaciones entre la educación y las relaciones territoriales.
- Las investigaciones encontradas que abordan el tema de territorio y comunidades dan cuenta más ampliamente sobre la experiencia de comunidades, hace falta más estudios que permitan conocer de manera sistemática relaciones con la tierra y comunidades afrodescendientes, campesinas, ROM.
- Es perentorio reconocer la necesidad de actualizar los enfoques sobre el territorio en los cuales se forma en Facultades como Derecho, Antropología y Educación ya que la mayor parte de las fuentes encontradas se focalizan en lo normativo -jurídico, lo organizativo desde las políticas en clave de recursos naturales y medio ambiente.
- Claramente falta más producción académica que problematice y reflexione sobre el papel de la ciudad en la construcción de territorialidades fundadas en aportes de perspectivas de pueblos originarios.
- En los textos encontrados, se puede evidenciar vacíos teóricos en lo que respecta a tema como desarrollo de la tierra y el territorio, pese a que se encuentran algunas aproximaciones hace falta que se realicen análisis más profundos y elaborados.

De la revisión realizada en este estado del Arte, es posible derivar tres aproximaciones generales, las cuales entran a apoyar la fundamentación en este informe. Se muestran en el siguiente gráfico de manera resumida:

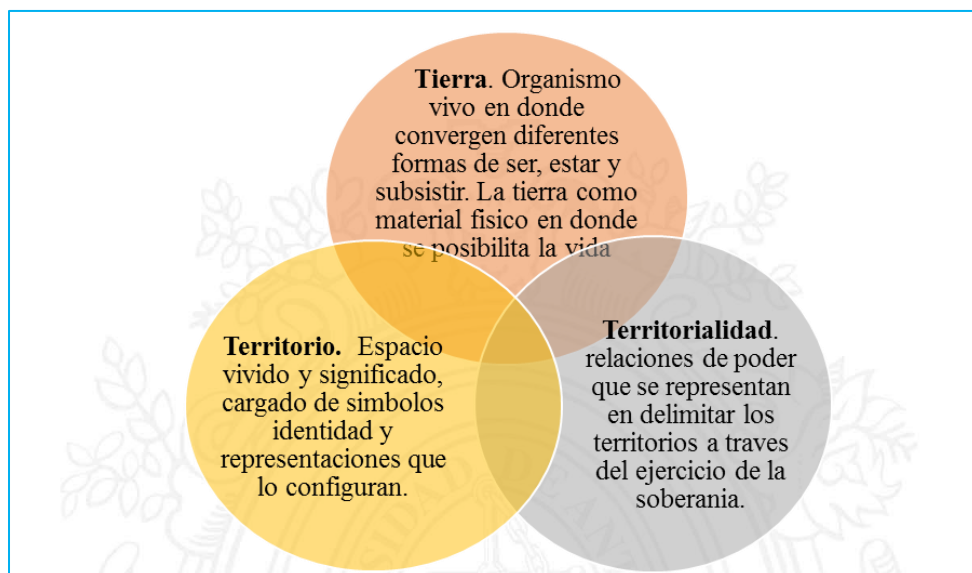


Grafico 2: Aproximación conceptual Tierra, Territorio y Territorialidad. 2015.

El Estado del Arte se amplía más adelante con una revisión para la aproximación conceptual, la cual se presenta en el capítulo que sigue.

OBJETIVOS QUE SE PLANTEARON DENTRO DE ESTE PROYECTO DE PRÁCTICA

General

Indagar concepciones de Tierra, Territorio y Territorialidad que tienen las comunidades Indígenas participantes en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, a través de un proceso de investigación, que permita derivar aprendizajes para la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad de Antioquia.

Específicos

- Reconocer concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad de dos pueblos originarios participantes del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia.

- ▣ Analizar relaciones entre concepciones de Tierra, Territorio y procesos de territorialidad desde la mirada ancestral de los pueblos participantes.
- ▣ Revisar aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza del territorio en el ciclo de profundización de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y de la Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Sociales ambos programas adscritos a la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.
- ▣ Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de la tierra y el territorio desde una perspectiva intercultural que sirva a procesos de educación de la geografía en escuelas indígenas y no indígenas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**CAPÍTULO II
APROXIMACIÓN
CONCEPTUAL**

POR UN HORIZONTE DE SENTIDOS

En este trabajo de investigación nos propusimos indagar por concepciones ancestrales sobre la tierra, el territorio y la territorialidad, conceptos que en el proceso agrupamos en una categoría más amplia, la cual denominamos Relaciones Territoriales. Para aproximarnos a la comprensión y ayudarnos para el análisis presentamos aquí, una descripción un poco más amplia desde autores fuentes diversas.

Saberes ancestrales y justicia epistémica

Al retomar la noción de “saberes ancestrales” nos proponemos volver la mirada sobre una matriz de conocimiento que dista de las lógicas estructuradas y estructurantes de lo que conocemos como civilización occidental, esto es, desde sus formas de producir y hacer circular el conocimiento, que fueron impuestas a través del proceso de “conquista” hace más de 500 años, lo que resultó en una colonización de todas las dimensiones de la vida de los pueblos originarios y que permanece en la actualidad a través de formas de poder más sutiles, lo que ha sido denominado por Aníbal Quijano como “colonialidad del poder” (2000) con una subsecuente “colonialidad del saber” (Lander, 2000). Por lo tanto, entendemos por el concepto de saberes ancestrales, una plataforma común compartida por los pueblos originarios y de la diáspora africana que recoge conocimientos, prácticas y representaciones que habitan la memoria viva de las comunidades y que, en un intento por resistir los embates de la colonialidad-modernidad, se oponen a la lógica del conocimiento científico fuertemente eurocéntrico. Ello implica entonces, recuperar y fortalecer lo que denominan un conocimiento propio, “los saberes se construyen social e históricamente. Nos pertenecen a todos porque todos hemos participado en su construcción. Pero hemos participado desde diferentes posiciones y con maneras de apreciar, valorar y comprender la realidad, también diferentes” (Macas, 2005: p. 40).

Retomamos la obra de Arturo Escobar quien nos ayuda a comprender la ancestralidad como: la ocupación antigua, a veces muy antigua, de un territorio dado; la continuidad de un “mandato ancestral” que persiste aún hoy en día en la memoria de los mayores y del cual testifican, tanto la tradición oral como la investigación histórica; y la experiencia histórica de

vieja data, pero siempre renovada, de vivir bajo otro modelo de vida, otra *cosmovisión*, en el pensamiento de los movimientos (Escobar, 2014).

Los debates y discusiones actuales en los campos de las ciencias sociales y la educación, impulsados por la incursión de los movimientos sociales étnicos han permitido de-construir formas de concebir el conocimiento, asumiendo que éste no es una propiedad exclusiva ni se aloja únicamente en las universidades ni en los centros de investigación e innovación científica. El interés por los saberes ancestrales toma fuerza partir de la emergencia de la lucha indígena en la década de los noventa del siglo XX, que tuvo como epicentro el Primer Encuentro Continental de Pueblos Indígenas llevado a cabo en Quito en 1990¹⁵ (González, 2015).

Se ha buscado con esto, darle un lugar de valor y visibilidad a los saberes locales de las comunidades y pueblos subalternizados, como afirma Jamioy Muchavisoy (1997) “los distintos saberes constituyen la génesis de la identidad y diversidad cultural de los grupos indígenas que siguen enriqueciendo el desarrollo intelectual de la humanidad”. Esta posibilidad puede entenderse como una forma de *insurrección de saberes subyugados* La cual implica para Foucault (1993), aquellos saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida.

La ancestralidad para los pueblos indígenas se fundamenta en la memoria histórica colectiva, transmitida de generación en generación a través de la oralidad, con los relatos de origen y el aprendizaje de prácticas y oficios. Los saberes ancestrales son expresiones culturales de relación con Tierra como Madre que han logrado pervivir en la memoria colectiva de los pueblos:

Las historias de origen, y los saberes ancestrales como el *jai*, *los nepoa*, los conjuros, la lengua materna se trasmiten de generación en generación, a través de la oralidad, los cantos del

¹⁵ En el marco de acciones para conmemorar los 500 años del llamado Descubrimiento de América y que el movimiento indígena denominó “autodescubrimiento de nuestra América”. Palabras de Abadio Green.

Jaibaná han estado siempre presente en nuestras historias y en nuestras vidas y ello nos guía y nos orienta para la relación armoniosa con la madre tierra (Domicó Yagarí, 2013, p. 9).

Por lo tanto, rescatar, fortalecer y visibilizar los saberes ancestrales de las comunidades indígenas de Abya Yala¹⁶ es una tarea eminentemente política encaminada a lograr una justicia epistémica (Fricker, 2007) que deja a un lado la visión distorsionada del otro/a y su construcción epistemológica; estos saberes:

Se visualizan como una herramienta apremiante para alcanzar el Buen Vivir, pero su uso implica que se le tome el pulso al conflicto social inherente de relaciones interculturales asimétricas, así como a la pugna epistémica referente a la jerarquía y validez de los diferentes modos de producción del conocimiento (González, 2015, p. 7).

La Tierra

Hablar de tierra es hablar de una noción inherentemente polisémica, que encuentra múltiples interpretaciones tanto en términos de su uso cotidiano, como en términos académicos al ser un concepto de interés para diversas disciplinas del conocimiento.

La tierra como recurso de explotación

La tierra ha sido el recurso de explotación económica por excelencia en la historia de la humanidad. Desde la agricultura primitiva, hasta los grandes proyectos extractivos a cargo de compañías multinacionales actuales, la tierra ha sido el medio de producción más importante para los grupos humanos, aunque ello no implica, que todos los grupos humanos hayan hecho uso de la tierra de la misma forma.

El usufructo de la tierra ha representado para las sociedades modernas, el recurso indispensable para la acumulación de capital, sin tener presente, las consecuencias producidas por un manejo inadecuado de la tierra. De igual forma, la fragmentación del espacio para la producción individual ha ocultado las formas comunitarias de vida con la tierra y por la tierra. Esta división de la tierra a la que hacemos referencia, puede ser

¹⁶ Abya Yala es el nombre dado a América por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. Literalmente significaría tierra en plena madurez o tierra de sangre vital.

ejemplificada con los modelos de ordenamiento espacial para la producción y acumulación introducidos por los “conquistadores” en América, siendo la Mita y la Encomienda los primeros, de los cuales surgió la hacienda, el latifundio y el terraje:

El conquistador fue avanzando y en 1493, cuando se expide la Bula Papal *Inter Caetera* donde se confirma la concesión de las tierras, se estableció la obligación de ocupar personalmente los terrenos y ponerlos a producir. Ello da origen a la regla de Morada y Labor según la cual, la tierra es representación divina de la Corona Española quien puede disponer de ella a su voluntad, desconociendo o reconociendo títulos si la economía o la política así lo requería (Espinosa, 2012).

Si bien, los pueblos originarios hacían uso de la tierra como medio de producción, es la incursión de los conquistadores europeos lo que genera el rompimiento de las relaciones simbólicas y espirituales con la tierra para instalar un modelo de explotación para el enriquecimiento, que con el paso del tiempo se ha convertido en el modelo hegemónico para el uso de la tierra y consecuentemente, ha provocado impactos devastadores en el equilibrio propio de la tierra:

La colonialidad de la naturaleza se presenta como un concepto que permite explicar la forma en que es concebida la naturaleza en todas sus dimensiones en “el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes (Alimonda, 2011, p. 45).

Esta colonialidad de la naturaleza -y por ende de la tierra- provocada y reforzada por los sistemas económicos nacionales y el papel de las empresas y el capital financiero ha generado consecuencias significativas para los pueblos y comunidades que se desacomodan a tal modelo económico: el destierro, el empobrecimiento, crisis alimentarias, etc., una realidad que puede ser vista como “un intento más de dismantelar todo lo colectivo” (Escobar, 2007, p. 67).

Por supuesto, los pueblos indígenas en Colombia han sido especialmente afectados por la intrusión de los proyectos globalizadores del capitalismo neoliberal en el territorio nacional:

La disputa por la garantía y ejercicio del derecho al territorio de los pueblos indígenas en Colombia se encuentra inmersa en una problemática global relacionada con la estructura agraria de nuestro país, con los conflictos históricos por el acceso y la tenencia de la tierra y con la propuesta de desarrollo rural que se agencia desde las instituciones públicas y las empresas privadas para los campos colombiano (Coronado, 2010, p 17).

La tierra como Madre

La concepción de la tierra como recurso económico ya mencionada, puede ubicarse en las coordenadas de ontología política que propone Escobar como un entendimiento ontológico binario propio de la modernidad, que sólo distingue entre bueno y malo, blanco y negro, norte y sur, razón y naturaleza, “dentro de esta ontología, la vida está poblada por individuos que manipulan objetos en el mundo con mayor o menor eficacia” (Escobar, 2014, p. 45)

No obstante, esta visión de la tierra es propia de la racionalidad occidental-moderna, pero dista del entendimiento propio de los pueblos y comunidades que habitan las márgenes de dicha racionalidad, como es el caso de los pueblos indígenas, cuya idea del mundo se instala en una ontología relacional Escobar (2014), según la cual, todos los elementos vivos o inertes están y se relacionan complejamente y supera la idea eminentemente material del pensamiento racional para destacar la importancia de la espiritualidad y las construcciones simbólicas de la vida, en este sentido, “la tierra, además de ser el principal recurso natural para las economías de la región, posee un conjunto de connotaciones sociales, políticas y culturales, que hacen evidente su condición de ser mucho más que un simple medio de producción” (Coronado, 2010, p. 18)

Resulta perentorio para los propósitos de este trabajo, explorar las posturas que conciben a la tierra como un ser vivo, como Madre, sin la cual, no serían posibles otras formas de vida como las que conocemos:

Aceptar la metáfora de la Tierra como Madre, implica reconocer que las plantas, los ríos, los mares, los animales, las piedras, el suelo y el subsuelo, son nuestros hermanos pues todos, sin excepción, hemos sido paridos por la Tierra. Pero también que los seres humanos seríamos tan solo una criatura más entre las muchas que componen la naturaleza (Giraldo, 2012, p. 84).

Los pueblos indígenas han mantenido viva esta forma de relacionarse con la tierra, de manera simbiótica, mostrando al mundo la necesidad de vivir en armonía con nuestra madre, la madre de todos, aquella que no distingue entre naciones, sexos, etnias, clases sociales ni religiones:

Entender que la Tierra es un organismo vivo nos permite tener una concepción ontológica diferente a la construida durante la modernidad, pues los humanos, como todos los demás sujetos de la Madre Tierra, somos entes en constante relación dentro de un organismo vivo, en donde no existen centros ni periferias (Giraldo, 2012, p. 85).

Esta cosmovisión de los pueblos indígenas, ha sido apoyada y reforzada desde otras posiciones, como es el caso de Lovelock (1985) y su propuesta de *Gaia*, según la cual, el planeta tierra es un súper-organismo vivo conectado con todos los demás organismos vivos que habitan en su interior. Avances representativos en la ciencia como la tectónica de placas, suponen que la tierra -esté viva o no- si es un sistema que se auto-regula hacia el interior y el exterior, y toda acción que conlleve consecuencias negativas para ella, subsecuentemente generará consecuencias negativas para sus habitantes.

Madre Tierra como la gran Pedagoga

Desde la formulación del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, y en diálogo permanente con las comunidades y organizaciones indígenas del departamento y del país, se ha venido trabajando y consolidando la idea -que desde los pueblos ancestrales ya ha sido incorporada- que la Madre Tierra es, madre y pedagoga, la gran pedagoga:

La tierra es persona, es nuestra Mamá que nos protege y nos da las alegrías en el arte, en la música, en los rituales y en las tristezas que nos ocasiona la vida, dijeron los dirigentes indígenas en el Congreso de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC, en 1971. (Green Stócel, 2006; leído en Green Stócel, Sinigüí y Rojas, 2013, p. 91)

La Madre Tierra enseña a quienes quieren aprender de ella, las prácticas y oficios que coadyuvan a la existencia de la vida y al mismo tiempo, a la vida de la Madre Tierra: la siembra, la pesca, la caza, etc., una sabiduría que se encarna caminando el territorio y se transmite de generación en generación a través de la palabra:

En la comunidad se aprende con el padre, la madre o el/la abuelo/a, hablando y haciendo las cosas durante la niñez y la juventud; y luego se sigue practicando y transmitiendo lo aprendido, pero siempre teniendo en cuenta el territorio. En la academia se aprende en el salón de clases, con lápiz, papel y un/a profesor/a, y luego se sale con un título profesional. (Micanquer Cuatín, 2007, pp. 93-94).

La experiencia de aprender de y con la Madre Tierra es un proceso estrictamente vivencial que pasa por el cuerpo, la mente y el corazón para transformar prácticas e imaginarios en beneficio de la vida, es esencialmente, la búsqueda por un buen vivir:

Si logramos discernir en nuestra sabiduría que somos parte de la naturaleza, que dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas y que, por lo tanto, necesitamos transformarnos para lograr la armonía y sinfonía con ella, estaremos cimentando una nueva civilización planetaria donde la educación deberá partir desde la Madre Tierra, ya que ella es quien nos enseña el significado del amor, de la cooperación y el respeto mutuo, de las alegrías y la espiritualidad (Green Stocel, 2011, p. 104).

Territorio

El territorio como concepto de las ciencias sociales en general y de la geografía en particular, refiere a un espacio delimitado, pero supera la mera dimensión física para integrar dimensiones cultural, política, social e histórica, en este sentido, entendemos por territorio “una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o grupo social [...] no se puede tomar en abstracto: se concreta en dominios culturales tales que el parentesco, la economía, la política” (Nates, 2010, p. 32).

Desde una visión posmoderna -radical- de la geografía, (Soja 1989: leído en Berruecos Villalobos, 2012) indica que el espacio y sus acepciones como el territorio, “son el producto de la instrumentalidad de espacio/poder/saber, que provee las bases para espacializar y temporalizar el funcionamiento del poder”.

Entender el territorio como un constructo social implica el reconocimiento de un conjunto de procesos, elementos y factores que lo hacen móvil, mutable y desequilibrado (Berruecos Villalobos, 2012), y la manifestación de fuerzas y expresiones que definen la configuración territorial. Según Sosa (2012) para entender el territorio “es necesario establecer su carácter en tanto relación geo-eco-antrópica multidimensional. La configuración del territorio se

entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos”. Sin embargo, el territorio es al mismo tiempo resultado de las transformaciones históricas de los grupos humanos que habitan dicho espacio, convertido en territorio.

De esta manera, el territorio como concepto relacional involucra vínculos de poder, pertenencia y dominio materializados en prácticas y expresiones de apropiación sobre un espacio concreto, lo que constituye el ámbito de la territorialidad como analizaremos posteriormente. En este sentido, “el territorio es considerado como una construcción social en tanto los sujetos que lo habitan han dejado en él una impronta histórica cargada de múltiples sentidos y significados” (Soja, 2012, p. 12).

Al respecto Pulgarín (2010) afirma que el territorio, por su origen histórico y político, es entendido como la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado, en un espacio geográfico determinado, concepción en la que se combinan la dimensión natural y cultural del espacio, al incluir en su definición tanto la riqueza material, expresada en el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, la plataforma submarina, el mar territorial y los recursos naturales que el suelo sustenta, como en la historia, la cultura y las formas de organización de los pueblos.

Las relaciones de dominio y sometimiento del espacio ya mencionadas, van acompañadas de la necesidad constante que tienen pueblos y comunidades de dominar y ordenar el espacio geográfico. El territorio se lee desde las prácticas culturales y la vida cotidiana estructurada que conlleva a especializar las prácticas culturales y sociales. Bozzano (2009) señala que:

Nuestros territorios son a la vez reales, vívidos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan y percolan nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar (Bozzano, 2009, P. 21).

Ahora bien, recogiendo lo presentado por las y los autores, el territorio es un espacio cargado de símbolos materiales e inmateriales, construido por sujetos a partir del acervo cultural que es moldeado por la comunidad, estas formas de relacionamiento conforman identidades. Retomando a Sosa (2012), el territorio es una red, un tejido que articula componentes físicos,

procesos ecológicos y procesos sociales- históricos que delinean su configuración en tanto forma sistémica peculiar asociada a la disposición, pero también a relaciones de dependencia, proximidad, propiedad.

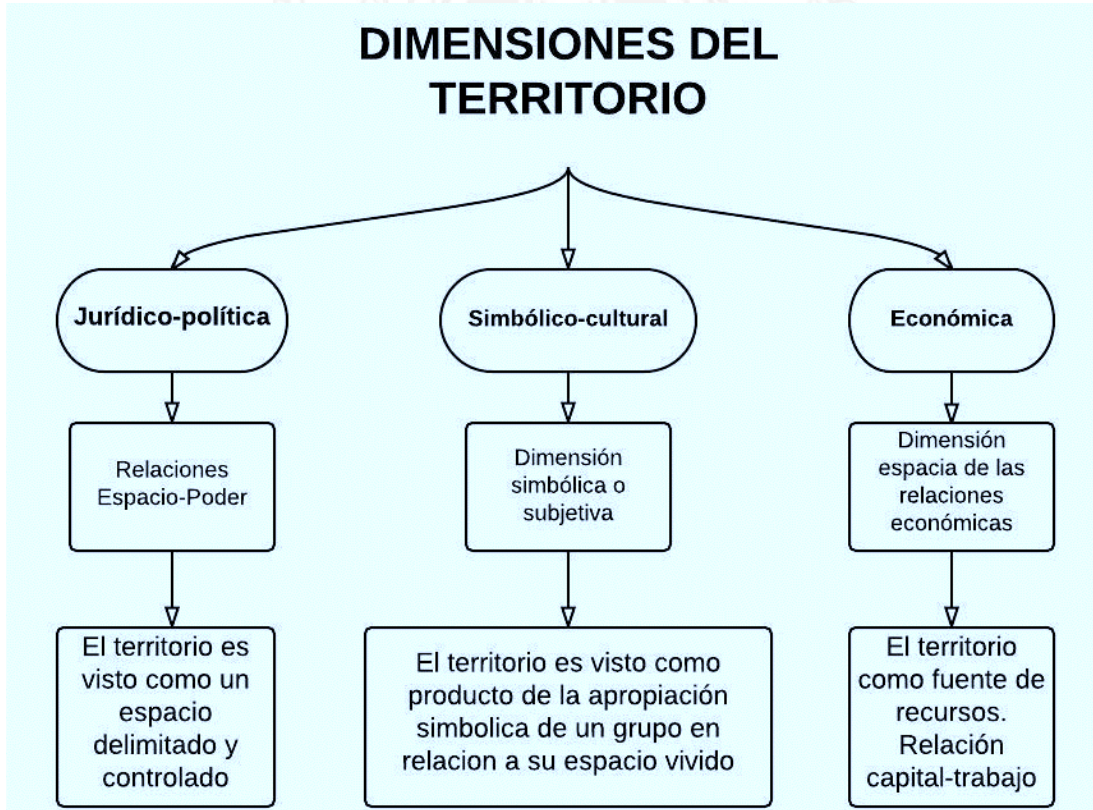


Gráfico 3: Dimensiones del territorio. Elaboración propia de los autores.2016.

Estas miradas disciplinares sobre el territorio pueden aportar al entendimiento que se busca del concepto en este trabajo, pero nos interesa especialmente revisar las concepciones sobre el territorio alojadas en el saber ancestral de los pueblos indígenas de Colombia.

Los pueblos indígenas ven al territorio como fuente de historia, es el caso del pueblo Nasa (también llamado pueblo Páez) quienes han encontrado en los sitios sagrados el legado cultural necesario para recuperar el territorio que por décadas veían perdido (Naranjo, 2009). Retomando el trabajo de la profesora Rappaport, el mismo autor afirma que el pueblo Nasa:

Mantiene una relación directa con la historia, una historia construida por ellos y utilizada para ratificar su derecho de permanencia en el territorio. Debido a esto, algunos líderes indígenas retomaron dicha historia para modificarla y constituir una plataforma política, con el

propósito de recuperar parte del territorio ancestral (Rappaport, 2004; leída en Naranjo, 2009, p. 21).

Desde la cosmovisión de las comunidades indígenas del país, el territorio se constituye a partir del acto de habitar, un espacio no regulado en donde se lleva a cabo la expresión cultural que los caracteriza como parte de una comunidad. Según Agredo:

Los pueblos indígenas tienen un arraigo con el territorio que va más allá de la concepción material de las cosas, sus principios están basados en el pensamiento de la cosmovisión, la relación del hombre con la tierra, el bien y el mal, el cielo y el infierno, la luz y la oscuridad, dos componentes unidos, inherentes al ser, lo espiritual y lo material. (Agredo, 2006, p. 29)

Autonomía territorial indígena

La existencia de la autonomía territorial indígena como derecho propio de las comunidades en un logro en la Constitución Política de 1991 resultado de las movilizaciones y reclamas de los grupos indígenas en el país. En el capítulo 4 del título XI se expresan las características del régimen especial que abarca los territorios indígenas, y se aclara que “Los resguardos son de propiedad colectiva y no enajenable [...] los territorios indígenas estarán gobernados por consejos conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades” (Art. 329 y 330).

Las luchas por el territorio fueron la impronta innegable de la movilización de los pueblos indígenas durante los años comprendidos entre 1970 y 1990, en busca del reconocimiento de la autonomía sobre los territorios que han habitado desde tiempos ancestrales, el territorio ha sido entonces, marca de identidad en la cual confluyen las múltiples dimensiones de la vida de los pueblos, por lo tanto:

La autonomía implica entonces el poder de tomar de decisiones en las diversas esferas de su vida como pueblos indígenas con base en su propio pensamiento y sus propias opciones de desarrollo. El desafío para todos los actores sociales, públicos y privados, consiste en comprender el significado, y poder incorporar de manera equitativa e informada, aspectos como gobierno propio, jurisdicción especial indígena, educación bilingüe e intercultural, salud intercultural y opciones propias de desenvolvimiento económico y social (planes de vida) en las articulaciones y procesos de toma de decisiones que afectan a familias o territorios indígenas (Echavarría, 2001, p. 5).

La necesidad de contar con una autonomía territorial para los pueblos indígenas, legalmente reconocida, da cuenta del impacto que los intereses propios de la lógica colonial de explotación han tenido sobre los territorios, en un intento por universalizar las formas propias del desarrollo, “en cierta medida, la institucionalización del desarrollo como política común de la comunidad internacional equivale a la cínica institucionalización del designio civilizador del pensamiento moderno-colonial” (Baena, 2015, p. 131). Un mundo absolutamente desarrollado es imposible, porque la relación entre el mundo desarrollado y el subdesarrollado es esencialmente parasitaria (Serje, 2005).

Territorialidad

La territorialidad es definida por Sack (1986; leído en Haesbaert, 2007) como “la tentativa, por un individuo o grupo de dirigir/afectar, influenciar o controlar personas, fenómenos y relacionamientos, por la delimitación y afirmación del control sobre un área geográfica. Esta área será llamada territorio”. Por su parte, Raffestin (1980; leído en Haesbaert, 2007) entiende que la territorialidad es “el conjunto de relaciones establecidas por el hombre en cuanto perteneciente a una sociedad, con la exterioridad y la alteridad a través del auxilio de mediadores o instrumentos”.

En términos un poco más simples, la territorialidad puede ser entendida como la forma de apropiación de un espacio delimitado denominado territorio, incluso desde una perspectiva biológica (según la cual los animales demarcan el espacio que habitan) Rincón afirma que algunos autores relacionan el concepto de territorialidad con esta visión biológica, asociada al instinto del ser humano, sin embargo:

La territorialidad está asociada regularmente a fenómenos políticos y socioculturales tales como la identidad social, la cual está referida necesariamente al territorio, siendo definida incluso como una estrategia racional para el ejercicio del poder sobre el territorio (Rincón, 2012, p. 56).

Para algunos autores la definición de territorialidad es compleja, ya que se entrelaza íntimamente con la de territorio, pero con claras diferencias conceptuales. Según Avendaño la territorialidad se define como:

La acción de significar un lugar y con ello, proteger, ratificar, defender, marcar, generar y alterar el territorio mediante hábitos, ritos, costumbres, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo. Los otros dos ejes conceptuales que enlazan a la territorialidad son los vínculos de dominio y de poder, y la apropiación vista como forma(s) de vivir y habitar un territorio (Avendaño, 2010, p. 15).

En el territorio se presentan relaciones de poder, donde se conjuga la triada: ser humano – instituciones – espacio. La territorialidad está asociada con la apropiación la identidad y la afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente, es por ello que Montañez y Delgado (1998) señalan que el sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad.

En la conformación del territorio se usa como objeto central la territorialidad como resultado complejo de las interacciones sociales entre los grupos humanos. Echeverría y Rincón plantean el concepto de la territorialidad como:

Ejercicio y como marcaje, cuyas fuentes en la ciudad remiten tanto a las marcas de la historia y del contexto regional, nacional y global, como a las de sus habitantes y a las de las organizaciones y la institucionalidad social, política, económica, armada, etc. En ello, se reconocen el conflicto y el poder como elementos inherentes a la conformación del territorio. En tal marco conceptual se asume la planeación como uno de los ejercicios de territorialidad que encara simultáneamente otros ejercicios organizados o no, legales o no, con los que interactúa, entra en conflicto o logra confluencias, en ese proceso de constitución simultánea del territorio (Rincón, 2000, p. 9).

Relaciones territoriales

El territorio como acepción del espacio geográfico emerge a partir de las relaciones sociales propias de la ocupación humana del espacio, las cuales han conllevado a una fragmentación del espacio geográfico. En este sentido, la comprensión del territorio es una labor compleja que implica hacer uso de diversos recursos conceptuales para ahondar en su configuración, organización y funcionamiento. Es necesario contar con una comprensión de la relación intrínseca entre territorio y territorialidad “como fenómenos interdependientes [...] un tipo de relación en la cual la territorialidad es elemento constituyente del territorio, de lo cual se

desprende que el territorio no sea exclusivamente espacio físico, función, materia o forma, sino producción constante” (Echeverría y Rincón, 2000). Para las autoras, la ciudad, por ejemplo, en tanto territorio, requiere ser identificada desde los ejercicios de territorialidad que la constituyen las cuales surgen de las múltiples fuentes territoriales (Echeverría y Rincón, 2000, p. 17).

Las conexiones entre el territorio y la territorialidad se encuentran mediadas por las fuerzas económicas globales y por las lógicas territoriales de los grupos regionales y locales. Cuando se habla de conexión o de relación se ingresa al campo de la interdependencia entre el territorio y la territorialidad o en la mutua contención en la cual una hace parte de la otra.

La territorialidad o territorialidades, se entienden como el ejercicio del poder que expresan, marcan y caracterizan un territorio, por lo que el territorio integra la acción y la huella, implícitamente no es un mero lugar físico, sino que es un entramado de diversas acciones. En esta medida, se construye territorio desde la acción que lo territorializa, por lo que se puede hablar de una relación compleja entre estos conceptos.

Volviendo sobre la comprensión de Sack (1986; leído en Haesbaert, 2007) las interconexiones entre el espacio y el comportamiento de los grupos y las sociedades se ubican en la territorialidad específica, entendiendo que la territorialidad es el intento de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar gente, elementos y sus relaciones, delimitando y ejerciendo control sobre un área geográfica. De la misma forma el autor, concibe a la territorialidad como resultado del ejercicio del poder. También se puede señalar como forma espacial primaria del poder. En un territorio confluyen diversos ejercicios de territorialidad, no solo secuencial sino también simultánea. A la confluencia de estas múltiples dinámicas, prácticas y tensiones es que nombramos como relaciones territoriales a partir de esta investigación.

Interculturalidad

Identificamos en la interculturalidad un concepto con múltiples genealogías en términos geográficos que obedecen a las necesidades propias de los contextos sociales y políticos (Guerrero Rivera, 2014). Es el caso de la interculturalidad como forma de relacionamiento en países y regiones con una alta heterogeneidad entendida en términos de la gran afluencia

de personas y familias inmigrantes como es el caso de Estados Unidos y los países de Europa Occidental, donde los gobiernos, especialmente entre los años 1980 y 2000, tuvieron que implementar políticas para afrontar las expresiones de racismo y las falencias de integración por parte de los inmigrantes a la cultura mayoritaria, no obstante:

La apuesta en que consiste la interculturalidad, a mi juicio, debe distinguirse con cuidado de la asimilación impuesta, del paternalismo cuando no imperialismo cultural que tantas veces le subyace. Así sucede cuando se equipará interculturalidad e integración, sin precisar el uso de este segundo concepto (De Lucas, 2006, p. 34).

Así, en los países europeos, como lo expresa Guerrero Rivera (2014) las estrategias gubernamentales para afrontar el reto de la inmigración se centraron en el proceso educativo, transitando de un modelo asimilacionista, a un modelo educativo multicultural por el reconocimiento de la diferencia promoviendo la inclusión de estudiantes de familias inmigrantes en las aulas regulares, pero con una mirada fuertemente cognitivista y fundamentada en el relativismo cultural:

Hay un predominio de lo material y lo económico como soluciones al problema, por tanto, estos enfoques buscan asimilar o diferenciar (desigualar) a los individuos y a las comunidades; en este sentido son parciales en lo que plantean, así como en lo que logran realmente (Guerrero Rivera, 2014, p. 20).

Por su parte, en Estados Unidos, aunque con una realidad de inmigración similar a la vivida en Europa Occidental, fueron los movimientos sociales: Afroamericanos, feministas, ecologistas, etc., los que promovieron la configuración de proyectos educativos pensados para el reconocimiento de la alteridad y la eliminación de todas las formas de discriminación. Aunque en ambos contextos emergieron propuestas y proyectos políticos para reivindicar la diferencia cultural, religiosa, étnica y nacional, “ninguna dialoga epistemológica ni metodológicamente con esas alteridades a las que defienden, ningún autor toma como referentes teóricos los conocimientos, las epistemologías “subalternas”, sino que sus pares son los grandes teóricos de la modernidad o la posmodernidad euro-norteamericana” (Guerrero Rivera, 2014, p. 24).

Una comprensión de la interculturalidad en y desde América Latina y el Caribe comienza por distanciarse del entendimiento de la interculturalidad como una mera forma de relación entre personas de diferente origen o bagaje cultural. En el marco de las realidades políticas, históricas, sociales, culturales e ideológicas de la región, la interculturalidad irrumpe como “proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2010). Cabe aclarar que la interculturalidad, como lo expresa Dietz (2012) es fundamentalmente contra-hegemónica, sin embargo, ha habido una apropiación acrítica y descontextualizada del concepto por parte de los gobiernos y organismos internacionales Tubino, (2004).

Los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes impulsados por la exigencia de derechos propios sobre el territorio, la educación y la cultura comienzan a perturbar el panorama político y cultural de la región entre las décadas de 1970 y 1980. Las exigencias de los grupos étnicos se concretan en la década de 1990 cuando las constituciones nacionales reconocen el carácter pluriétnico y multicultural de las naciones latinoamericanas.

En este sentido, la interculturalidad implica también una dimensión epistemológica que aboga por el reconocimiento de los saberes propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes que han sido sistemáticamente sometidos e invisibilizado; una apuesta, que como mencionábamos, se relaciona con la “insurrección de los saberes subyugados”, una categoría de la obra de Foucault que toma diferentes formas:

Desde la reivindicación de “pensamiento propio” afrodescendiente e indígena, hasta reclamos de reconocimiento de los movimientos sociales como productores de teoría y saber sistemático y la reivindicación de la “investigación activista” y la “investigación acción colaborativa” a través de diálogos y “ecologías de saberes”. (Lao Montes, 2011, p. 168).

Para propósitos de esta investigación, entenderemos por interculturalidad “un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y socio-histórica” (Castillo y Guido, 2015) que, en términos educativos, busca promover un giro radical en las formas tradicionales de producción, reproducción y circulación del saber:

¿Qué ha hecho la escuela? Reproducir desigualdades, fomentar la competitividad y el racismo, discriminar y excluir, desconocer saberes “otros” y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes, y esencializar la “otredad”, ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo “anormal”, pero en transición hacia la modernidad (Castillo y Guido, 2015, p. 26).

Asumimos entonces, una postura ética y política, al argumentar que la interculturalidad debe atravesar las políticas y agendas educativas en Colombia y América Latina, como una estrategia para afrontar la proliferación de actitudes racistas, sexistas y xenófobas. Es una propuesta para replantear los modelos que han orientado la labor educativa, negando la existencia de otros y otras diferentes que han sido asimilados y “normalizados” al interior del sistema, esto se expresa a través de la idea de una educación nacional más o menos homogénea que no da cuenta de la diversidad latinoamericana Fernet Betancourt (2006).

En este sentido, la influencia de la interculturalidad en la educación para la región implica el reconocimiento de las concepciones de mundo, formas de vida y construcciones epistemológicas que han sido negadas y ocultadas, lo que ha ocasionado una monoculturización de la escuela, por lo tanto, como lo expresa Fernet Betancourt:

La educación, tanto en la escuela como en la universidad, tiene que dejar de ser un instrumento al servicio del fortalecimiento de la asimetría epistemológica que reina en el mundo actual. Si tomamos en serio la diversidad cultural, tenemos que pluralizar epistemológicamente la educación para que ésta sea un servicio a favor del equilibrio de los saberes. (Fernet Betancourt, 2006, p. 39).

La interculturalidad es un concepto articulador en este trabajo de investigación, ya que nos permite ligar diversas concepciones con respecto a la tierra, el territorio y la territorialidad desde diferentes posturas políticas y epistemológicas.

Enseñanza de las ciencias sociales

Las ciencias sociales son ciencias interpretativas, cuyo estudio tiene como finalidad comprender el mundo y las diversas dimensiones que lo componen, sin embargo, desde el análisis situado de las ciencias sociales en América Latina, se encuentra que su configuración

epistemológica, ontológica y metodológica está fundamentada en presupuestos eurocéntricos y que aluden a un conocimiento moderno que se produce desde la racionalidad occidental.

Retomando a Edgardo Lander, Catherine Walsh (2007) afirma que, en los últimos años, en América Latina se ha evidenciado una tendencia hacia los paradigmas liberales del siglo XIX, las metanarrativas universales de modernidad y progreso, y una posición de no involucramiento. Esta posición poco o nada tiene en cuenta los conocimientos que devienen de los pueblos que habitan el continente:

Una reforma sustantiva de la educación superior requiere descolonizar el conocimiento en el sentido de deconstruir las narrativas históricas y teorías que afirman la superioridad occidental anglo-europea a la vez que marginan, invisibilizan, e interiorizan las historias, saberes, y culturas calificadas como no occidentales o no blancas lo cual nos refiere al racismo académico. (Lao-Montes, 2008, p. 11).

Esta realidad en términos epistemológicos impacta también la construcción de los currículos escolares, especialmente de las ciencias sociales donde los conocimientos y saberes subalternos, no tienen cabida. Vega Cantor (2009) por ejemplo, propone un programa mínimo para la enseñanza de las ciencias sociales que busca “proporcionar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea, no para evadirnos del mundo sino para reconocernos en él, como protagonistas y participantes en el drama de nuestra época y para contribuir a afrontar los dramas mencionados” y se fundamenta en los siguientes principios: Crítica al progreso, visión no eurocéntrica de la sociedad, reevaluar la memoria de los vencidos y de sus luchas, replantear los vínculos hombre-naturaleza, incluir a las mujeres, la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad, reivindicar la historia radical de la democracia, crítica al consumismo, y cambiar todo tipo de fundamentalismo religioso, étnico, nacional o económico.

Una mirada a la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural implica cuestionar los valores dominantes que subyacen en el proyecto educativo nacional. Siguiendo a Pagés:

La respuesta a los problemas sociales no es, por supuesto, una característica del siglo XXI. La reacción, por ejemplo, a un currículo de ciencias sociales “blanco, masculino y de clase media” se inició a finales de la década de los sesenta. Pero sigue siendo una aspiración. Como sigue siendo una aspiración un currículo centrado en la formación del pensamiento y en el desarrollo de competencias ciudadanas (2009, p. 4).

Desde la propuesta de Pedagogía de la Madre Tierra lo que se pretende es precisamente cuestionar los valores y supuestos epistemológicos en la configuración de los programas de educación superior, específicamente aquellos dedicados a la educación y la pedagogía.

En este sentido, Alatas (2005) propone para la formación en ciencias sociales, “colocar a autores no europeos en el primer plano, reconociéndolos como originadores y volcando la atención hacia conceptos y categorías no europeas” sin que esto conlleve a desplazar o negar el conocimiento fundante a las ciencias sociales.

Al revisar la literatura sobre didáctica y enseñanza de las ciencias sociales, es común encontrar que una de las finalidades de la misma, es la formación del pensamiento crítico de los y las estudiantes, “la enseñanza de las ciencias sociales se asume como un conocimiento necesario para la formación de los ciudadanos y, en sociedades democráticas, para compartir la responsabilidad de las acciones colectivas por medio del desarrollo de un pensamiento crítico” (Miralles, Molina & Ortuño, 2011). Por lo tanto, las y los docentes han de tener un amplio bagaje conceptual y metodológico de las ciencias sociales como área de conocimiento, pero sobretodo deben saber identificar su naturaleza científica y su traducción en forma de saberes que sean enseñables en la escuela y en las razones para su elección. Para Pagés (2012) enseñar supone elegir de aquellos conocimientos históricamente construidos una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad. Una pequeña parcela que puede socializarles en unos valores ya existentes o que puede permitirles construir sus propios valores alternativos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**CAPÍTULO III
METODOLOGÍA**

EL TEJIDO METODOLÓGICO

En este estudio se constituyó todo un reto el ubicar una metodología que en realidad nos permitiera caminar los propósitos del mismo. Queremos expresarlo aquí porque creemos que también los procesos de investigación deben aportar al campo de la metodología del conocimiento, y no sólo reproducir paradigmas, enfoques y técnicas porque es lo usual o lo más fácil.

En el diseño inicial se propuso como enfoque la etnografía educativa, más adelante cuando se inició el desarrollo del proyecto nos dimos cuenta que este enfoque nos presentaba límites ya para la aplicación en concreto¹⁷. Comenzamos a indagar sobre otros métodos como el de Estudio de caso etnográfico:

El estudio de caso etnográfico nace en una tradición antropológica o sociológica. Este tipo de estudio de caso utiliza métodos cualitativos, por ejemplo, la observación participante, para obtener descripciones en primer plano del contexto, y “se ocupa de interpretar el caso en relación con una teoría o unas teorías de la cultura” (Simons, 2011, p. 44).

Se puede realizar en diferentes escalas de tiempo, en culturas que sean familiares o no, y con un uso cada vez más generalizado de una variedad de métodos más amplia que en la etnografía clásica. En este sentido, difiere per se de la investigación etnográfica, que tradicionalmente ha implicado una prolongada inmersión en el campo en sociedades ajenas a la propia, aunque en la actualidad se realiza con mucha frecuencia tanto en culturas familiares como en “extrañas”.

Aunque tiene métodos en común con la etnografía clásica, como la observación participante y la entrevista, el estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura. (Ibíd., 2006).

Investigación acción participación educativa. La investigación acción educativa comienza en la década de los 50 del Siglo XX en la Facultad de Educación la Universidad de Columbia

¹⁷ En el aparte de enfoque se amplía este argumento.

por parte de Stephen Corey y otros profesores quienes propusieron aplicar esta práctica social a la educación. Posteriormente esta corriente se reestructura en Inglaterra bajo la influencia de Lawrence Stenhouse y su alumno John Eliot. Quienes aportaron al debate del maestro como investigador valiéndose de la investigación acción educativa. Una variante del modelo de investigación-acción educativa, es la investigación-acción pedagógica. En la investigación acción pedagógica el maestro se encuentra inmerso en la investigación, develando en sí la transformación del contexto y de sí como un sujeto. En tal sentido, “se utiliza el modelo de investigación-acción para transformar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores elevando a estatus de saber los resultados de la práctica discursiva de los mismos” (Restrepo, 2006, p. 4).

Con la pregunta persistente sobre la pertinencia de uno u otro, en los espacios de socialización recibimos observaciones que estos otros enfoques aún quedaban en falta, para el abordaje de construcciones provenientes de contextos culturales diversos, como es el caso de la población participante en este estudio. Con lo cual estuvimos de acuerdo y seguimos explorando otras posibilidades.

De acuerdo con lo anterior uno de los aprendizajes que desde lo metodológico nos queda es el reconocer que las metodologías que se ofrecen para la investigación educativa tienen límites y es necesario contextualizarlas a los problemas contemporáneos que emergen de realidades antes no estudiadas y/o prepararse para construir nuevas propuestas metodológicas que permitan un caminar fluido y propio de acuerdo a los horizontes del estudio. En esta investigación al final del camino encontramos que en otros contextos no solamente académicos se están articulando metodologías nuevas.

En Colombia encontramos una, que muy posiblemente se irá conociendo más, denominada por el docente e investigador de la Universidad Nacional Luis Guillermo Vasco “Recoger los conceptos en la vida: una metodología de Investigación solidaria”, esta metodología es descrita por él y su equipo de trabajo como:

Primero es una metodología que se desarrolla dentro de un trabajo de solidaridad[...]. Y segundo no se trata de un trabajo de un intelectual universitario, es un trabajo conjunto cuyo objetivo es solidario. Y solidario quiere decir en doble vía, desde nuestra sociedad (con sus

conocimientos y herramientas) hacia lo indígena y desde lo indígena (con sus conoceres y herramientas) hacia la nuestra. (Vasco, 2007).

El autor también plantea porque “Conceptos en la Vida”:

[...] Suena muy bonito, si uno lo mira a primera vista puede que no sirva gran cosa pero esa metodología está relacionada con un planteamiento de Carlos Marx y Federico Engels de hace ya bastante tiempo, 1848; reflexionando sobre lo que llamaron las sociedades primitivas, aquellas a las cuales se asemejan las sociedades indígenas en Colombia, reflexionando sobre su pensamiento, sobre el funcionamiento de sus procesos mentales, plantearon algo que para mí fue muy importante; decían que en tales sociedades no se había dado todavía una separación, una división social del trabajo, entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, que no eran sociedades en donde unos fueran los encargados de pensar, (lo que en nuestra sociedad se supone que es nuestro trabajo, el de los intelectuales), y otros los encargados del trabajo material, o sea quienes les dan de comer a los intelectuales, y, por lo tanto, los pensamientos, los conceptos, las ideas de tales sociedades estaban completamente preñadas de materia. (Vasco, 1998, p. 198).

Nuestra forma de racionalizar separada de la materia, para nosotros del mundo de lo práctico y el mundo del pensamiento se convierte en una limitación para comprender la complejidad del pensamiento indígena como plantea el autor, en este sentido metodológicamente se vuelve pertinente el trabajo con otras rutas metodológicas como la planteada aquí. Dado que esta metodología se encontró casi al final del proceso, alcanzamos a recoger algunos elementos, como la necesidad de caminar el territorio, para hablar del territorio, nos quedan muchos elementos más para seguir explorando.

No obstante, las dificultades para articular una ruta metodológica ya reconocida en el campo, como se explica anteriormente; este proyecto avanzó con muchas cercanías con lo que conocemos como investigación cualitativa ya que los elementos que la componen desde la dinámica de trabajo, la recolección de información y las diversas acciones van encaminadas al trabajo con población y al análisis cultural, sin embargo, es necesario aclarar que en todo el trabajo está presente la voz de los investigadores como participantes activos, teniendo siempre en cuenta consideraciones éticas para el trabajo con población diversa (desarrolladas en otro apartado del trabajo) y aclarando que el ejercicio de contar esta experiencia esta mediado por la experiencia propia de los que aquí escribimos, es un ejercicio de relatar

aquellos que nos pasa por el cuerpo como primer territorio, en este campo el grupo de investigación Diverser ha trabajado bastante en la formación de investigadores que transforman sus estereotipos y aportan desde sus experiencias a la producción de conocimiento. En el Grupo constantemente nos preguntamos por las dimensiones epistemológica, ontológica y metodológica de la investigación, dimensiones que nos exigen adoptar una postura ética respecto a la labor que desarrollamos, y la forma en que ésta percepción condiciona el cómo se observa la realidad sobre la cual se desarrolla la indagación, en éste sentido, como lo expresa el investigador Fernando González:

El pensamiento occidental ha tenido tal tendencia a las dicotomías, que hemos concebido el mundo como externo e independiente a nosotros, como si no fuéramos parte de él, y no estuviéramos implicados de forma orgánica a su propio funcionamiento. Esta dimensión de lo real, que se genera con nuestra acción en los diferentes dominios del mundo, es la que gana visibilidad en nuestras prácticas científicas, lo que no significa, ni que la realidad sea incognoscible, ni que podamos descentrarnos de nuestra subjetividad y de sus efectos en nuestras intervenciones sobre la realidad: tendencias estas que hasta hoy han tenido una fuerte influencia sobre las representaciones dominantes de la ciencia (2006, p. 24).

Entendemos aquí la investigación cualitativa como una labor humana para la humanidad, no es realizada por individuos externos a la realidad, no se lleva a cabo desde un punto cero – objetivo y neutral, por el contrario, se realiza desde el interior del proceso mismo y busca transformar realidades problemáticas, siendo al mismo tiempo un terreno dinámico que moviliza distintas formas para el pensar y hacer:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas (Lincoln & Denzin, 1994; leídos en Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 9).

Paradigma de investigación

Desde un intento por una ubicación paradigmática encontramos que Guba y Lincoln (1994) argumentan que en el campo de la investigación cualitativa son cuatro los paradigmas que compiten por ser aceptados como el paradigma preferido para guiar e informar a las investigaciones, el paradigma Positivista, Pos positivista, Crítico y el Constructivo. Por los intereses de este trabajo creemos que muy posiblemente desde esta mirada la mejor ubicación es desde el paradigma que estos autores denominan como *Teoría crítica y relacionadas*. El cual propone que el conocimiento no se acumula, sino que se construye teniendo en cuenta que:

[...] es la crítica y la transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales económicas, étnicas y de género, mediante la confrontación e incluso el conflicto. El criterio del progreso estriba en que, con el paso del tiempo, la restitución y la emancipación deben ocurrir y perdurar. El activismo y el compromiso social son conceptos claves. Se atribuye al investigador el papel de instigador y facilitador, implicando que el investigador comprende a priori qué transformaciones se necesitan. Pero debemos observar que algunas de las posturas más radicales en el campo crítico sostienen que el juicio respecto a las transformaciones necesarias debe reservarse a aquellos cuyas vidas son más afectadas por esas transformaciones: los participantes mismos en la investigación. (Denzin & Lincoln; léidos en Guba & Lincoln, 1984, p. 15).

El paradigma como sistema de creencias define la naturaleza del trabajo que se lleva a cabo en la investigación y parte de tres formas o dimensiones esenciales para comprender la realidad, retomando a Denzin & Lincoln (2012, p. 33) dichas dimensiones varían entre los diferentes paradigmas, para el caso de la teoría crítica y asociadas se dan las siguientes consideraciones:

— *Ontológica*: La realidad es aprehensible, que ha sido construida históricamente y está atravesada por factores políticos, económicos, sociales, de género, étnicos y culturales.

— *Epistemológica*: La realidad anteriormente descrita y la forma como el investigador/a la percibe están estrechamente ligadas y condicionadas por los valores de quien investiga y de los otros participantes.

— *Metodológica*: Es dialógica/dialéctica, debido a esta naturaleza el investigador adopta actitud y posición de diálogo con quienes participan de la investigación, busca transformar las situaciones problemáticas. El ideal es la emancipación y promueve métodos participativos. Intenta orientar la investigación hacia fines socialmente significativos.

ENFOQUES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Aproximamos aquí una comprensión del enfoque de Etnografía Educativa, dado que pese a las dificultades fue con el que iniciamos el desarrollo, no sin antes explorar otras posibilidades de enfoques trabajados en la investigación educativa, pero que no alcanzaban a cubrir las expectativas de este estudio, como explicamos al inicio de este capítulo.

La etnografía surge desde la Antropología como una perspectiva desde la cual se hace una observación y descripción de una población en particular. Desde Zubieta (2009) En sus orígenes antropológicos, la Etnografía se interpretó, y aún se interpreta en algunos ámbitos académicos de esa disciplina, como el procedimiento de observación y de descripción intensiva de una tribu o etnia particular. Según (Tezanos, 1998, p. 72) la Etnografía es un campo de conocimiento particular, que formula no solo sus reglas sino también los conceptos que son claves para su comprensión.

Algunos autores señalan que a la etnografía se le entendió como propósito general el procurar la recopilación más completa y exacta posible de la información necesaria para reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de tales grupos sociales, considerados entonces como “pueblos primitivos”. Desde los estudios realizados por (Pineda, 1993 leído en Galeano, 2004, p. 7) esta tiene como objetivo “captar el punto de vista, el sentido, la motivación, las intenciones y las expectativas que los actores sociales les otorgan a sus propias acciones sociales y proyectos personales o colectivos y del entorno sociocultural que los rodea.”

La tradición de la Antropología Social, sostiene que "el etnógrafo ha de preocuparse de ser exacto, completo; debe tener el sentido de los hechos y de sus relaciones mutuas, así como el de las proporciones y las conexiones" (Mauss, 1971; Leído en Tezanos, 1998, p. 8).

El investigador debe estar inmerso en el contexto que investiga según Alvares (Rockwell leído en Álvarez, 2011, p. 23) quien considera que "la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales".

La etnografía educativa, por su parte es una vertiente de la etnografía como campo de la investigación. A Su vez la a etnografía tienen sus raíces entre la antropología y la sociología. La etnografía educativa ha explorado diversas perspectivas de investigación social la cual a su vez ha hecho aportes conceptuales en la comprensión de las dinámicas escolares.

La etnografía escolar trasciende a la simple observación y descripción de la escuela. Se busca vincular las prácticas socio-culturales de la escuela con los componentes pedagógicos en la escuela:

La importancia de la etnografía escolar en la formación de maestros radica no sólo en las infinitas posibilidades pragmáticas en el uso de ciertas técnicas y métodos de investigación, sino que remite a la comprensión misma del estatuto epistemológico del conocimiento pedagógico que implica una certeza "abierta" y una imperfección "cerrada". La razón principal de la imperfección se explica por la multitud de factores que rodean las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio, de tal modo que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad (Murillo, 2011, p. 12).

Uno de los aportes de este enfoque a nuestro proceso tuvo que ver con disponernos a observar y conocer prácticas comunitarias de relaciones territoriales que entran procesos culturales más profundos. La disposición que exige el enfoque para leer y articular el aporte de la cultura en términos de prácticas y discursos a las concepciones de tierra y territorio en nuestro caso.

Dentro de los límites que encontramos en este enfoque está que este se cierra el proceso educativo a la escuela como se conoce desde el Ministerio de Educación, como un

establecimiento de cuatro paredes, jerarquizado. En este proceso encontramos que lo educativo en el Programa Pedagogía de la Madre Tierra no se restringe solo a lo escolar de este modo, lo educativo conlleva una mirada más amplia y lo comunitario es fundamental en su construcción. Así mismo, encontramos que el planteamiento que hace la etnografía en términos de los participantes con una división entre quien investiga y es investigado, lo cual en este estudio se procuró que esta división no se diera, sino que por el contrario se diera una interacción de manera recíproca. La tradición de la etnografía como un método clásico de la antropología con los efectos negativos en tanto sigue planteando al otro como objeto de investigación también nos incomoda bastante.

Enfoque con que se realizó el análisis

La hermenéutica en tanto interpretación es uno de los enfoques para el análisis, privilegiado en la investigación cualitativa. En este estudio se consideró en el análisis de los documentos y fuentes orales recolectadas la triangulación de interpretaciones teóricas, del equipo investigador y del equipo participante:

[...] mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: A su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego *hermeneuein* alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica (Toledo, 1997, p. 205).

La investigación cualitativa es un campo diverso y plural, que presenta múltiples posibilidades y al mismo tiempo genera preguntas e inquietudes respecto a las diferencias y límites entre conceptos como enfoque y método. Hemos optado por un enfoque hermenéutico para esta investigación, a partir del cual esperamos llevar a cabo la interpretación de la información recogida a través de las técnicas y sus respectivos instrumentos. En este enfoque para el análisis, según Martínez:

[...] el investigador ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que ellos mismos provocan en la interpretación del objeto de estudio; todas las perspectivas

son valiosas; se afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico (2006).

La elección de un enfoque de investigación para la recolección de información y para el análisis fue justamente lo que más dificultad nos causó, lo que a la vez nos impulsó a lo largo del proceso a indagar por otras configuraciones que se están dando en la actualidad.

TÉCNICAS UTILIZADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Los Grupos Focales para ver y escuchar-nos

Los grupos focales es una técnica de recolección de información, la cual gira a través de una temática propuesta por los investigadores. En este caso se abordaron tres grupos focales con temáticas acerca de la construcción de conceptos de Tierra, Territorio y Territorialidad.

El propósito principal del grupo focal en la investigación en curso es escuchar y analizar las concepciones, conocimientos, las formas de entender y las diferentes miradas sobre lo que es la Tierra, el Territorio y las formas de territorialidad que tienen los maestros en formación de las Licenciaturas participantes en la investigación, a partir de una discusión guiada.

El grupo focal es definido como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (Aigner, 2009, p. 48). En el grupo focal se trabaja una temática que orienta una conversación, por lo que se requiere que la población participante tenga una experiencia específica o conocimientos previos en los temas que se abordan. En el caso de la Licenciatura en Ciencias Sociales, los estudiantes participantes tienen como requisito haber visto gran parte de los cursos del Núcleo de Relación, Espacio y Sociedad.

El grupo focal en la investigación se presenta como una alternativa desde la cual se puede obtener una descripción global de los saberes, actitudes y comportamientos sociales en colectivo y las formas en que cada participante asume sus saberes. Para llevar a cabo el grupo focal los investigadores deben tener claridad en los asuntos éticos de la información, los cuales nos hablan del manejo de la información y la reciprocidad con los hallazgos de la misma.

A continuación, presentamos una descripción de los tres grupos focales realizados.

Se llevaron a cabo tres grupos focales con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.

Grupo focal estudiantes Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

En un primer momento se dio un intercambio de saberes en cuanto a la ubicación y al conocimiento del espacio habitado con los estudiantes de la cohorte II del programa Madre Tierra de las zonas nacional y suroeste. La actividad tenía como base la lectura hecha por los estudiantes del libro América Mestiza William Ospina (2000). La lectura de este libro tenía como propósito que los y las estudiantes conocieran otros referentes históricos de cómo son nombrados quienes habitan el continente americano, pero con un enfoque que invita a la conjunción histórica y cultural. Luego trabajamos con los estudiantes algunos sistemas de información geográfica (Google Earth, Google Maps) con la intención de lograr que identificaran cuáles son las diferentes representaciones espaciales que se construyen sobre el espacio habitado. Por los propósitos del curso decidimos iniciar con una ubicación más global ubicando el continente, el país y los departamentos, para pasar a una escala regional donde se procuró identificar los municipios, los resguardos y los elementos claves para la vida de las comunidades. Dentro del grupo focal fue muy interesante el momento de la evaluación donde los estudiantes nos hablaron de que percepciones les quedaron del ejercicio, donde se pudo dar una discusión que contemplo desde las necesidades de los territorios, hasta las tensiones políticas, la injusticia social y el despojo que viven las comunidades indígenas, para finalmente conversar sobre las concepciones que tienen ellos sobre la tierra, territorio y laterritorialidad.



Foto1 y 2. Grupo focal Estudiantes LPMT, taller Sistemas de Información Geográfica, 2014.

Grupo focal estudiantes Licenciatura en Ciencias Sociales. Semestres octavo, noveno y décimo.

Inicialmente al interior del proyecto, los estudiantes investigadores se encargaron de realizar los criterios de selección para aquella población que participaría en el grupo focal, los cuales serían estudiantes de últimos semestres (octavo, noveno y décimo) que ya hubiesen visto la mayoría de cursos ofrecidos por el Núcleo: Relaciones espacio ambiente y sociedad: Espacio, Ambiente, posteriormente se realizó el instrumento que serviría como guía para o hilo conductor para la conversación que se llevaría a cabo con los y las estudiantes.

Se citó al grupo en el aula 9-19 de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se inició presentando el proyecto y los objetivos que se tenían con el grupo focal.

Se entabló con los estudiantes una conversación en torno a la enseñanza dentro de los cursos del Núcleo: Relaciones espacio ambiente y sociedad: Espacio, Ambiente, de los tres conceptos bases del proyecto (tierra, territorio y territorialidad) y se les pidió que nos hablaran desde sus experiencias como maestros en formación dentro de los cursos con el abordaje de estos conceptos, allí hubo –entre otras- las siguientes preguntas: ¿Qué entienden por territorio? ¿Qué entienden por tierra? Y ¿qué entienden por territorialidad? ¿Cómo se abordan estos conceptos en los procesos de enseñanza- aprendizaje en la Licenciatura en Ciencias sociales? ¿Qué falta por abordar? ¿Y cómo se puede abordar?

La conversación pudo dejar ver las diferentes posturas teóricas, políticas y disciplinares en las cuales nos forman en el programa y que se van reproduciendo.

Grupo focal estudiantes Licenciatura en Ciencias Sociales. Semestres quinto, sexto y séptimo.

El grupo focal se llevó acabo al interior de un espacio de formación denominado: Seminario interdisciplinario de problemas contemporáneos, tema: biodiversidad. Dentro del cual aprovechamos la temática que estábamos viendo (comunidades ancestrales de la región atlántica de Colombia) para realizar las reflexiones pertinentes sobre la tierra y su función de madre y pedagoga, analizamos las concepciones ancestrales comunes sobre el territorio y pudimos aprovechar la discusión del grupo, para llegar a puntos comunes sobre la tierra, el territorio y la territorialidad

Para terminar el grupo focal se hizo un taller creativo con herramientas gráfico plásticas, Donde se pidió a los y las estudiantes que hicieran una representación cartográfica y espiritual, sobre los atributos que ellos creían posee la tierra. Por último, se hicieron algunas reflexiones sobre la tierra y el territorio desde sus perspectivas.



Foto 3, Grupo Focal Estudiantes de Lic. En Ciencias Sociales, representación de los atributos de la Madre Tierra, tomada por los investigadores, 2016.

Aprendizajes de la aplicación de la técnica como investigadores. Los grupos focales contribuyeron en esta investigación a comprender la importancia de establecer una conversación entre pares que no estuviese mediada por técnicas rígidas, por el contrario, que permitieran al participante abrirse al dialogo y lograr la confianza para relatar la experiencia propia. Fueron espacios claves para tener posiciones diversificadas en cuanto al manejo de los tres conceptos fundamentos del proyecto (tierra, territorio y territorialidad) en la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

La Entrevista. Una con-versación.

El dialogo y la conversación siempre serán muy buenas formas de conocer aquello por lo que se pregunta, para obtener más información o simplemente para tener diferentes perspectivas de un asunto específico.

Entrevistar al otro permite no solo analizar aquello que nos cuenta a través de las palabras, permite interpretar sutilmente su lenguaje corporal, sus gestos, acciones y reacciones frente a lo que se dice y se deja de decir. Claramente esta técnica permite enriquecer este trabajo en la medida que ofrece un amplio panorama de interpretación en cuanto las concepciones sobre tierra, territorio y territorialidad de las comunidades participantes en el proyecto.

Para Alonso (2007) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Es una técnica que tiene gran influencia del entrevistador y que además depende de las habilidades comunicativas e interpretativas del mismo.

Para lograr los objetivos conversacionales que se plantearon con la aplicación de la entrevista se propone aquí, realizar una entrevista semiestructurada, la cual propicia flexibilidad y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos.

Al ser semiestructurada se tiene una mayor interacción entre entrevistador- entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es realizar un intercambio de saberes y sobretodo aportar a un campo común donde ambos actores están en un dialogo, sin presiones, limitaciones o restricciones.

En este se dispone de un guion tipo cuestionario, que recoge los temas sobre los cuales queremos conversar, indagar y conocer las perspectivas de los participantes. Sin embargo, ese guion no actúa como camisa de fuerza a la hora de desarrollar la conversación.

La entrevista en esta investigación. En esta investigación la entrevista semiestructurada fue una técnica que contribuyó en gran manera a develar las diversas concepciones, practicas pedagógicas, metodologías y asuntos epistémicos que tienen algunos maestros y maestras de los programas de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, además de permitir conocer experiencias similares que también le dan un papel trascendental al territorio y que son apuestas por la reparación de las injusticias epistémicas mediante la aplicación de dicha técnica a la profesora Yolanda Parra del programa de Etnoeducación de la Universidad de la Guajira.

Se aplicaron un total de cinco entrevistas a maestros de diversos espacios de formación de las licenciaturas antes mencionadas.

A continuación, se presenta la relación de los maestros y maestras participantes: de maestros

Nombre del maestro	Programa académico	Espacio de formación	Código para el análisis
Dora Yagari	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Seminario Integral	DY: marzo 2016
		Plan de vida	
Ricardo Gutiérrez	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Etnomatemática	RG: abril, 2016
Sabaraim Echeverry	Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales	Teoría y métodos de la Geografía	SE: marzo, 2016
		Colombia Territorios y territorialidades	
		Seminario interdisciplinario de problemas sociales contemporáneos	
Jacobó Cardona	Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales	Teoría y método de la Antropología	JC: marzo, 2016
		Poblaciones y Lugares	
Yolanda Parra	Licenciatura en Etnoeducación Uni-Guajira	Didáctica contextual multicultural	YP: septiembre, 2016

Cuadro 3 Participantes de las entrevistas semiestructuradas elaboración propia de los autores. 2015.

Aprendizajes de la aplicación de la técnica como investigadores. La entrevista semiestructurada al ser una técnica que invita más a la conversación, permitió que los maestros y las maestras que orientan los espacios de formación de las Licenciaturas antes mencionadas develaran supuestos teóricos, metodológicos y epistémicos que son utilizados a la hora de orientar los cursos, fue de vital importancia acercarnos a esas construcciones que al final de cuentas son las que aportan a la formación de maestros y maestras y llegaran a la escuela indígena o no indígena.

La Técnica del Análisis de Contenido.

El análisis de contenido como técnica de análisis de textos es un recurso muy importante para el desarrollo del proyecto “Concepciones ancestrales sobre Tierra, Territorio y Territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia” ya que nos permite acercarnos

a las producciones (documentos de cursos, trabajos de grado, informes) de manera sistemática para analizar lo trabajado dentro de énfasis de territorio del Programa PMT.

En este sentido, el análisis de contenido como técnica permite una relación entre la observación, los contenidos, y la interpretación. Esta relación genera un reconocimiento más a profundidad de aquello que se indaga, y aboca al investigador/a a establecer una conexión entre lo analizado, el contexto y los sujetos que intervinieron en la construcción del contenido.

De allí que el texto y el contexto sean dos aspectos fundamentales del análisis de contenido, El contexto es un marco de referencias que posee toda aquella información y todos los datos que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto.

También Berelson (1952) sostiene que el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. Lo que implica que el análisis pueda contener también elementos objetivos y concisos del objeto, texto, imagen o elemento a analizar.

Krippendorff (1990, p. 28) define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” la importancia que se le da al contexto, es que a partir de este se pueden conocer y entender los mensajes, códigos, símbolos y significados presentes en el contenido analizado. Desde estas perspectivas el investigador puede reconocer el significado de un acto (texto, imagen, contenido) situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió. Esta técnica la trabajamos específicamente para organizar y analizar el material producido por los estudiantes y maestros participantes del Programa Pedagogía de la Madre Tierra, énfasis de territorio; y los documentos producidos en el Programa de Educación Básica énfasis Ciencias Sociales.

El análisis documental tuvo como recursos el siguiente material:

NOMBRE	CÓDIGO DE ANÁLISIS
Ordenamiento territorial, pervivencia, salud de la comunidad indígena Dojura etnia Embera Chamí municipio de Chigorodó.	Twg, Embera Chamí, 2013



Aplicación de la justicia ancestral de la comunidad Mico Grande del resguardo indígena Amparrado Pavarando del municipio de Dabeiba Occidente Antioqueño. Ordenamiento territorial pervivencia, salud de la comunidad indígena Dojura etnia Embera Chamí municipio de Chigorodó.	Tgw Embera Dobida, 2013
Conocimientos básicos sobre jurisdicción especial indígena en el resguardo de la comunidad Senú Los Almendros en el municipio de El Bagre, Antioquia.	Tgw Senú, 2013
Danza y territorio.	Tgw Nusido, 2013
Gobernabilidad indígena Senú en el municipio de Cáceres, Antioquia.	Tgw Senú, 2013
Ordenamiento territorial desde la visión Embera Chamí, resguardo Hermenegildo Chakiamá, municipio Bolívar, Antioquia.	Tgw Embera h, 2013
Los sitios sagrados del resguardo Karmata Rúa municipio Jardín, Antioquia.	Tgw Karmata, 2013
Dowibua: Bogando por el territorio. Construcción artesanal de la champa en la comunidad indígena de Gengado.	Tgw Gengado, 2013
Proteger la Madre Tierra de la minería.	Tgw Embera t, 2013
Rescate y fortalecimiento de variedades de maíces criollos utilizados en las prácticas productivas del pueblo Senú en la comunidad indígena de Caracolí; municipio de Necocli, Antioquia.	Tgw Senú, 2013
Significados, sentidos y saberes de las partes de la casa ancestral del pueblo Senú para fortalecer los saberes ancestrales con miras para la construcción de los planes de vida en la comunidad indígena de La Ceiba municipio de Arboletes Antioquia.	Tgw Ceiba, 2013
Construcción de parcela productiva comunitaria escolar en el resguardo indígena Ibudó Las Playas, municipio de Apartado, Antioquia.	Tgw Ibudó, 2013
Recuperar los nombres en las lenguas maternas el significado e histórica de los lugares importantes y sitios sagrados de la comunidad indígena de Guagua del resguardo río Murindo.	Tgw Embera Dobida Guagua, 2013
El uso ancestral de las plantas medicinales de chiracurazado, auduataú, chidua jai kabaita, chidua damáchida coébari del pueblo Embera Eyabida del resguardo Chaquenoda, municipio Frontino, Antioquia.	Tgw Embera Eyabida, 2013
Construcción artesanal de la champa en la comunidad indígena de Gengado.	Tgw Gengado, 2013
Rescate de las artesanías en caña flecha como práctica cultural en la comunidad indígena Senú el Pando del municipio de Caucasia.	Tgw Senú p, 2013
Conocimientos ancestrales en relación al ordenamiento territorial en el resguardo indígena el Volao con perspectiva en pedagogía de la Madre Tierra	Tgw Senú Volao, 2013
Manejo de los recursos forestales maderables en la comunidad indígena Chever del resguardo Sever del municipio de Dabeiba, Antioquia.	Tgw Chever, 2013
PROGRAMAS DE CURSO, LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA MADRE TIERRA	
Programa de Curso: Seminario Integral	Pc-SI
Programa de Curso: Seminario de Etno-Matemáticas VII y VIII	Pc-SE
Programa de Curso: Saberes y Prácticas Ancestrales	Prac-An



Programa de Curso: Perspectivas Interculturales I, II, III y IV.	Pc-PerpInter
Programa de Curso: Pedagogías desde la diversidad cultural I, II, III y IV	Pc-Peddiver
Programa de Curso: Asuntos jurídicos del Territorio	Pc-Ajt
Programa de Curso: Relaciones Intersectoriales	Pc-Rei
Programa de Curso: Electiva	Pc-Elec
OTROS DOCUMENTOS LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA MADRE TIERRA	
Planeación de encuentros zonales, regionales o locales.	Planeación e
Informe de Encuentros zonales, regionales o locales	Informe e
PROGRAMAS DE CURSO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS DE CIENCIAS SOCIALES	
Programa de Curso: Teoría y Métodos de la Geografía	Pc-TG
Programa de Curso: Formación y Transformación del medio I y II	Pc-FT
Programa de Curso: Taller de Demografía	Pc-Dem
Programa de Curso: Estudios regionales de Antioquia	Pc-Ant
Programa de Curso: Estudios Locales Medellín	Pc-Med
Programa de Curso: Poblaciones y lugares	Pc-Pyl
Programa de Curso: Colombia territorios y territorialidades	Pc-Col

Cuadro 4 Fuentes y códigos para el análisis documental

Aprendizajes de la aplicación de la técnica como investigadores. La utilización de esta técnica permitió que nosotros como investigadores conociéramos de primera mano y de manera detallada la información que reposa en los documentos de cada Licenciatura y sobre todo-aquellos escritos por los estudiantes de la LPMT. Donde mediante un análisis cualitativo de la información develamos conceptos, concepciones¹⁸, prácticas y supuestos que, a pesar de estar escritos, se reflejan o son el resultado de la experiencia y de la práctica pedagógica.

Técnica visitas a comunidades, caminando los territorios.

“[...] Todo trabajo de campo es tan único que siempre parece el primero [...]”
Rosana Guber (2005, p. 14)

La técnica de visita a comunidad se convierte en un recurso necesario de toda investigación que implique el conocimiento de realidades, posturas y cosmogonías de poblaciones con un origen cultural diverso, y pese a ser una técnica poco utilizada dentro de la investigación, puede decirse que tiene un gran componente etnográfico y que posa su centro en recorrer las

¹⁸ La distinción que tenemos en el proyecto entre concepto y concepción será explicada en el capítulo de resultados.

historias de las comunidades, disponiendo de todos los sentidos y de las habilidades que posea el investigador

[...] hay que *aprender a percibir*, a recorrer con los cinco sentidos. Aprender a observar, esto es, generar una mirada reflexiva sobre aquellos asuntos de la vida social que son relevantes para la investigación adelantada. Esta mirada reflexiva busca identificar lo relevante en la incesante multiplicidad de cosas que suceden, muchas de ellas en una aparente nimiedad que suelen llevar a que no se les preste la menor atención (Oliveira, 2004).

En el proceso de investigación que nosotros adelantamos se vio la necesidad de conocer aquellas experiencias que implicaban las relaciones territoriales, donde es importante no solo escuchar las de los participantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, sino otros procesos que tienen como centro la tierra, el territorio y la territorialidad, de esta forma las visitas a comunidad contribuyeron a conocer de primera mano y mediante la voz de quienes han vivido estos procesos, las diferentes luchas, apuestas, concepciones y formas de enseñanza de las relaciones territoriales, lo cual más que un recurso para la investigación, ayudo a que nosotros como investigadores tuviéramos un panorama más amplio del proceso y pudiéramos conocer otras formas de recolectar información.

Se trata de una idea difícil de comprender para nosotros, porque nos criaron bebiendo en los conceptos abstractos, en conceptos que son mentales, ideales, que existen sólo en el cerebro, concepción que ha llegado a desarrollos tan extremos como el posmodernismo, que plantea que esa es la única realidad que existe: la que se piensa, los conceptos. Se nos dificulta hacer investigaciones que impliquen caminar con los otros, encontrar con ellos la mejor forma de abordar los asuntos a investigar, todo por que como Marx y Engels decían, en esas sociedades las ideas estaban completamente preñadas, impregnadas de materia, por lo tanto, cuando se trata de trabajar con los procesos de pensamiento de los indígenas, hay un choque con nuestra propia manera de pensar, hay un choque con nuestra propia manera de realizar ese trabajo, y ese choque ocurre porque nuestros conceptos se han construido de afuera y trabajamos con métodos que alejan a las comunidades del investigador, de allí la idea de metodologías solidarias para el trabajo con esas comunidades (Vasco, 2009, p. 24.).

Y es que la idea de recorrer los caminos que son constituyentes para las comunidades ancestrales se convierte en una excelente forma de conocer los legados y las tradiciones que históricamente estas comunidades han tejido en procesos que van desde lo religioso, hasta

las luchas por la resistencia, sin lugar a dudas como dice el investigador Luis Guillermo Vasco “*conocer es recorrer*” (Vasco, 1985, p. 29).

En esta experiencia de investigación tuvimos la oportunidad de visitar la comunidad Misak en el Municipio de Silvia y el jardín Intercultural *Casita de niños la Balsa* del Municipio Villa Rica. Ambos Municipios del departamento del Cauca. Entablar diálogos con los líderes y lideresas de las comunidades visitadas y tener la oportunidad de conocer las experiencias educativas del pueblo Misak y la experiencia educativa de la comunidad afrodescendiente de Casita de niños se convirtió en un tejido vivencial que se articuló a nuestras búsquedas como investigadores sociales. La construcción comunitaria desde la vivencia, fue el centro de este recorrido, en el que conocimos experiencias que nos hablan de interculturalidad, de tejido, de comunidad y nos abre la mirada y el corazón hacia otras perspectivas.



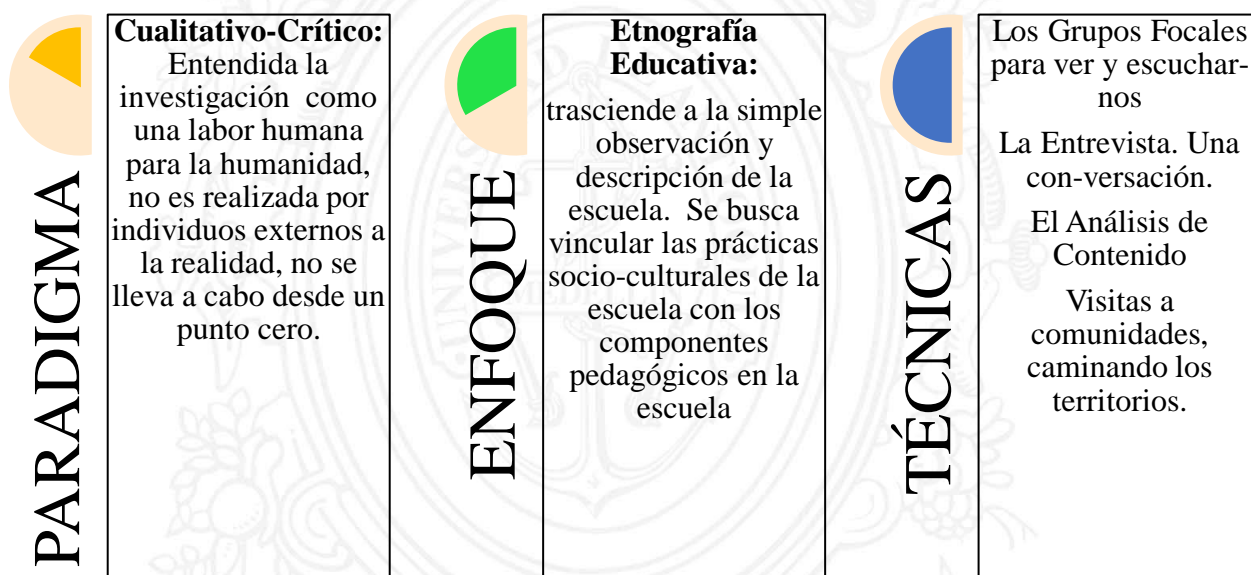
Foto 4 y 5. Visita a comunidad, Casita de Niños La Balsa, Villa Rica y Comunidad Misak Silvia Cauca, foto tomada por los autores, 2014

Aprendizajes de la aplicación de la técnica como investigadores. Sin lugar a dudas esta experiencia contribuyó ante todo a nuestro que hacer docente ya que el proceso de enseñanza aprendizaje no se puede limitar a la escuela como espacio cerrado. La enseñanza debe ser transversal a todas las dimensiones del conocimiento. En este caso puntual nos referimos a la enseñanza del territorio, por lo que la visita a las comunidades es una experiencia educativa necesaria, complementar los aprendidos teóricamente con los ejercicios prácticos contribuye a que los sujetos adquieran aprendizajes significativos en torno a la relación seres humanos y

medio y las construcciones culturales que se tejen de dicha relación. La visita a las comunidades es la oportunidad de recorrer las huellas que otros dejaron, huellas de sabiduría.

Para nuestra formación como maestros investigadores la visita a comunidad fue una técnica que apporto al proyecto y a nuestras búsquedas personales.

Aportamos aquí un pequeño infograma que resume lo trabajado en este capítulo metodológico:



Dentro del proceso de construcción metodológico hubo tensiones a la hora de definir un enfoque que entendiera este tipo de investigación y que se acomodara al contexto. La etnografía educativa fue la escogida, aunque presentaba limites en cuanto los propósitos, los métodos y los contextos; Al finalizar el trabajo conocimos una metodología denominada por el docente e investigador de la Universidad Nacional Luis Guillermo Vasco “Recoger los conceptos en la vida: una metodología de Investigación solidaria, la cual propone un trabajo en doble vía: “desde nuestra sociedad (con sus conocimientos y herramientas) hacia lo indígena y desde lo indígena (con sus conoceres y herramientas) hacia la nuestra”. (Vasco 1998: p 198).

Gráfico 4 Infograma de la metodología utilizada en el proyecto, elaboración propia de los autores.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

CAPÍTULO IV
RESULTADOS DE ESTE
ESTUDIO

RESEMRANDO LO INSTALADO, HACIA LA INCURSIÓN DE NUEVOS SABERES EN LA EDUCACIÓN

El presente capítulo da cuenta de la información obtenida y analizada proveniente de la aplicación de las técnicas y los instrumentos, explicados y fundamentados en el capítulo anterior. El Análisis se realizó teniendo como categorías preestablecidas los objetivos planteados desde el diseño del proyecto y algunas otras categorías que emergieron durante el proceso y es importante visibilizar.

Anotamos que durante el proceso reagrupamos los términos tierra, territorio y territorialidad en una categoría, que creemos cobija a los tres, la denominamos Relaciones Territoriales. Hablamos de relaciones territoriales puntualizando en la conexión intrínseca que existe entre la tierra, el territorio y la territorialidad, dan cuenta de las interconexiones que se dan a través del espacio habitado y que son mediadas por las relaciones culturales, económicas, sociales y de poder que allí se presentan¹⁹.

Acordamos presentar este capítulo en cinco partes que darán cuenta de los resultados a partir de los cuatro objetivos específicos. Y de la problematización de una categoría emergente.

- ▣ Primera parte, concepciones ancestrales desde la tierra como madre. Apartado que corresponde al primer objetivo específico: Reconocer concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad de dos pueblos originarios participantes del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia.
- ▣ Segunda parte, relaciones territoriales tejidas desde la tierra madre. Apartado que corresponde al segundo objetivo específico: Analizar relaciones entre concepciones de Tierra, Territorio y procesos de territorialidad desde la mirada ancestral de los pueblos participantes.
- ▣ Tercera parte, Madre Tierra como Pedagoga, el vientre como nuestro primer hogar: apartado que corresponde al tercer objetivo específico: *Revisar aspectos pedagógicos*

¹⁹. Para ampliar la información sobre estas y otras relaciones territoriales, se recomienda revisar el trabajo de Robert Sack (1986) y toda su producción que ha versado sobre la relación entre los seres humanos y los territorios.

y didácticos de la enseñanza del territorio en el ciclo de profundización de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y de la Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Sociales ambos programas adscritos a la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

- ▣ Cuarta parte, de la tierra a la escuela, La escuela como territorio, apartado que corresponde al cuarto objetivo específico: *Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de la tierra y el territorio desde una perspectiva intercultural que sirva a procesos de educación de la geografía en escuelas indígenas y no indígenas.*
- ▣ Quinta parte, Tenencia, Recuperación y Lucha por La Tierra. Una mirada para la educación, la instrumentalización de la tierra como fuente de todo mal. En este apartado se da cuenta de las categorías emergentes que surgieron después de la codificación y categorización de la información.

PRIMERA PARTE. CONCEPCIONES ANCESTRALES DE LA TIERRA COMO MADRE

¿Es posible hablar de concepciones ancestrales de la tierra y el territorio?

Lo primero que analizamos aquí es si es posible hablar de concepciones ancestrales y de qué modo. Fue muy difícil encontrar distinciones o márgenes entre lo que se entiende por concepciones y lo que se comprende por conceptualizaciones, a la par de profundizar en que se viene entendiendo por lo ancestral. Esto conlleva a una discusión más de tipo epistémico. Encontramos que una conceptualización desde el punto de vista del pensamiento en matriz occidentalizada es la articulación de varios elementos para construir una definición que generalice y acoja desde un todo, dichos elementos son según Bruner (2011) se corresponden con la clasificación de objetos, acontecimientos e interpretación de los acontecimientos, el proceso de conceptualización está orientado a la educación de una manera deliberada, sistemática y que permita adquirir un nivel determinado de destreza, para alcanzar un propósito educativo.

En contraste, Rosas (2001) propone que la concepción puede entenderse como un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un mundo circundante. La concepción en el amplio sentido de la palabra abarca la realidad en torno a lo filosófico, lo político, lo social, lo ético,

lo estéticos y lo científico-natural. En las indagaciones realizadas en el programa LPMT encontramos que desde el lenguaje común se habla más es de concepciones atendiendo un consenso más o menos común sobre la comprensión de un tópico o tema. En este caso una concepción proviene de referentes propios de cada comunidad de la historia oral, cultural y la experiencia desde lo práctico que se organizan y transmiten en la construcción colectiva de las personas que participan del Programa.

Se presenta aquí concepciones en clave de lo que denominamos en este estudio una perspectiva ancestral²⁰ dado que reconocemos la necesidad de ampliar el horizonte en lo que se ha entendido comúnmente por tierra, territorio y territorialidad atendiendo aportes de procesos construidos a partir de otras lógicas.

De los saberes otros²¹ y la tierra

Se han promovido y argumentado discursos que circulan en el mundo académico sobre la tierra²², otorgándole un carácter más instrumental y poco relacional con las personas o con aquellos que la habitan. Los estudios se centran en un pensamiento sobre la tierra, más desde una perspectiva utilitaria *para hacer* (Nates, 2011) dándole un lugar más material que simbólico. Al exacerbar esta separación, la tierra sólo como materia, se convierte en un objeto y este en una mercancía. Esto se vuelve una preocupación y motivo de reflexión para algunas comunidades indígenas, a lo cual se suma, que esa postura de mercantilización de la tierra implica que la tenencia se convierta en fuente de riqueza para algunos y de pobreza para otros, generando violencia y exclusión:

²⁰ Entendiendo lo ancestral como se presentó en el capítulo de la discusión teórica: todo aquello que tiene que ver con las construcciones que se hacen desde una lógica otra no moderna, no lineal, no ilustrada. Puede entenderse como un lugar de prácticas de pensamientos, de apuestas, de procesos de revitalización revitalizados principalmente por grupos étnicos originarios.

²¹ El sufijo otros, es utilizado por la investigadora Cáterin Walsh (2014) para denotar una forma de tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso, no se refiere a “otros saberes”, ni tampoco a “saberes alternativos”, sino a ellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial.

²² Puntualizando el asunto a la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, donde la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, propone un núcleo específico de Relaciones Espacio, Ambiente, Sociedad. Donde el trabajo sobre la tierra, se posa casi que, de manera exclusiva sobre un análisis de su constitución física propiamente, desde asuntos geomorfológicos, de sus propiedades y características.

Están formados [en el modelo de desarrollo capitalista] en el interés del dinero, por eso la ponen en compraventa [a la madre tierra] todo el planeta está en negocio, todo tiene precio y los dueños del planeta madre tierra son uno pocos, son los poderosos politiqueros, corruptos que manejan el poder económico, que dominan a la humanidad en el mundo (Trabajo de grado Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra - TWG²³, Embera Chamí, 2013, p. 18).

Acudiendo a esa visión, donde la tierra adquiere un valor por sus componentes geomorfológicos y su valor material, en un país con un modelo de desarrollo capitalista²⁴. Encontramos que esta visión se ha transversalizado en Colombia para jugar un papel clave en todo lo que implica el desarrollo económico, social y político del país, así explica,

En el caso colombiano vemos, como en ninguno otro, que el tema de la tierra determina la vida política y económica del país, y sus formas de representación ideológica y cultural; no por casualidad el régimen político expresa una alianza de décadas entre el latifundio y la industria, primero, y ahora entre aquél y el capital financiero (Houghton, 2008, p. 33).

Así vista y estudiada la tierra recoge una importancia netamente extraccionista²⁵ y se invisibilizan las cualidades o potencialidades de la tierra desde otras perspectivas, como madre, como ser viviente y como pedagoga. Estos atributos son reconocidos y transmitidos de generación en generación a través de la tradición oral y vivencial de muchos pueblos originarios. La tierra como cuerpo viviente, sobre el cual se desarrollan todos los estadios de la vida humana y la relación que se teje con ella, condiciona y determina la vida humana en todas sus dimensiones: Políticas, económicas, sociales, culturales, tanto de quienes la perciben, así como de quienes no. Esta perspectiva convierte a aquellos que habitan ese cuerpo viviente en una suerte de familia, donde todos y todas estamos íntimamente tejidos, ya que aceptar la realidad de la Tierra como Madre, implica reconocer que las plantas, los

²³ A partir de acá se utilizará el código TWG para citar todos aquellos trabajos de grado producidos en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra consultados para este estudio.

²⁴ Por capitalismo entendemos el sistema Económico/social donde el capital está en manos de personas privadas y donde el trabajo se lleva a cabo no como un deber de costumbre o bajo coacción, sino por la recompensa material que recibe el trabajador: el salario. (Restrepo y Rojas, 2010, p. 12)

²⁵ Así entendida, la tierra adquiere un valor por lo que se pueda sacar de ella, más que por la relación fundante que debiese existir entre ella y la humanidad, en el libro Sentipensar con la tierra (2014), Arturo Escobar expone las luchas que han emprendido las comunidades ancestrales en su camino del “Buen Vivir” por el control y la movilización en contra de estas posturas neoliberales extractivas.

ríos, los mares, los animales, las piedras, el suelo y el subsuelo, hacen parte de una relación orgánica y compleja.

Esta concepción se ha ido trabajando actualmente por diversos movimientos sociales y comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes que poseen una visión de trabajo mancomunado, comunitario y ligado a la tierra como madre “somos entes en constante relación dentro de un organismo vivo, en donde no existen centros ni periferias” (Giraldo, 2012, p. 56).

En este sentido, es clave la producción de reflexiones que desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y desde su énfasis en ordenamiento y autonomía territorial se han llevado a cabo, puesto que constituyen importantes avances que desde las comunidades originarias y con perspectivas ancestrales se han hecho de la tierra, saliéndose de la matriz de conocimiento occidental²⁶ y posándose sobre posturas más emergentes. En este punto podemos hablar de lo planteado por de Soussa Santos (2009) sobre las epistemologías del sur que no son otra cosa que la pregunta por la validez de otros conocimientos y epistemologías, más allá del conocimiento científico eurocéntrico desde la mirada de los que han sufrido las injusticias del capitalismo, del colonialismo, y del patriarcado, es un esfuerzo por acabar con esas injusticias cognitivas, las cuales ponen a ciertos conocimientos por encima de otros y privilegian sus métodos para dotarlos de validez

Esa relación simbiótica, orgánica que aquí se analiza, permite entender que la madre tierra es fuente de vida y que por su relación con los seres humanos es aquella que permite y determina el devenir social, de ella depende la vida y el conocimiento, es el ecosistema de todos los seres vivos y guarda todos los elementos necesarios para la pervivencia de cualquier especie (TWG, Senú, 2013, p. 17).

Esta concepción también permite entender que la tierra guarda todos los secretos del conocimiento, la cultura y de la especie humana, por eso es clave que la relación con ella sea directa y vinculante, ya que somos un círculo de la vida, porque nadie puede sobrevivir sin el otro, todos dependemos de unos y otros, venimos de madre tierra y que nuestros restos

²⁶ Ese conocimiento occidental entendido como aquel que se cree universal y que ha sido producido desde cánones europeos para el resto del mundo, es la idea de que existe un solo conocimiento válido, al que llamamos ciencia moderna.

también serán depositados en sus brazos, para continuar nuestro largo camino por el espacio (Programa de curso PCSE I, 2009)²⁷.

El esfuerzo por resignificar lo que es la tierra para los pueblos participantes del programa LPMT, invita a problematizar y ampliar la mirada del paradigma educacional que pone al conocimiento científico por encima de todo, universaliza y deslegitima otros saberes o conocimientos que florecen al calor de una cocina, en una conversación o en un recorrido por un camino, como lo propone,

La educación hasta ahora ha significado un aparato represivo que ha negado sustancialmente la sabiduría de los pueblos, por eso encontramos en los caminos de Abya Yala pueblos que se avergüenzan de su rostro, de su identidad, de sus tradiciones, de su lengua, porque toda la transmisión desde la escuela ha sido ajena a sus tradiciones (Green Stocel, 2014, p. 29).

Estas concepciones invitan a sentir y pensar la tierra desde una consciencia del cuidado, pero también de la necesidad que tiene la humanidad de conservar a la madre [tierra] en orden para garantizar la pervivencia. Es claro que la tierra esta tan organizada que ella misma se puede regular, pero los no indígenas no entienden, lo que la naturaleza nos enseña y que ella puede vivir sin los seres humanos. En cambio, nosotros no podemos vivir sin ella (TWG, Senú, 2013, p. 44).

La madre tierra, si se mira con una mirada más amplia nos damos cuenta que por sí misma enseña, es ella quien mediante sus proceso da a entender qué necesita o que está haciendo mal la humanidad, constantemente está dando avisos sobre lo que hace falta o lo que se debe dejar de hacer, la madre tierra indica cómo sobrevivir en el mundo y sobretodo como buscar ese equilibrio entre todos aquellos que la habitan ya que “para nosotros [los pueblos indígenas y no indígenas] sin tierra no somos pueblos de la vida” (TWG Embera Dobida Guagua, 2013, p. 17).

La tierra no solo determina la existencia de la humanidad, la tierra y sus enseñanzas como madre y pedagoga permite que se conserve la cultura y se salvaguarde las tradiciones que

²⁷ A partir de acá se utilizará el código PC para citar todos aquellos Programas de Curso de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra consultados para este estudio. Por su parte la codificación propia del nombre del curso puede consultarse en la descripción de las técnicas utilizadas, donde se explica el código usado para cada información.

hacen posible la vida, por eso la tierra debe ser vivida, sentida y caminada, para los indígenas la tierra es nuestra madre, configura nuestra existencia, en ella estamos todos y todas. Practicando nuestros valores culturales en nuestro territorio la pervivencia de nuestro patrimonio cultural (TWG, Ibudó, 2013:pág42).



Foto 6: dibujo realizado por Estudiante LPMT, 2009. Los seres humanos y la Madre Tierra. Recuperado archivos LPMT.

También observamos que estas concepciones la tierra como pedagoga, como madre y como cuerpo viviente, no es un asunto del que solo se han encargado las comunidades indígenas, al parecer es un tiempo propicio en el que cada vez más, grupos civiles, espacios académicos también han asumido posturas que se encaminan hacia la defensa, la protección y la simbiosis con la tierra. En las indagaciones en un grupo focal de estudiantes de la Facultad, encontramos una concepción muy semejante a las planteadas en LPMT, aunque, dicho con otras palabras: “Se debe retomar es concebir la tierra como una parte fundamental e inseparable del ser humano y de los grupos humanos, es decir las relaciones de empatía con el espacio que nos rodea, desde el cual nos pensemos la tierra como parte de nosotros y no como una “bolsa de recursos” (Estudiante LCS, 2016, 2).

Concepción ancestral del territorio

Asumir la concepción anterior en cuanto a la tierra implica que necesariamente haya una re-significación de la misma. Lo cual se atribuye a las vivencias que dentro de esta se dan, allí es cuando hablamos de la existencia de un territorio,

El territorio no es simplemente el espacio geográfico delimitado por convenio. Es algo que vive y permite la vida, en él se desenvuelve la memoria que nos cohesiona como unidad de diferencias. Es el ámbito espacial de nuestras vidas y que debemos protegerlo del desequilibrio y de la pérdida paulatina de su capacidad productiva y de ofertar el ambiente sano, debido a la intervención y uso irracional por la sociedad dominante (PC SI III, 2009).

Visto así, el territorio adquiere un sentido más cultural ya que es posible de analizar como el resultado de procesos subjetivos e intersubjetivos, el territorio en esta perspectiva es producto de la apropiación y semantización del espacio, siendo dotado de significado y sentido: Este proceso se manifiesta a través de símbolos con relación a lo contextual y socio histórico, agenciado este proceso siempre por un grupo social en un espacio determinado.

El territorio es entonces el espacio vivido y significado. Desde el Programa LPMT esto se da no solo desde lo humano, también el territorio es significado por los espíritus, por los animales, lo que permite analizarlo no desde la superioridad del ser humano (androcentrismo) sobre el espacio habitado, sino en la interrelación existente entre este y todos los que confluyen y devienen en él:

No hay nada en un territorio que no tenga un significado para un pueblo. Y todo lo que existe y todo el conocimiento que tiene un pueblo indígena de la naturaleza en su territorio son necesarios para que la madre tierra y los seres humanos y todos los demás seres podamos vivir (PC SSPA III, 2009).

El territorio es el espacio vital, manifestado, transformado y simbolizado puede tener una trascendencia diferente desde la historia de cada comunidad, desde sus formas de vida y según la ancestralidad de cada pueblo:

Los territorios son las raíces de los pueblos indígenas, es la vida de resistencia y el plan de vida comunitaria, conservan los usos y costumbres la cultura milenaria de nuestros ancestros que siempre en sus sabidurías lo han venido transmitiendo oralmente generación en generación

durante de miles de años, el desarrollo social está la historia, la cultura, la lengua, los sabios jaibanás, las plantas medicinales e espirituales, la música, la danza, tecnología, la educación propia, la producción, la economía, todo está en el territorio (TGW Embera Chamí, 2013, p. 51).

La visión del territorio va de la mano de la visión de la comunidad, desde PMT el territorio se asume y se vive desde las comunidades, va más allá de la individualidad para asumirse desde la colectividad, como se menciona ampliamente en la información consultada, “la lucha por la tierra ha sido un proceso que hemos tenido que llevar con militares, fuerzas armadas ilegales y hasta campesinos ya que ellos no entienden la visión colectiva y comunitaria de la tierra como fuente orgánica de nuestro desarrollo” (TGW Ibudó, 2013, p. 33).

Así pues, desde esta perspectiva el territorio es la base de los movimientos sociales y de la vida indígena, allí se constituye las cosmogonías de los pueblos y se articulan todos los procesos vitales para el devenir de las comunidades:

Los territorios son las raíces de los pueblos indígenas, es la vida de resistencia y el plan de vida comunitaria, conservan los usos y costumbres la cultura milenaria de nuestros ancestros que siempre en sus sabidurías lo han venido transmitiendo oralmente generación en generación durante de miles de años, el desarrollo social está la historia, la cultura, la lengua, los sabios jaibanas, las plantas medicinales e espirituales, la música, la danza, tecnología, la educación propia, la producción, la economía, todo está en el territorio (TGW Embera, 2013, p. 51).

Es clara la inefable relación que existe entre la tierra y las representaciones sobre ella o representaciones territoriales, por todo lo que se ha dicho anteriormente, debido a sus condicionantes, a la relación ancestral, o sus las posibilidades que esta ofrece. Dicha construcción esta mediada por asuntos como la identidad, el sentimiento por un pasado común, por una fraternidad y por un sentido de pertenencia con dicho lugar donde se habita, dicha relación tiene en cuenta según Agredo “las relaciones del ser humano, su cultura, no sólo desde la óptica occidental, sino también desde la enseñanza y el conocimiento que tienen los pueblos indígenas sobre la forma de ocupación del territorio” (2006, p. 78).

Esa identidad es necesario fortalecer en los procesos educativos, a partir del conocimiento y la enseñanza del territorio, no solamente, desde la escuela occidental que ha planteado la

enseñanza instrumental de la tierra y del territorio, aprendemos aquí que también es necesario enseñar desde lo que aportan las culturas a la representación de los territorios. Esta ampliación en la mirada desde la enseñanza del territorio se convierte a la vez en co ayudante de los procesos de fortalecimiento de identidad de las personas y de los pueblos, para esto también es clave el territorio:

Los sabios decían que una manera de fortalecer la identidad cultural como pueblo Senú era salir a enseñar fuera de la escuela, enseñar en los espacios comunitarios, desde la cocina, desde las historias de los sabios, buscar la forma de una enseñanza desde lo que nos dice la madre tierra sobre lo que somos como Senúes (TGW Senú, 2013, p. 6).

El territorio se convierte en un entramado que en el caso indígena define la vida. En lo territorial se entienden las cosmovisiones, las lenguas, las tradiciones, las autonomías y la gobernabilidad, por ejemplo el pueblo Senú “Estaban organizados [se refiere al pueblo Senú] a través de cacicazgos, los cuales eran una forma de ordenamiento territorial que parte desde la cosmovisión y el pensamiento, que es la base de la resistencia en el territorio como eje de esta cosmovisión” (2013, p. 14).

Los territorios cuentan historias, es allí donde se escribe el devenir de las comunidades, además es el que da las indicaciones para vivir con la madre tierra, son los territorios los que plantean las relaciones vinculantes con la tierra, con lo ancestral, lo simbólico, lo material y lo sagrado,

El territorio es el eje central de la vida de nuestros pueblos, el reflejo del misterio de los sitios sagrados, la espiritualidad, la organización el habita y la producción de la soberanía alimentaria, las plantas medicinales e espiritual. El territorio es el libro de la historia de la sabiduría y los conocimientos de una pervivencia de nuestros pueblos, el motivo principal de las reivindicaciones del movimiento indígena; si tenemos territorio, ahí esta los usos y costumbres la cultura milenaria (TGW Embera Chamí, 2013: pág52).



Foto 7: dibujo. Estudiantes del pueblo Senú LPMT. (2010). El territorio Senú en armonía. Recuperado archivo LPMT.



Foto 8: dibujo. Estudiante del pueblo Nasa LPMT. (2016). El territorio Nasa. Recuperado Archivo LPMT seminario Planes de Vida.

Hacia un viraje que permita mirar a los ojos la madre tierra

Estas formas nuevas de concebir la tierra y el territorio y como campo de análisis parten de un esfuerzo o apuesta por entender que estos cobran sentido, más desde la significación cultural que comparten los sujetos que sólo desde el contenido geomorfológico. En este sentido Rodríguez “El concepto de territorio, en el marco de las Ciencias Sociales y particularmente de la geografía, ha promovido la dinamización de su construcción teórica y práctica, a partir de los análisis de la interrelación de los factores biofísicos y humanos culturales” (2010, p. 21).

Este asunto, propiamente cultural que se tiene sobre la tierra y el territorio lleva a concebir la madre tierra como un espacio, pero es un espacio habitado y tejido a través de generaciones de comunidades que se suceden unas de otras, de plantas, de peces y animales que allí se reproducen y de sus dueños espirituales (TGW Embera Chamí, 2013, p. 24).

Vista así, ni la tierra, ni el territorio están por fuera del ser humano, ni por encima o debajo de él, este no es el único dueño, no la habita sola, la tierra es un entramado de seres que la viven, la habitan, la han habitado, la sueñan, le dan sentido. Desde la perspectiva de LPMT se conocer a través de caminar, por eso es clave que la tierra sea conocida y sentida por quienes la habitan, es necesario volver a recorrer el camino como, esas sendas ancestrales que nuestros abuelos abrieron para que nosotros camináramos y amáramos cada día nuestra identidad cultural (Estudiante Senú, 2013, p. 5).

El cuerpo como territorio

En este punto también observamos la relación mancomunada que existe entre territorio y quien lo habita, ya que ambos se configuran como un solo elemento que dependen uno del otro, y aquí se enfatiza la necesidad del reconocimiento del sí mismo, “si yo no me puedo mover fácilmente por él, mi territorio es débil y yo soy débil” (TGW Embera Dobida, 2013, p. 51).

Esta visión de territorio que se viene trabajando desde el PMT, integradora, humanista y cultural, necesariamente va ligada al cariño o sentimiento que cada sujeto le ponga a este. El territorio es a la vez el cuerpo de cada uno y de la comunidad, concepción que se aleja completamente de la visión jurídica y separatista del territorio, como lo manifiesta Agredo:

Para el indígena no existía en su mentalidad la noción del espacio regulado, del espacio trazado; la racionalidad de territorio es una imposición de carácter occidental, concepción que fragmenta al individuo, lo limita y lo obliga a hablar de propiedad o posesión, esto es más evidente desde el mismo momento de la conquista, cuando el indígena otrora se desplazaba libremente sin ataduras, hasta sus caminos y poblados eran delineados orgánicamente, acomodados a la topografía natural, pero la imposición del trazado en damero, simbología de la dominación, se refleja hasta en las propiedades de los señores tiránicos, quienes establecían granjas con corrales o cercados para sus ganados, a diferencia de los animales domésticos que poseían los indígenas y propios del hábitat que pastoreaban en amplias franjas de libertad. Esta relación con el territorio como cuerpo también parte desde la visión que tienen las comunidades indígenas, en sintonía con la concepción de la tierra como madre. Comprender el cuerpo como primer territorio desde una mirada crítica implica que nos preguntemos de donde se viene y para donde se va, es una pregunta por nuestra relación orgánica con el territorio, donde hay un cordón umbilical que une directamente a los seres humanos con la madre tierra. Ese planteamiento deja sobre la mesa la necesidad de preguntarnos cuál es la relación de nuestro cuerpo, el de cada uno con la tierra, como lo plantea la profesora Dora Yagarí, refiriéndose a que hemos perdido ese conocimiento, no sabemos dónde quedó nuestro ombligo, dónde y cómo depositamos los productos orgánicos de nuestro cuerpo, las heces, la sangre menstrual, nuestros muertos. (2006, p. 23)

Son generaciones que no tienen un referente territorial común y cuando una comunidad no tiene un referente territorial común es porque se le ha olvidado en donde están sembrado su ombligo sus placentas, esto para nosotros es muy importante, porque el lugar en donde uno nace debe tener sembrado sus ombligos sus placentas que es el vínculo con el vientre de nuestra madre de dónde venimos con el vientre de la madre tierra ahí en donde debemos quedarnos, y hay quien sepa de eso y va a tener un amor con ese territorio no va a sufrir de desarraigo así este lejos siempre va a querer volver a ese territorio, esa es la concepción nuestra frente al territorio, por situaciones internas del conflicto interno o externo la comunidad tiene una ruptura muy grande de la memoria cultural (Yagari, p. 6).

La concepción del territorio como cuerpo, ha sido una referencia fundante del programa LPMT, en la justificación desde su documento maestro se indica:

Todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que la habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, **porque la estructura de nuestro**

cuerpo es igual al de la tierra²⁸. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra... Por tanto hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento (Green, 2006, p. 6).



Foto 9: dibujo. Estudiante Embera Eyábida, 2016. El territorio urbano. Recuperado Archivo LPMT Memorias seminario Planes de Vida.

Para finalizar es necesario decir que estas concepciones aquí presentadas sobre la tierra y el territorio distan ampliamente de esas representaciones mercantilistas, sólo jurídicas y extraccionistas de ellas, se convierten en apuestas culturales, donde prima el conocimiento ancestral y una relación directa, que en primer lugar se lleva en la piel y que posteriormente se recorre y se vive para alcanzar un nivel de simbiosis tan estrecho que se logran tejer procesos de vida.

Una mirada a la territorialidad desde perspectivas ancestrales

En este trabajo se comprende la territorialidad desde la apropiación del espacio por múltiples grupos humanos los cuales a su vez lo transforman y delimitan desde diversas formas que se

²⁸ Resaltado de nosotros.

refleja en lo social, político, cultural y económico “La territorialidad corresponde al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre” (Rodríguez, 2010, p. 5).

En ese sentido se puede señalar que la apropiación y delimitación del espacio va de la mano de un proceso subjetivo el cual configura las prácticas sociales de los sujetos y sus comunidades, estableciendo en ellos una identidad territorial la cual se puede agrupar en regionales y nacionales. En estos procesos se configura lo que se denomina como identidad,

La identidad es una construcción que se relata. Corresponde preguntarse si esa identidad que al ser construida y relatada, se pone en manifiesto por medio de prácticas que al ser materializadas en interacción con el otro y en el medio, permita dar cuenta de que tipo de sujeto ciudadano es, y que tipo de territorialidad ha construido, sea de arraigo o desarraigo con su propio territorio, ese mismo que dota de sentido y del cual tiene una carga simbólica, cultural, social y política o por el contrario, carece de sentido y por lo tanto, de identidad (García y Muñoz, 1999, p. 107).

La identidad territorial surge de la apropiación del territorio a partir de símbolos y significaciones culturales, sociales y políticas por las cuales los sujetos se representan e incorporan en el espacio, el cual es dotado de sentido, delimitado y dominado a través de relaciones de poder. Rodríguez señala que:

La territorialidad no es solamente una cuestión de apropiación de un espacio por un Estado o por cualquier grupo de poder, sino también de pertenencia a un territorio a través de un proceso de identificación y de representación, bien sea colectivo o individual, que muchas veces desconoce las fronteras políticas o administrativas clásica (2010, p. 6).

Torres, Camargo, Rey y Rojas la definen como:

La territorialidad es un espacio de tensiones y conflictos en el que se ponen en escena distintas formas de concebir el territorio y, con ellas, distintas prácticas culturales y económicas que posibilitan o limitan su desarrollo. Esto permite entrever que el territorio está conformado, entre otras, por relaciones de poder (2014, p. 7).

Uno de los atributos de la territorialidad sería, entonces, **el proceso de definición de límites, tanto físicos como simbólicos**, dinamizado por unos objetivos o fines determinados que un grupo humano promueve. Esos límites son otorgados por las personas, pero a su vez el

territorio también da unos límites, es una relación binomial perfecta en la medida que el sujeto modifica el territorio, pero este determina al primero.

La territorialidad es, entonces, el proceso de consolidación de campos de posibilidad para las acciones de los sujetos, el cual se va constituyendo históricamente y a partir del cual se van constituyendo ellos mismos en estas espacialidades sentidas y vividas como propias (Silva, 2014, p. 6).

En ese sentido para algunos pueblos indígenas la territorialidad es un proceso de adaptación, aprovechamiento, transformación y delimitación del territorio para luego darle un sentido propio y dotarlo con una configuración simbólica particular. Houghton lo escribe de la siguiente manera:

La territorialidad indígena contemporánea deviene como la conjunción de diversas formas de espacialidad ancestrales y una toma de conciencia política como pueblos. Esta toma de conciencia plantea que el territorio (como espacio gobernado, como espacio de la soberanía o la autonomía) es el escenario de realización de unos proyectos culturales específicos, diferentes a aquél de donde surgió, entre otras cosas, la idea moderna de territorio (2008, p. 22).

Lo anterior explica como la territorialidad tiene esa característica cultural, transformadora y constitutiva de la realidad de los pueblos indígenas, pero particularmente esa apropiación no depende de los recursos naturales o de un elemento en específico, claramente se atribuye a lo que simbólicamente se haga con eso, no se limita a la ocupación y apropiación del bosque y sus recursos en términos materiales, pues las técnicas y estrategias de manejo del medioambiente no se puedan entender sin los aspectos simbólicos a los que están asociadas.

Nuevamente en el pensamiento indígena de la territorialidad se vislumbra un riesgo latente para las comunidades, que se aviva con las pretensiones económicas y desarrollistas de los proyectos que buscan darle al territorio ese carácter mercantil y de extracción de los recursos naturales, lo cual es un asunto que atañe a diversas lógicas de poder desde lo político, lo gubernamental, lo económico, lo militar.

En términos de los modos de territorialidad definidos por relaciones de poder representadas en los mapas en las delimitaciones espacial y soberanía. En este sentido dos expresiones claras de dicha territorialidad desde el PMT son los resguardos y las comunidades.

Los procesos más relevantes en el estudio de la territorialidad en el programa Madre Tierra se abordan desde dos dimensiones el resguardo y comunidad.

El resguardo es entendido como: Tierras en propiedad de los pueblos indígenas, este es un concepto colonial. Enunciado en épocas de la colonia para delimitar el territorio de los pueblos indígenas y conservarlos “encerrados” en un determinado lugar. En Colombia a partir de la década de los 80 del siglo XX se dio un cambio significativo a través de las reformas jurídicas Ley de 1989 desde la cual se logró la recuperación de las tierras por parte de los pueblos indígenas de nuestro país. Pese a que las organizaciones indígenas de Colombia llevan décadas de lucha política para lograr su reconocimiento y la recuperación de las tierras perdidas en época de la colonización, solo fue posible en la década de los 90 del Siglo XX en donde la Constitución Política del 1991 en varios artículos reconoce la diversidad étnica del territorio colombiano y hace un llamado desde las instituciones a proteger los territorios indígenas. En la actualidad el departamento de Antioquia²⁹ cuenta con aproximadamente 58 resguardos ubicados en 7 subregiones del departamento antioqueño.

El programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra desde el énfasis de ordenamiento territorial se aborda el resguardo como: Una unidad territorial o forma de colectividad delimitada donde los pueblos indígenas llevan a cabo sus prácticas culturales, sociales, económicas y políticas. El Resguardo es parte de un tributo que se entrega a nombre de un colectivo para custodiar, guardar los bienes, solicitar después de mucho tiempo sin causar daño esos bienes de parte de alguna entidad o nación” (TWG Embera Chamí, 2013, p. 41).

A su vez la comunidad es entendida en este estudio como grupos humanos que comparten un legado cultural, económico y político pensado y proyectados desde y con el colectivo el cual se configuran diversas familias del mismo grupo poblacional. En una comunidad hay participación de varias generaciones en temas puntuales como proyección social, económica, educativa los líderes y lideresas de las comunidades son los mayores quienes acompaña con conocimiento los procesos organizativos de la comunidad. En el programa Licenciatura en

²⁹ El reconocimiento de los resguardos en el departamento de Antioquia es según: Gobernación de Antioquia. (2016).<http://www.antioquia.gov.co/images/pdf/anuario2014/es-O/capitulos/generalidades/aspectos/datos/cp-1-1-4-3.html>. Consultado noviembre 2016.

Pedagogía de la Madre Tierra se aborda la comunidad como eje central de todos los saberes ancestrales. Desde la organización comunitaria se instauran los planes de vida, proyectos educativos y fines políticos que representan las luchas de estos pueblos por la tierra y el territorio heredado por sus ancestros.

En Colombia desde la constitución de 1991 en su artículo 329 y 330 en donde se hace mención a las leyes de los pueblos indígenas las cuales deben estar regidas desde las comunidades indígenas. Posteriormente ley 60 de 1994 la cual habla en su artículo 85 sobre los resguardos y comunidades indígenas como entes llamados a coordinar las organizaciones sociales, políticas, económicas y culturales de los pueblos indígenas en Colombia. En la actualidad en el departamento de Antioquia cuenta con aproximadamente 160 comunidades rurales, en 31 municipios, la mayoría localizada en Urabá, occidente, suroeste y Bajo Cauca. Según Censo Dane (2005).

SEGUNDA PARTE, RELACIONES ENTRE TIERRA, TERRITORIO Y TERRITORIALIDAD TEJIDAS DESDE LA TIERRA MADRE

El procurar establecer distinciones desde lo ancestral de tierra, territorio y territorialidad fue muy difícil pues en lo encontrado en esta investigación, pudimos observar que para las comunidades indígenas estas relaciones territoriales no se pueden entender una sin la otra, entre ellas se complementan, se alimentan, proyectan y perviven.

Durante la recolección, y el análisis de la información encontramos, por ejemplo, que las relaciones territoriales van más allá de lo que respecta las cuestiones geográficas, o geomorfológicas.

En este apartado se presentan aquellas relaciones tejidas entre la tierra, el territorio y la territorialidad con componentes propios de la identidad de las comunidades que participan de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, asuntos como la educación, la cocina, el vestido, entre otras.

Tanto esta parte como la anterior, tuvo como fuente principal el análisis documental realizado a programas de curso, trabajos de grado, evaluaciones, relatorías, entrevistas y demás

material producido en el énfasis de su énfasis en ordenamiento y autonomía territorial de la LPMT.

Tierra y usos ancestrales. En primer lugar, es posible hablar de un sentido de la relación con la tierra, desde aquellos procesos que se desempeñan en ella, cómo la agricultura, el cómo se siembra, cómo se cosecha, prepara la tierra, cómo se lee, es un asunto clave en el PMT y expresa desde la necesidad de conocer la historia de la agricultura, sus ciclos y procesos desde sus historias de origen, con el fin de propender por un bienestar de sus comunidades y de la madre tierra:

Conocer la historia de la agricultura, la tradición reciente del uso y manejo de la flora por nuestras comunidades, las alternativas de manejo actual, las normas que amenazan nuestra biodiversidad, se hace indispensable para la defensa de la soberanía alimentaria y de los territorios (PC PPI III, 2009).

Desde esta perspectiva la relación con **la tierra desde los usos** se convierte en un aspecto fundamental, ya que además de ser la madre y la dadora de vida, es la fuente de subsistencia y a la vez el conocimiento, de esta y de las maneras de trabajarla garantizará el adecuado desarrollo de la comunidad y de los territorios.

En este sentido es trascendental el conocimiento que se tenga del territorio propio, ya que dicho conocimiento da cuenta de la apropiación, del uso y de las retribuciones hacia la tierra. Conocer el territorio permite saber de dónde viene, dónde está y para dónde va la comunidad, estas son las apuestas que durante mucho tiempo se ha hecho la LPMT, puesto que pretende un fortalecimiento de la identidad cultural:

Este espacio [se refiere a un seminario del Plan de estudios] plantea las preguntas ¿dónde estamos? ¿Qué lugar ocupamos en y con la Madre Tierra?, permite una aproximación a la lectura de mapas, al reconocimiento y ubicación del territorio en contextos globales, regionales y locales. Este proceso es de vital importancia para la defensa de los territorios de las comunidades que participan en la licenciatura en un mundo cada vez más globalizado (PC Etno. VIII, 2009).

Ese reconocimiento y apropiación, es clave desde las apuestas de pueblos originarios para asuntos como la defensa de los territorios, de cara a proyectos intervencionistas del Estado,

los cuales ponen en juego la soberanía territorial al corresponderse a intereses particulares, externos y globales:

Las fronteras se suprimen cuando se niega de tácito la territorialidad indígena, como es el caso de proyectos de desarrollo, o de turismo. Las fronteras locales, nacionales y transnacionales se entrecruzan borrando etnicidades en aras de la búsqueda de soluciones de problemas o intereses nacionales o globales (Ulloa, 2010, p. 79).

Todo aquello que afecte el territorio y la territorialidad indígena afecta necesariamente la historia de ese pueblo, sus tradiciones y sus características propias. Esa afectación puede provenir de procesos internos de las comunidades o externos, que va desde el desconocimiento del territorio por propios y extraños hasta las pretensiones del Estado por entregar territorios para la minería y la extracción de recursos.

Frente a los procesos de ordenamiento territorial, por ejemplo, es importante señalar la necesidad de la valoración de la tierra, como hemos dicho no una valoración económica desde el sentido instrumental y extractiva de la misma. Consiste en una valoración de la tierra por sus atributos culturales y espirituales, por su comprensión como madre y por el respeto con su propia organización y sus ciclos de vida:

No podemos ordenar la Tierra o el territorio porque ella esta ordenada; en este sentido los sabios la valoran, la respetan, la entienden, la interpretan, le obedecen y finalmente le temen en sus momentos de rebeldía, por eso el sabio. [David de la Cruz]. Manifiesta que “nosotros no somos los dueños de la tierra” es en sentido contrario, “La tierra es la dueña de nosotros”. Entonces es ella quien tiene los conocimientos, es la pedagoga Madre. (TGW. Sen , 2013, p. 18).

La piel de la madre tierra

Como otro aspecto importante de analizar en este tejido de relaciones territoriales, es la **piel de la madre tierra**, la cual desde el PMT es aquella que tiene la propiedad para la siembra y la cosecha, que a su vez se convierte en la fuente vital de recursos y de desarrollo de las comunidades, donde se debe tener un equilibrio entre aquello que entrega la madre y lo que

se extrae de ella. Esta concepción es clave para hablar de propuestas como planes de vida³⁰, que se traducen como esos planes de desarrollo propios de las comunidades, donde prima la construcción comunitaria el balance de las necesidades y presupuestos.

Por eso los sabios, sabias, jaibanás reflexionan y dicen que cuando arrasan los bosques primarios exterminan con las especies la flora y la fauna silvestres, la identidad cultural y la lengua del pueblo originario porque acaban con especies y plantas que tienen nombres en lengua materna, así mismo plantas que son utilizados por los médicos tradicionales. (TGW Embera Chamí, 2013, p. 41).

Esta protección de la piel y del manto de la madre tierra, constituye un esfuerzo en la lucha por la recuperación, resignificación y comprensión del territorio y de lo que sus componentes simbolizan para las comunidades indígenas que participaron del proyecto. Es perentorio mencionar todo aquello que desde las relaciones territoriales se configura para encaminar a la protección, cuidado y bienestar de esa piel. Existe una conexión directa entre lo que significa el territorio, los lugares sagrados y la piel de la tierra: los bosques, ríos, arboles, entre otros, “[...] las acciones emprendidas son para mejorar la relación en la conservación y aprovechamiento de los recursos naturales renovables y no renovables en el territorio; ya que donde hay árboles la Madre Tierra tiene buena cabellera” (TGW Senú, 2013, p.33).

Cosechando tierra, cosechando tradición

Las semillas ancestrales son retomadas desde la mirada indígena. Son productos naturales para la cosecha y tratamiento de la tierra. Estas semillas traen consigo todo un saber sobre la siembra y cosecha de los alimentos. Se siembran de manera orgánica sin ningún tipo de abonos químicos.

Entre los productos ancestrales que vienen conservando y cultivando están los tubérculos, las plantas medicinales y los cereales. Entre ellos el maíz, el trigo, la quinua, la cebada y la linaza, también las principales variedades de papa, como la papa parda, la papa conga, la choriza y la amarilla; de la papa se deriva también la arracacha. Los “Custodios de semillas

³⁰ Arturo Escobar, en su libro *Sentipensar con la Tierra* (ver en bibliografía), desarrolla ampliamente las propuestas de los planes de vida, así como los pensamientos y apuestas de renovación como el “Buen Vivir” que impulsa las luchas socio-ambientales alrededor de las industrias extractivas asentadas en los territorios de América Latina, las cuales dan cuenta de la efervescencia de prácticas y conceptos en diversos lugares que abren el espacio para la descolonización.

ancestrales”, vienen promoviendo el cultivo y utilización de las plantas medicinales como el cedrón, el toronjil, la manzanilla el hinojo, el nogal, la ruda, la siempre viva y el ajeno, las cuales se utilizan para sahumerios, armonizaciones, baños calientes y bebidas aromáticas (TWG, Embera Dobida, 2013, p. 9).

A través del uso de las semillas ancestrales se puede abordar el uso y cuidado de la madre tierra, desde diversos elementos a trabajar. “Desde la escuela con los niños promover el rescate y fortalecimiento de las semillas ancestrales y el uso de las prácticas propias de nuestra cultura con el legado de la defensa de la madre tierra” (TWG, Senú, 2013, p. 44).

- Un tejido con la tierra. Desde la siembra de las semillas ancestrales se puede fortalecer los procesos de reconocimiento de los tipos de suelos, en los que se puede sembrar y las tierras que están destinadas para el cuidado de los animales.

Otro aspecto que se puede fortalecer aprender el tiempo climático del cual depende el producto que se va a cosechar. Los impactos negativos o positivos que se dan en el suelo.

El uso de la huerta es vital en el proceso de enseñanza- aprendizaje. A través de ella podemos resaltar los recursos naturales de los territorios y tratarlos de manera sostenible

Por último, se trabaja el buen vivir en los pueblos indígenas y los no indígenas de nuestro país a partir del uso de las semillas ancestrales, un pueblo que siembra en unidad, tiene muchos elementos para coexistir en sociedad.

El uso de las semillas ancestrales en los procesos de enseñanza fortalece el conocimiento del territorio resignificando las prácticas ancestrales, se genera conocimiento espiritual y cultural. “Los niños aprenden a diferenciar y clasificar las plantas las que reproducen por medio de semillas o de tallo y el proceso para su conservación, la participación y motivación en lo aprendido en las diferentes actividades realizadas. Adecuación del terreno, preparación de abono orgánico, medidas ancestrales, valores de integración y responsabilidad” (TWG, Senú, 2013, p. 42).

Relaciones territoriales y espiritualidad de las culturas

Es clave entender que el territorio tiene una huella histórica por los procesos llevados a cabo a lo largo de su historia, así como también tiene huellas simbólicas espirituales, Berna (2012,

p. 85) en su trabajo sobre el territorio Nasa en Bogotá, plantea que, “El territorio [indígena] es concebido ya desde el mito de origen, el cual recrea aquello que ha sido transmitido por los antepasados.”

Es ahí donde todo aquello sagrado, que ha sido caminado desde tiempos inmemorables y que se constituye como lugares de culto y/o peregrinaje para estas comunidades toma un sentido estructural para el entendimiento de las relaciones territoriales. Así, el entendido de lo sagrado y lo ancestral se puede analizar no solo desde lo simbólico sino desde lo material, desde la tierra como espacio habitado, desde lo que se puede sembrar, lo que se puede caminar, lo que se puede obtener, adquirir, medir y controlar:

La relación del territorio con los sitios sagrados que la madre tierra, la sabiduría de la naturaleza desde su momento de la creación del universo, lo hizo todo en orden y lo dispone al mando de las personas, en el tiempo, el día y en la hora que sea. Las personas debemos conocer eso y manejar las reservas de protección y conservación de la flora, la fauna silvestre para que en el tiempo vuelvan a nacer muchas de las diversidades de las especies nativas, como también los animales silvestres. También se debe proteger los suelos, las micro cuencas, los nacimientos de aguas, quebradas y riveras (TGW, Embera Chamí, 2013, p. 30).

En este punto, lo sagrado presenta una importancia para aquello que pueda tejerse con las relaciones territoriales desde pueblos indígenas, Zapata (2006) explica que:

Los territorios sagrados engendran dentro de sí mismos una soberanía que les permite actuar como centros ordenadores de unidades mayores, pero que al mismo tiempo se relacionan con otros centros ordenadores, generando redes organizativas que se tejen para configurar un mundo-tejido que simula un gran telar. La espacialidad territorial indígena, corresponde a la delimitación ancestral y simbólica, que representa el territorio sagrado y las dinámicas propias de significar al universo de manera física y real (p. 31).

Es entonces a partir de ese territorio sagrado, donde se configuran las relaciones espirituales que desde la ancestralidad se conciben y van escribiendo el devenir de las comunidades, son esos lugares sagrados los medios por los cuales habla la madre tierra y expresa la tradición, la cultura y la cosmovisión indígena.

Si acabamos con la madre tierra, también se muere el mundo espiritual, ya no van a ver jaibanas ni jais. Si seguimos al paso que vamos, toda la tradición va a cambiar, desde la

comida tradicional hasta la forma de hablar el Chamí, también se van a perder grandes médicos tradicionales, se va a perder la forma de vivir bien en nuestra comunidad. (TGW Embera Chamí, 2013, p. 46).

Esa conexión espiritual y ancestral se enfoca hacia la protección del territorio y de la madre tierra, nos damos cuenta que es ella quien guarda todos los secretos y las claves para la existencia de las comunidades y de las culturas.

Esos lugares sagrados han sido claves para la gobernabilidad y la autonomía de los pueblos, así como la cita anterior menciona a los jaibanás³¹, es frecuente desde el pueblo Embera verlos a ellos como quienes ejercen el poder, el conocimiento y el control espiritual sobre el territorio:

El Jaibaná Alirio Bailarín dice que el sitio sagrado es un espíritu que habita en un lugar adecuado, tiene una función en la tierra para regular los animales silvestres cuando estén en vía de extinción, se protegen para que no se acabe cuando haya abundancias vuelve y se suelta, tocando esos lugares es como matar a los seres humanos por eso son lugares importantes para los sabios (TWG, 2013, p. 13).

Hasta ahora lo que se ha planteado, en cuanto a concepciones del territorio en relación a sitios sagrados, muestra como las comunidades indígenas participantes del LPMT, conciben como muy importante el hecho de caminar, de encontrarse y de resignificar los lugares, lo que conlleva una territorialización, en tanto creación de un sentido de arraigo y de pertenencia, al fortalecimiento de la identidad cultural, iniciado por las luchas de reapropiación de la tierra y del territorio desde lo cultural, donde el papel de los jaibanás (en el caso Embera) y del trabajo conjunto de la comunidad, ha jugado un papel fundamental:

Apoyar las iniciativas comunitarias que apunten a la revitalización de nuestra identidad cultural como comunidades indígenas que buscamos volver a recorrer el camino de nuestros ancestros y aprovechar la pedagogía de la madre tierra como mecanismo de resistencia y de supervivencia de nuestros conocimientos ancestrales (TGW Senú, 2013, p. 40).

³¹ Luis Guillermo Vasco, en su Libro Jaibanas. Los verdaderos hombres (1985), presenta al Jaibaná como el sabio tradicional de la nación Embera, el doctor de los indios lo llaman algunos, es el que hace la memoria y cuenta la tradición del pueblo dicho libro puede ser consultado en la dirección <http://www.luguiva.net/admin/pdfs/Jaibanas.%20Los%20verdaderos%20hombres.pdf>

Concepción de la tierra y sanación

Ahora bien, el conocimiento y la apropiación del territorio también implica un cuidado y una sanación de la madre tierra, procesos que se hacen desde tiempos ancestrales, y donde se recurren a prácticas, costumbres y particularidades culturales para encontrar el bienestar de la tierra y por ende de la comunidad, por ejemplo en el resguardo Nusidó del municipio de Frontino se realiza la Danza Ancozó, “Esta danza se utiliza en los rituales, en las fiestas de 15 años, para sanar el territorio en unión con el Jaibaná, también cuando se realizan las mingas” (TGW Comunidad Embera Eyabida, 201, p. 7).

Hemos dicho que, para muchos de los pueblos originarios, en el caso de LPMT Gunadule, Senú y Embera (Dobida, Eyabida o Katia y Chamí) se observa una relación con la tierra como un ser viviente que tiene una conexión y protección con todos los seres que habitamos en ella.

Según este planteamiento y retomando la mirada ancestral de los pueblos participantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, desde la cual se habla de una relación intrínseca entre la tierra y los seres humanos, una relación donde se aprende todo lo necesario para el vivir en este planeta. Como se ven en Green Stocel (2006) la madre tierra nos enseña a partir de un tejido vivencial que articula todas las formas de vida en el planeta tierra: El cosmos, los animales, las plantas entre otros. Este tejido relaciona a todos los seres del planeta los cuales están interconectados, así la tierra ayuda a la sanación y es la sanación:

Los seres humanos hacemos parte de un sistema interdependiente de animales, plantas [...] cerros, océanos y aire los cuales tienen una función y una historia en este planeta. Los niños y jóvenes deben entender la enseñanza de la madre tierra, los sitios sagrados, la luna, el sol, los ríos, las montañas, las plantas medicinales, al bosque, a los animales y escuchar la historia al mayor, al sabio y al Jaibaná. Si la educación parte desde la sabiduría de la MADRE TIERRA, lograremos fortalecernos (TWG, Embera Chamí, 2013, p. 18).

Para esta sanación aprendemos que es necesario comprender el vientre como nuestra primera casa, volver a nuestra experiencia en el vientre, leer sus huellas y pasos nos brinda fuerzas y fortalece nuestro espíritu equilibrándonos. Esto es necesario para vivir en armonía con otros seres porque para la madre tierra todos somos seres que habitamos en el planeta. Una madre

que nos enseña, protege y salvaguarda los conocimientos que se tejen a través de sus elementos y cuando la cuidamos, la valoramos y la respetamos vivimos a plenitud.

Hay una relación íntima entre los seres humanos con la madre tierra y el territorio tradicional. Esta relación constituye una parte valiosa de los seres humanos, su identidad, espiritualidad, sus lenguas tienen una conexión con este ser, de ella provienen los cultivos con los cuales nos alimentamos. Nos da el agua la cual es fuente de vida, está el aire a través del cual logramos respirar y tenemos una biodiversidad de seres vivos que acompañan la vida de los seres humanos. Por estas razones los pueblos indígenas que pertenecen a la Licenciatura de la madre tierra, ven en la tierra esa fuente de vida que alimenta no solo su cuerpo sino también su espiritualidad.

En la época el proceso histórico organizativo y la recuperación de nuestra MADRE TIERRA de karmatarua, fue de mucha fortaleza y los valores espirituales, de nuestros sabios, líderes y la comunidad, que liberaron el territorio y los derechos de pueblo originario: Por ellos ante nuestra madre tierra, los astros, los hombres y la ley les damos las gracias a nuestros viejos líderes, unos que ya no existen y otros todavía nos acompañan para seguir fortaleciendo a nuestra nueva generación, enseñando la historia de pervivencia de nuestros antepasados (TWG, Senú 2013, p. 66).

El orden de la tierra depende de quien la utiliza y de quienes la entendemos; en este caso, los sabios conocen bien de ella y utilizan los recursos sin perjudicarla. El uso, el manejo y el cuidado ancestral del territorio no solo era responsabilidad del cacicazgo sino de todos, bajo unos acuerdos colectivos los cuales se respetaban y no solo de una provincia sino en acuerdo con los demás pueblos existentes, categorizados en los aspectos de la producción, la vivienda, los sitios sagrados y los animales (TWG, Senú, 2013, p. 56).

De acuerdo a lo anterior encontramos entonces que la relación de la tierra con la sanación de las personas, de todos los seres que la habitan, incluyendo la misma tierra, comienza en el vientre, o como dice el profesor Abadio Green, *la sanación esté en el origen, la medicina está en el origen.*



TERCERA PARTE, TIERRA COMO MADRE, EL VIENTRE COMO PRIMER HOGAR.

El tercer objetivo de este estudio se corresponde con articular aspectos pedagógicos de la enseñanza del territorio de las licenciaturas participantes de este estudio. En este sentido se presentan aspectos pedagógicos de la enseñanza de la tierra y el territorio en especial el uso de la *cartografía sagrada* la cual puede entenderse como una didáctica que orienta procesos de enseñanza en los pueblos indígenas participantes en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Caminando el territorio: Aspectos pedagógicos en la enseñanza de la tierra y el territorio

La relación íntima entre seres humanos y la Madre Tierra no siempre ha sido vista con la misma connotación espiritual que aportan algunas comunidades indígenas, es decir los modelos económicos imperantes en el mundo van de la mano del “desarrollo” que ha conllevado siglos de desigualdad social y daño al entorno natural que nos provee de vida. Estos modelos económicos y miradas desarrollistas se han implementado en el planeta tierra desde épocas de la colonia en América, y a través de las guerras que se han vivido en la historia de la humanidad:

Para Marx, los pueblos y sociedades no-europeas eran primitivos, atrasados; es decir, el pasado de Europa. No habían alcanzado el desarrollo de las fuerzas productivas ni los niveles de evolución social de la civilización europea. De ahí que, en el nombre de la civilización y con el propósito de sacarlos del estancamiento a histórico de los modos de producción pre-capitalistas (Restrepo y Rojas, 2010, p. 8).

Estos modelos económicos como lo ha sido el auge del capitalismo en el mundo han encontrado en la pertenencia y utilización de la tierra una justificación central para el desarrollo de proyectos de explotación al medio ambiente, lo que ha conllevado a la pérdida de la biodiversidad de nuestro planeta tierra.

Es por eso que desde los pueblos participantes en el programa Licenciatura en pedagogía de la madre tierra cohorte I se han llevado acabo procesos de **recuperación de la de la memoria histórica desde el territorio**. Esta memoria histórica se ha trabajado a través del tejido

cultural, de la relación con los otros y las otras y de caminar el territorio a través de la palabra dulce como lo expresa el pueblo Dule. Estos son elementos básicos de la enseñanza en los pueblos indígenas del programa LPMT.

Las escuelas que están en nuestras comunidades trabajan la concepción de la madre tierra desde el territorio. De la mirada de la tierra como materia física y de los que somos nosotros como seres humanos. Nosotros diferenciamos eso. (IORO que es la tierra) DRUA (que es mi territorio) y una madre tierra que es la que aglutina otros seres, otras culturas. El territorio donde está mi historia nuestra historia colectiva, pero también ese territorio grande al cual hemos llamado Madre Tierra en donde viven otros seres humano semejantes a nosotros que tienen otras concepciones otras prácticas culturales que está allá y que tenemos el deber de cuidarlo. (Entrevista, profesora DY, Marzo 2016).

De esta forma los pueblos indígenas construyen propuestas de enseñar las cuales van ligadas al conocimiento de la tierra como madre y los saberes ancestrales construidos desde las escuelas comunitarias y el reconocimiento del territorio. Para el reconocimiento del territorio resulta fundamental incorporar, escuchar los relatos que son transmitidos por los sabios y sabias los cuales aportan a la construcción del conocimiento de la madre tierra y el territorio.

Tejiendo historia a través de la cartografía sagrada

Para los pueblos indígenas que pertenecen a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es importante conocer su territorio, ya que en el territorio esta la cosmovisión de su legado cultural. El territorio se camina, se habla y se redescubre. En el caso de los pueblos participantes, este tejido se evidencia a partir de las *cartografías sagradas* desde las cuales se teje el camino de la memoria y de la enseñanza a partir de la palabra dulce. Son estas las huellas que dejaron los mayores. Son los pasos que caminan los hijos e hijas.

Las cartografías se realizan a partir de recorridos diversos (por senderos, quebradas, lagunas, montañas) en caminos con puntos de energía y de comunicación espiritual, con los seres espirituales de la Madre Tierra, estos caminos sagrados se recorren en compañía de los sabios y sabias quienes orientan el proceso formativo y el trasegar de los espíritus. Antes, durante y/o después del recorrido, se realiza a una representación gráfica, oral, corporal de la lectura, los aprendizajes y las preguntas que pueden surgir del mismo.

Cuando se camina el territorio con una intención de cartografiar desde lo sagrado se puede lograr una apropiación del legado cultural, de la historia que los pueblos tienen, del modo como se humaniza el territorio. Esto se ve expresado, mediante los relatos de los mayores, sabios, sabias, entre otros

El espacio sagrado tiene por efecto destacar un territorio del medio cósmico circundante y de hacerlo diferente (Eliade 1957), estos espacios se revisten de signos, códigos y lenguajes que indican la sacralidad del lugar, la orientación, las formas, las posiciones, las conductas, revelando las dinámicas y los procesos de comunicación que mantienen con otros espacios sagrados, los cuales proveen el equilibrio necesario para la subsistencia de los individuos o grupos, esta perspectiva de espacio sagrado corresponde a la realidad terrenal, desde donde se vinculan con otros mundos, el mundo de la forma se alimenta de las de las ideas y ellas del inframundo para lograr tener un equilibrio natural (Eliade, leído en Zapata, 2010, p. 3).

Conocer estos sitios que tienen vida propia y que están atravesados por una cartografía sagrada consideramos es componente pedagógico valioso para los pueblos indígenas y para la sociedad en general. Es en este sentido que consideramos es un aporte muy importante para la enseñanza en la Licenciatura en Ciencias Sociales:

Fortalecer las enseñanzas pedagógicas a través todo ese conocimiento milenario relacionado con el territorio, la historia de origen, la medicina ancestral con o eje fundamental que se realiza con el área de ciencia naturales y lo logre con la comunidad, promoviendo una mayor participación de los sabios con sus conocimientos para fortalecer la educación, para nuestra comunidad (TWG, Senú, 2013, p. 6).

Como se ha planteado en este escrito los lugares sagrados contribuyen al fortalecimiento de una memoria cultural. En términos didácticos favorece la construcción colectiva de conocimiento. “En la elaboración de los mapas de los territorios indígenas que expresan la cosmogonía, cosmovisión y espiritualidad de sus comunidades. Se promueve el trabajo en grupo, la expresión de las ideas y la construcción colectiva de conceptos”.



Foto 10: dibujo Estudiantes LPMT. kamentsa Territorio sagrado. 2016

¿Cómo se enseña la tierra, el territorio y la territorialidad en el Núcleo Relaciones Espacio, Ambiente y Sociedad?

Existe múltiples formas de acercarse al conocimiento, desde diversos paradigmas; algunos responden a sistemas educativos ajenos que desconocen la diversidad étnica y territorial de nuestro país. De igual forma existen formas que retoman los saberes ancestrales y las influencias externas para luego contextualizarlas a los territorios colombianos. No obstante en este escrito nos acercamos a las miradas, bibliografía y aspectos pedagógicos desde los cuales el núcleo de Relación Espacio Ambiente Sociedad de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia aborda la enseñanza de la tierra, el territorio y los procesos de territorialidad.

Desde nuestra lectura, en el Núcleo se trabaja sobre territorio y procesos de territorialidad retornando a las construcciones culturales que han hecho las Ciencias Sociales y sus diferentes disciplinas de conocimiento, desde las cuales se han hecho también aportes interesantes en torno a estos conceptos.

En las últimas décadas en el medio académico el concepto de territorio ha desbordado los límites fronterizos del pensamiento geográfico, para adquirir cada vez más una mayor relevancia al interior de otras disciplinas de las ciencias sociales, tal como ha venido

aconteciendo en la sociología, la antropología o la economía. Esta apropiación del concepto forma parte de los cambios teóricos y conceptuales que, desde los enfoques disciplinarios³², interdisciplinarios o transdisciplinarios ocurren en las ciencias sociales (Hernández, 2010, p. 2)

Con respecto al campo disciplinar al cual pertenecen, los conceptos de tierra, territorio y territorialidad se puede señalar que se enmarcan principalmente en la geografía, sin embargo, tiene estrechas relaciones con la historia y la política al hablar de conceptos tan polisémicos e interdisciplinarios. Mientras que su importancia, considero que radica en la importancia que nos da pensarnos (los sujetos, nuestra historia, sociedad y demás) en relación con un espacio que habitamos, compartimos, aprovechamos y re-conocemos (Grupo focal, estudiante de LCS, Abril 2016).

PROGRAMAS DE CURSO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS DE CIENCIAS SOCIALES
Programa de Curso: Teoría y Métodos de la Geografía
Programa de Curso: Formación y Transformación del medio I y II
Programa de Curso: Taller de Demografía
Programa de Curso: Estudios regionales de Antioquia
Programa de Curso: Estudios Locales Medellín
Programa de Curso: Poblaciones y lugares
Programa de Curso: Colombia territorios y territorialidades

Cuadro 5 Programas de Curso, licenciatura en Ciencias Sociales.

A partir de estos apartados se puede señalar que los cursos de Núcleo Relaciones Espacio Ambiente y Sociedad de la Licenciatura en Ciencias Sociales abordan los conceptos de territorio y territorialidad desde una mirada de lo que podríamos nombrar como desde la escuela clásica, en la cual se encuentran mayores referencias a la diversidad cultural de Colombia:

Quando se selecciona esos contenidos y no otros, yo pienso que es finalmente desde la disciplina donde uno se empieza hacer al concepto uno tiene el conocimiento del territorio por la práctica, pero es a través de la disciplina que uno empieza a estructurar, entonces pienso que el acercamiento lo hacemos más desde la disciplina y no solo desde lo práctico. Desde la

³² Hegemonía de las Ciencias Sociales sobre el concepto territorio y territorialidad Léase en: El Concepto del Territorio y La Investigación En Las Ciencias Sociales. Llanos-Hernández, Luis. 2015.

disciplina uno puede reflexionar sobre la práctica del territorio, pero el acercamiento inicial es desde la disciplina (Entrevista Profesor, SE, Marzo, 2016).

Como inicialmente se señaló, el acercamiento que se hace desde los cursos del núcleo relaciones espacio ambiente y sociedad son a través de las fuentes documentales proporcionadas por las escuelas tradicionales de las Ciencias Sociales. Por lo que se puede entonces señalar que no se abordan referentes nacionales, producción teórica desde los movimientos sociales indígenas y no indígenas. De esta forma se evidencia la ausencia del concepto tierra en los espacios de formación núcleo relaciones espacio ambiente y sociedad como de concepciones construidas a partir de otras lógicas de producción de conocimiento,

Hace falta hablar más de la tierra, hace falta hablar más del territorio y sobre todo hace falta mirar el territorio de otra manera, hay que mirar el territorio como algo que nos pertenece, pero no, nos pertenece como algo para vender o cambiar, sino como algo que nos pertenece porque es nuestro medio de vida, es nuestra razón de ser, con el tenemos un vínculo muy estrecho que no se puede delimitar (Entrevista, profesor, SE Marzo, 2016).

CUARTA PARTE, DE LA TIERRA A LA ESCUELA

En este apartado de acuerdo con el último objetivo específico de este estudio, se propone la construcción de una unidad didáctica, que pueda servir para procesos educativos del territorio a maestros/as en formación provenientes de pueblos diversos, incluidos estudiantes de la ciudad.

¿Qué es una Unidad Didáctica?

Los procesos de enseñanza aprendizaje están mediados por las herramientas que utilizan los maestros de fortalecer los procesos de educativos. Estos procesos están acompañados por las habilidades, actitudes y conocimientos de los maestros y maestras:

El diseño e implementación de las unidades didácticas hacen parte de un intento por aportar a la construcción de estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula y fuera de ella. La propuesta [de diseño] descansa sobre cuatro pilares, el desarrollo de las habilidades de indagación; el desarrollo de competencias; se parte del interés y los saberes previos de los estudiantes; y se centra el aprendizaje en los problemas del

entorno inmediato de los jóvenes, teniendo en cuenta su relación con espacios geográficos (Palacios, 2014, p. 1).

Para la construcción de la unidad didáctica, propusimos un curso de educación superior. En conversaciones entre el equipo de trabajo, llegamos al acuerdo de diseñar un espacio de formación para maestros y maestras en formación dados los propósitos y necesidades identificadas en esta investigación. Para la construcción de esta propuesta o unidad didáctica derivada de esta investigación hicimos el siguiente proceso:

Primero, tomamos el formato para el diseño de cursos que se utiliza en la Facultad de Educación como directriz general, realizamos una propuesta preliminar, esta fue revisada por la asesora, luego construimos una segunda versión incorporando las recomendaciones; seleccionamos un grupo de cinco personas con experiencia en la formación en ciencias sociales y matemáticas, dos de estas egresadas del Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales, diseñamos un instrumento de revisión de la propuesta del curso, para ser diligenciado de modo virtual o presencial por los y las participantes de este grupo; luego recibimos recomendaciones y observaciones sobre la propuesta de curso,

Propuesta inicial que se envió:

1. IDENTIFICACIÓN GENERAL			
Facultad	Educación		
Departamento	Ciencias y arte		
Programa(s) Académico(s)	Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Ciencias Sociales		
Núcleo o Colegio Académico	Relación, Espacio Ambiente y Sociedad		
2. IDENTIFICACION ESPECIFICA			
Espacio de conceptualización	Relaciones territoriales desde perspectivas de la diversidad cultural		
Código	9002		
Semestre		N° de créditos	2
Intensidad horaria			
Semanal	3	Semestre	48
Características			



Teórico		Práctico		Teórico-Práctico	
H (habilitable)	SI	X	NO		
V (validable)	SI		NO	X	
C (clasificable)	SI		NO	X	
Prerrequisitos: (incluir códigos y nombre)					
Colombia sociedades ancestrales y coloniales				2028523	
Europa y la invención del mundo moderno				2028524	
Sociedades de Colombia modernas y contemporáneas				2028823	
Sociedades de Colombia ancestrales y coloniales				2028623	
3. DATOS DEL PROFESOR (o profesores que elaboraron el Programa)					
Nombres y Apellidos		Daniel Vallejo Mazo, Luisa Fernanda Quiroz Londoño			
Correo Electrónico		Daniel.vallejo@udea.edu.co, luisa.quiroz@udea.edu.co			
Horario de Clase		L-W 10-12			
Horario de atención a estudiantes			L-W 2-4 PM		
Lugar de atención a estudiantes			Sala de cátedra		
4. DESCRIPCION					
<p>Este espacio de formación se concibe desde una perspectiva intercultural de la formación, del diálogo con los otros. Según lo propuesto por diversos autores. “Espacios posibilitadores y validadores de saberes, es decir, espacios de encuentro en los cuales no sólo uno de los lugares de enunciación es válido y real, sino que ambos tienen aportes y posibilidades de enriquecimiento mutuo” Estrada (2011). En este mismo sentido Catherine Walsh señala “que la educación intercultural supera cualquier intento de llenar de contenidos el plan de estudio sobre las diversas comunidades existentes: la interculturalidad implica un diálogo de saberes entre diferentes grupos culturales, el reconocimiento de prácticas. De creencias y de producción de diferentes tipos de conocimiento (cosmogonías, arte, ciencia). Implica revisar y replantear las formas de relacionamiento que se tejen en la cotidianidad de la escuela”. Walsh (2010 pág.: 35).</p> <p>Se organiza desde dos momentos los cuales se articulan entre sí. En el primero de ellos se retomarán construcciones de conocimiento indígena, con referentes y concepciones de la Tierra, Territorio y los procesos de Territorialidad producidas en contextos culturales diversos culturalmente, priorizando conocimientos de los pueblos originarios de Antioquia y Colombia.</p> <p>En un segundo momento se busca generar reflexión crítica y llevar a la experiencia algunas actividades didácticas basados en un dialogo de saberes problemáticas locales y globales relacionadas con los efectos de la relación ser humano- medio ambiente los cuales modifican el territorio y sobre los cuales hay interpretaciones y prácticas diversas. Las cuales es necesario estudiar.</p> <p>El problema de formación al que aporta este curso se relaciona con la escasa articulación entre el campo de las relaciones territoriales y la diversidad cultural. Con esta aproximación se busca que los y las maestras en formación de Ciencias Sociales amplíen sus miradas a otras formas de conocimiento no hegemónicas relacionadas con su campo y se avance en un reconocimiento del legado ancestral que tiene Colombia con respecto a la tierra, el territorio y la territorialidad.</p>					



Finalmente, este espacio de formación por sus limitaciones propias de tiempo y alcances formativos no tiene como agotar todas las posibilidades de formación del territorio desde perspectivas diversas por lo que se plantea también como un espacio abierto de construcción colectiva, donde todos y todas quienes participan (maestros y estudiantes) asumen una posición de aprender permanente.

5. JUSTIFICACIÓN

En los programas de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y en especial en el Programa de Educación Básica: Ciencias Sociales se evidencia desde un análisis de los programas de algunos cursos la necesidad de abordar desde perspectivas diversas concepciones que se tienen de las relaciones territoriales que aportan los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos de Colombia. Esto desde una perspectiva intercultural de la formación, de modo que se contribuya al reconocimiento del legado ancestral y fortalezca la capacidad de coexistir en sociedad y con la tierra como otro ser vivo.

Los pueblos ancestrales de Colombia contribuyen desde diversidad cultural a la construcción de una identidad nacional. Esto es reconocido por la Constitución Nacional de 1991 cuando dice “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. (Artículo 7). A su vez el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 2006-2016. Cita “Antioquia es una región con relieve y clima variados, amplia biodiversidad, una ubicación geográfica privilegiada, gentes emprendedoras capaces de construir colectivamente, una importante diversidad de grupos étnicos y culturales, y un gran potencial para el desarrollo y aplicación del conocimiento en diversos campos del saber” (Pág. 42).

Es en la escuela y en los procesos de formación de maestros y maestras los llamados a visibilizar e incorporar en sus planes de estudio aportes epistémicos, metodológicos, y didácticos producidos no sólo en los centros de conocimiento como academias de países europeos y anglosajones. En el caso de los referentes más utilizados en la enseñanza de la geografía por ejemplo, en la Facultad de Educación son utilizados estudios y autores de países como Brasil, Argentina, Francia y Estados Unidos, sino también incluir de manera equitativa conocimientos y debates provenientes de contextos culturales propios como es el caso de los aportes que en la última década ha realizado el grupo de investigación Diverser y en especial el programa Pedagogía de la Madre Tierra adscritos a la Facultad de Educación donde vemos necesario comenzar a aprovechar para la formación de maestros y maestras indígenas provenientes de diverso origen cultural (indígenas, afrodescendientes, no indígenas, campesinos) metodologías nuevas para la enseñanza de la tierra y el territorio (p.e con los principios pedagógicos de silencio, observación, tejido, escucha y la palabra dulce).

Al igual, no se debe desconocer en la formación de maestros y maestras de ciencias sociales los últimos debates a nivel nacional e internacional (2012-2016 diálogos de paz y posconflicto) la importancia y pertinencia de revisar y actualizar los referentes con que se forma, conceptúa y gobierna en, con y para la tierra y el territorio.

6. PROPÓSITOS

- Acompañar a los estudiantes de los semestres quinto, sexto y séptimo de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (versión II) en la formación sobre relaciones territoriales desde perspectivas de la diversidad cultural en Colombia.
- Generar un diálogo de saberes entre conocimientos clásicos y perspectivas diversas en torno a las relaciones territoriales, a través de producciones y debates escritos, visuales y orales.
- Contribuir en los procesos de formación de maestros y maestras en ciencias sociales desde una perspectiva intercultural a través de la implementación de actividades didácticas que fortalezca las relaciones de los seres humanos con la tierra como madre y el territorio desde diversas fuentes.

7. TOPICOS



Los tópicos centrales son *La tierra, territorio, territorialidad*. Las siguientes son las preguntas que orientan los tópicos:

¿Qué concepciones se tienen de la tierra por parte de los pueblos indígenas de Colombia?

¿Cómo se puede articular la tierra a los procesos de enseñanza- aprendizaje? ¿Qué se entiende por territorio desde una perspectiva intercultural?

¿Qué es la territorialidad desde una perspectiva intercultural?

Se propone trabajar los siguientes temas:

1) La tierra como pedagoga

- Aportes a una educación intercultural
- Dialogo de saberes sobre las diversas concepciones que se tiene de tierra, territorio y territorialidad desde fuentes varias
- Cuidando las raíces de la vida tejiendo memoria cultural
- Cosechando tierra, cosechando tradición

2) El territorio expresión cultural

- Mi cuerpo como primer territorio
- Caminar el territorio como tejido de vida
- Cartografías sagradas: Relato de los mayores
- Transformaciones del territorio: Problemáticas locales y globales

3) Territorialidad eje central de la identidad cultural

- Sistemas organizativos propios del territorio
- Aspectos centrales del territorio: Autonomía e identidad

8. RUTA METODOLÓGICA

Metodológicamente este espacio de formación se centra en nuevas apuestas que logran relacionar los conocimientos clásicos de la academia y producciones académicas de Organizaciones (Organización Indígena de Antioquia y Organización Nacional Indígena de Colombia) y pueblos indígenas. Así mismo, Se buscará trabajar lecturas, trabajos de grado producciones audiovisuales, producciones orales y visitas a comunidades desde las cuales se espera incorporar una reflexión intercultural en torno a la tierra, territorio y los procesos de territorialidad.

Se procurará una metodología vivencial: la cual propende por que el sujeto construya su propio conocimiento. Por lo que en este espacio de formación se aborda también el taller desde de participación, reflexión crítica y construcción colectiva de conocimientos. Este espacio permite combinar diferentes estrategias metodológicas que generen un tejido entre las producciones escritas, audiovisuales y las experiencias propias de los estudiantes. En este sentido, estamos de acuerdo con que “el conocimiento se produce en la acción misma sobre el entorno social y natural de los seres humanos, en la interrelación de los sujetos con el mundo exterior, en el contacto con lo diferente, con la otredad, cargada de su experiencia vital y en devenir constante” Bautista, A. (2012, pag:22).

En este sentido, se proponen entre otras, las siguientes actividades para el curso:

Biografía del cuerpo como primer territorio: dada la propuesta de abordar desde otras perspectivas interculturales la formación en este curso, se propone esta actividad que vincula el senti-pensar propuesto por el maestro Fals Borda. “sentipensante”, noción que reconoció haber tomado prestada de los campesinos momposinos (Costa Atlántica), para denotar aquella persona que combina en todo lo que hace, razón y pasión, cuerpo y corazón. (Fals Borda, 1986.: Leído en: Escobar, 2015: pág. 12). Es en este sentido que la



Pedagogía de la Madre Tierra propone una educación que vincula razón-corazón-vientre y se espera que los maestros en formación se aproximen a esta otra forma de estudiar el territorio y la tierra.

Salidas a comunidad: Se propone leer el territorio con todos los sentidos, por lo que es de gran importancia para este espacio de formación el complementar las lecturas y análisis con los recorridos por diversos territorios y con actividades didácticas que impliquen la percepción sensorial y ayuden a lograr una relación con el territorio de manera más compleja.

Cartografía cultural del territorio: Las cartografías culturales son herramientas didácticas también a considerar. Los estudiantes se organizarán en grupos, desde los cuales elaboran una cartografía cultural de los territorios que habitan o de los cuales son originarios. Para llevar a cabo esta actividad se debe primero conocer la herramienta, lo cual se hará a través del *aprender haciendo*, luego se compartirán las cartografías, se complementan con indagaciones y fuentes diversas.

Taller georreferenciación: Los estudiantes en grupos abordaran el libro América Mestiza del historiador William Ospina. Luego por grupos deberán hacer una socialización de los países que se encuentran enunciados en el libro América Mestiza de William Ospina. Explicación con ayuda de SIG (sistemas de información geográfica) de la distribución del planeta tierra: Continentes, mares, Océanos, polos, etc. Las preguntas guías de esta actividad son ¿Cuál es la división territorial en el mapamundi? ¿Cuál es la concepción de tierra y territorio que se puede leer?, ¿a qué intereses económicos, políticos, académicos responde dicha división territorial?

En general la propuesta del curso fue muy bien recibida, por su pertinencia, por su metodología y por la necesidad que plantean se entablen diálogos de saberes en los procesos formación. Recibimos otras observaciones que organizamos en dos grupos:

- a) De contenido: Inclusión de temas y discusiones que amplíen la mirada de la diversidad a otros pueblos como el Rom y campesinos.
- b) De forma en el manejo de la bibliografía.

Se Anexa la propuesta final con las observaciones incorporadas:

9. IDENTIFICACIÓN GENERAL			
Facultad	Educación		
Departamento	Ciencias y arte		
Programa(s) Académico(s)	Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Ciencias Sociales		
Núcleo o Colegio Académico	Relación, Espacio Ambiente y Sociedad		
10. IDENTIFICACION ESPECIFICA			
Espacio de conceptualización	Relaciones Territoriales desde Perspectivas de la Diversidad Cultural		
Código	9002		
Semestre		Nº de créditos	3



Intensidad horaria				
Semanal	4	Semestre		48
Características				
Teórico		Práctico		Teórico-Práctico X
H (habilitable)	SI	X	NO	
V (validable)	SI		NO	X
C (clasificable)	SI		NO	X
Prerrequisitos: (incluir códigos y nombre)				
Colombia sociedades ancestrales y coloniales			2028523	
Europa y la invención del mundo moderno			2028524	
Sociedades de Colombia modernas y contemporáneas			2028823	
Sociedades de Colombia ancestrales y coloniales			2028623	
11. DATOS DEL PROFESOR (o profesores que elaboraron el Programa)				
Nombres y Apellidos		Daniel Vallejo Mazo, Luisa Fernanda Quiroz Londoño		
Correo Electrónico		Daniel.vallejo@udea.edu.co, luisa.quiroz@udea.edu.co		
Horario de Clase		L-W 10-12		
Horario de atención a estudiantes		L-W 2-4 PM		
Lugar de atención a estudiantes		Sala de cátedra		
12. DESCRIPCION				
<p>Este espacio de formación se concibe desde una perspectiva intercultural de la formación, del dialogo con los otros. Según lo propuesto por diversos autores. “Espacios posibilitadores y validadores de saberes, es decir, espacios de encuentro en los cuales no sólo uno de los lugares de enunciación es válido y real, sino que ambos tienen aportes y posibilidades de enriquecimiento mutuo” Estrada (2011). En este mismo sentido Catherine Walsh señala “que la educación intercultural supera cualquier intento de llenar de contenidos el plan de estudio sobre las diversas comunidades existentes: la interculturalidad implica un diálogo de saberes entre diferentes grupos culturales, el reconocimiento de prácticas. De creencias y de producción de diferentes tipos de conocimiento (cosmogonías, arte, ciencia). Implica revisar y replantear las formas de relacionamiento que se tejen en la cotidianidad de la escuela” (Walsh, 2010, p. 35).</p> <p>Se organiza desde dos momentos los cuales se articulan entre sí. En el primero de ellos se retomarán construcciones de conocimiento indígena, con referentes y concepciones de la Tierra, Territorio y los procesos de Territorialidad producidas en contextos culturales diversos culturalmente, priorizando conocimientos de los pueblos originarios de Antioquia y Colombia.</p> <p>En un segundo momento se busca generar reflexión crítica y llevar a la experiencia algunas actividades didácticas basados en un dialogo de saberes problemáticas locales y globales relacionadas con los efectos de la relación ser humano-medio ambiente los cuales modifican el territorio y sobre los cuales hay interpretaciones y prácticas diversas. Las cuales es necesario estudiar.</p> <p>El problema de formación al que aporta este curso se relaciona con la escasa articulación entre el campo de las relaciones territoriales y la diversidad cultural. Con esta aproximación se busca que los y las maestras en formación de Ciencias Sociales amplíen sus miradas a otras formas de</p>				



conocimiento no hegemónicas relacionadas con su campo y se avance en un reconocimiento del legado ancestral que tiene Colombia con respecto a la tierra, el territorio y la territorialidad.

Finalmente, este espacio de formación por sus limitaciones propias de tiempo y alcances formativos no tiene como agotar todas las posibilidades de formación del territorio desde perspectivas diversas por lo que se plantea también como un espacio abierto de construcción colectiva, donde todos y todas quienes participan (maestros y estudiantes) asumen una posición de aprender permanente.

13. JUSTIFICACIÓN

En los programas de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y en especial en el Programa de Educación Básica: Ciencias Sociales se evidencia desde un análisis de los programas de algunos cursos la necesidad de abordar desde perspectivas diversas concepciones que se tienen de las relaciones territoriales que aportan los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos de Colombia. Esto desde una perspectiva intercultural de la formación, de modo que se contribuya al reconocimiento del legado ancestral y fortalezca la capacidad de coexistir en sociedad y con la tierra como otro ser vivo.

Los pueblos ancestrales de Colombia contribuyen desde diversidad cultural a la construcción de una identidad nacional. Esto es reconocido por la Constitución Nacional de 1991 cuando dice “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. (Artículo 7). A su vez el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 2006-2016. Cita “Antioquia es una región con relieve y clima variados, amplia biodiversidad, una ubicación geográfica privilegiada, gentes emprendedoras capaces de construir colectivamente, una importante diversidad de grupos étnicos y culturales, y un gran potencial para el desarrollo y aplicación del conocimiento en diversos campos del saber” (p. 42).

Es en la escuela y en los procesos de formación de maestros y maestras los llamados a visibilizar e incorporar en sus planes de estudio aportes epistémicos, metodológicos, y didácticos producidos no sólo en los centros de conocimiento como academias de países europeos y anglosajones. En el caso de los referentes más utilizados en la enseñanza de la geografía, por ejemplo, en la Facultad de Educación son utilizados estudios y autores de países como Brasil, Argentina, Francia y Estados Unidos, sino también incluir de manera equitativa conocimientos y debates provenientes de contextos culturales propios.

Como es el caso de los aportes que en la última década ha realizado el grupo de investigación Diverser y en especial el programa Pedagogía de la Madre Tierra adscritos a la Facultad de Educación donde vemos necesario comenzar a aprovechar para la formación de maestros y maestras indígenas provenientes de diverso origen cultural (indígenas, afrodescendientes, no indígenas, campesinos) metodologías nuevas para la enseñanza de la tierra y el territorio (p.e con los principios pedagógicos de silencio, observación, tejido, escucha y la palabra dulce).

Al igual, no se debe desconocer en la formación de maestros y maestras de ciencias sociales los últimos debates a nivel nacional e internacional (2012-2016 diálogos de paz y posconflicto) la importancia y pertinencia de revisar y actualizar los referentes con que se forma, conceptúa y gobierna en, con y para la tierra y el territorio.

14. PROPÓSITOS



- Acompañar a los estudiantes de los semestres quinto, sexto y séptimo de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (versión II) en la formación sobre relaciones territoriales desde perspectivas de la diversidad cultural en Colombia.
- Generar un diálogo de saberes entre conocimientos clásicos y perspectivas diversas en torno a las relaciones territoriales, a través de producciones y debates escritos, visuales y orales.
- Contribuir en los procesos de formación de maestros y maestras en ciencias sociales desde una perspectiva intercultural a través de la implementación de actividades didácticas que fortalezca las relaciones de los seres humanos con la tierra como madre y el territorio desde diversas fuentes.

15. TOPICOS

Los tópicos centrales son La tierra, territorio, territorialidad. Las siguientes son las preguntas que orientan los tópicos:

- ¿Qué concepciones se tienen de la tierra por parte de los pueblos indígenas de Colombia?
 - ¿Cómo se puede articular la tierra a los procesos de enseñanza- aprendizaje? ¿Qué se entiende por territorio desde una perspectiva intercultural?
 - ¿Qué es la territorialidad desde una perspectiva intercultural?
- Se propone trabajar los siguientes temas:

- 4) La tierra como pedagoga
 - Aportes a una educación intercultural
 - Dialogo de saberes sobre las diversas concepciones que se tiene de tierra, territorio y territorialidad desde fuentes varias
 - Cuidando las raíces de la vida tejiendo memoria cultural
 - Cosechando tierra, cosechando tradición
- 5) El territorio expresión cultural
 - Mi cuerpo como primer territorio
 - Caminar el territorio como tejido de vida
 - Cartografías sagradas: Relato de los mayores
 - Transformaciones del territorio: Problemáticas locales y globales
- 6) Territorialidad eje central de la identidad cultural
 - Sistemas organizativos propios del territorio
 - Aspectos centrales del territorio: Autonomía e identidad

16. RUTA METODOLÓGICA

Metodológicamente este espacio de formación se centra en nuevas apuestas que logran relacionarlos conocimientos clásicos de la academia y producciones académicas de Organizaciones (Organización Indígena de Antioquia y Organización Nacional Indígena de Colombia) y pueblos indígenas. Así mismo, Se buscará trabajar lecturas, trabajos de grado producciones audiovisuales, producciones orales y visitas a comunidades desde las cuales se espera incorporar una reflexión intercultural en torno a la tierra, territorio y los procesos de territorialidad.



Se procurará una metodología vivencial: la cual propende por que el sujeto construya su propio conocimiento. Por lo que en este espacio de formación se aborda también el taller desde de participación, reflexión crítica y construcción colectiva de conocimientos. Este espacio permite combinar diferentes estrategias metodológicas que generen un tejido entre las producciones escritas, audiovisuales y las experiencias propias de los estudiantes. En este sentido, estamos de acuerdo con que “el conocimiento se produce en la acción misma sobre el entorno social y natural de los seres humanos, en la interrelación de los sujetos con el mundo exterior, en el contacto con lo diferente, con la otredad, cargada de su experiencia vital y en devenir constante” (Bautista, 2012, p. 22).

En este sentido, se proponen entre otras, las siguientes actividades para el curso:

Biografía del cuerpo como primer territorio: dada la propuesta de abordar desde otras perspectivas interculturales la formación en este curso, se propone esta actividad que vincula el senti-pensar propuesto por el maestro Fals Borda. “sentipensante”, noción que reconoció haber tomado prestada de los campesinos momposinos (Costa Atlántica), para denotar aquella persona que combina en todo lo que hace, razón y pasión, cuerpo y corazón. (Fals Borda, 1986; Leído en Escobar, 2015, p. 12). Es en este sentido que la Pedagogía de la Madre Tierra propone una educación que vincula razón-corazón-vientre y se espera que los maestros en formación se aproximen a esta otra forma de estudiar el territorio y la tierra.

Salidas a comunidad: Se propone leer el territorio con todos los sentidos, por lo que es de gran importancia para este espacio de formación el complementar las lecturas y análisis con los recorridos por diversos territorios y con actividades didácticas que impliquen la percepción sensorial y ayuden a lograr una relación con el territorio de manera más compleja.

Cartografía cultural del territorio: las cartografías culturales son herramientas didácticas también a considerar. Los estudiantes se organizarán en grupos, desde los cuales elaboran una cartografía cultural de los territorios que habitan o de los cuales son originarios. Para llevar a cabo esta actividad se debe primero conocer la herramienta, lo cual se hará a través del *aprender haciendo*, luego se compartirán las cartografías, se complementan con indagaciones y fuentes diversas.

Taller georreferenciación: Los estudiantes en grupos abordaran el libro América Mestiza del historiador William Ospina. Luego por grupos deberán hacer una socialización de los países que se encuentran enunciados en el libro América Mestiza de William Ospina. Explicación con ayuda de SIG (sistemas de información geográfica) de la distribución del planeta tierra: Continentes, mares, Océanos, polos, etc. Las preguntas guías de esta actividad son ¿Cuál es la división territorial en el mapamundi? ¿Cuál es la concepción de tierra y territorio que se puede leer?, ¿a qué intereses económicos, políticos, académicos responde dicha división territorial?

17. EVALUACIÓN

En este espacio de formación se apuesta por una evaluación en tres momentos del proceso educativo, en los cuales siempre estará presente la coevaluación (entre pares permite que los estudiantes se autorregulen y revisen sus estrategias de estudio), heteroevaluación y autoevaluación (interna y consiente de las capacidades y compromisos en el espacio de formación), debido a la apuesta metodológica es de construcción colectiva los maestros acompañantes también se valoraran dentro del proceso.



Evaluación inicial: la cual está orientada para indagar por los conocimientos previos de los y las estudiantes. Para luego reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta evaluación es considerada como un punto de partida en este espacio.

Evaluación del proceso: Analizar cómo va el proceso. Si se cumple con los propósitos. Es una evaluación de los aprendizajes.

Evaluación final: evaluar como quedó integrado el conocimiento adquirido a sus estructuras cognitivas. ¿Qué se aprendió?, y para que nos sirve lo aprendido.

El curso también se calificará cuantitativamente en una escala de 1 (menor) a 5 (mayor) según el sistema MARES de la Universidad de Antioquia.

18. BIBLIOGRAFÍA NECESARIA PARA EL CURSO

- Agredo, G. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. En *Revista Luna Azul*, (23), pp. 28-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727225006>
- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política latinoamericana. En Alimonda, H. (Coord.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*, pp. 21-58. Buenos Aires: CLACSO.
- Arias, H. (2011). *Territorio indígena Kankuamo: proceso de reconfiguración del resguardo desde las dimensiones socioculturales*. (Trabajo de maestría) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5500/1/49767115.2011.pdf>
- Bustamante, J. (2012). *El pueblo Rrom (gitano) y la Kriss Rromaní en el ordenamiento jurídico colombiano, 1998-2010*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Caicedo, J.A. y Castillo, E. (2012). *Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural. Curso de habilitación para agentes educativos de Educación inicial. Modalidad semipresencial, modulo 8*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Caisamo, G. (2012). “*Kirincia bio o Kuita*” “*Pensar el camino de la sabiduría*”. (Tesis doctorado en educación). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA
- Estrada, L. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. En *Pedagogía y Saberes*, (34), pp. 1-10.
- Flórez, A. (2011). *Los Embera Chamí del Quindío: entre la madre tierra y la otra ciudad*. (Trabajo de maestría). Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1047/florez_laiseca_adriana_maria_2011.pdf?sequence=1
- Naranjo, E. (2009). *La concepción cultural y política del territorio en el pensamiento del movimiento indígena del Cauca, visto desde el discurso de Quintín Lame*. (Trabajo de grado). Bogotá: Universidad Colegio mayor de nuestra señora del Rosario. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2798>
- Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia 2006-2016. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006, Pp. 1-124
- Pavajeau, G. (2011). *Comunidades indígenas, tierra y recursos naturales frente a las políticas públicas del estado Colombiano*. Universidad Libre. Bogotá. pp. 1-20. Recuperado de:



<http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/25/comunidades-indigenas-tierra-y-recursos-naturales-frente-a-las-politicas-publicas-del-estado-colombiano.pdf>

Rincón (2012). Territorio, Territorialidad y Multiterritorialidad aproximaciones conceptuales. Universidad del Tolima pp. 181- 192. Recuperado de : <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9582>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. (Ed.). *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

Echeverry, M. y Rincón, A. (2000). *Ciudad de territorialidades polémicas de Medellín*. Centro de estudios del hábitat popular - Cehap Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia - sede Medellín. pp. 1-168. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2170/1/mce-inv22.pdf>

Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. En Revista Geográfica de América Central, (número especial legal), pp. 1-14. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2798>

12. RECURSOS AUDIOVISUALES

Entrelíneas Hispan TV. (2015, Mayo 15). Los indígenas colombianos: La larga lucha por el territorio (Archivo video). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=co4M1_7VONM

Cidemos. (2016 Junio, 10). Documental Indígenas U'wa Colombia | Guardianes de la Madre Tierra. (Archivo video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4yPkISU8k28>

MPC. (2014, Octubre, 25). Problemáticas Territorios Indígenas, una mirada desde la MPC. (Archivo video). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Gfui5P_wGz4

DISCUSIÓN. LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA TIERRA COMO FUENTE DE TODO MAL

Este apartado, como última composición del análisis de la información se constituye desde la interpretación de las categorías emergentes que no se pudieron ubicar dentro de las categorías de entrada, entre ellas **tenencia, control y la lucha por los territorios**. Según la información recolectada encontramos con mucha frecuencia la discusión que justifica y legitima las luchas indígenas a partir de la lucha por la tenencia de la tierra, así como la lucha por representar desde los propios pueblos el valor del territorio. Resignificar el valor que para las comunidades porta la tierra como madre, desde posturas como las expresadas en las primeras partes de este análisis.

Esta discusión se presenta a partir del análisis de la información llevada a cabo por los investigadores con el material producido por los estudiantes de la primera cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, y cuenta con la narración de la experiencia vivida por ambos investigadores en los recorridos por los territorios indígenas de la Comunidad Misak³³ en el municipio de Silvia Cauca y las experiencias educativas propias de los afrodescendientes del municipio de Villa Rica³⁴ ambos del departamento del Cauca, donde se conocieron valiosas historias sobre la lucha y los esfuerzos por la tierra. Así como de una salida pedagógica a la costa atlántica, donde visitamos una comunidad Wayuu y observamos varios territorios en relación con los usos culturales.



Fotos 11, 12 y 13: visita a Comunidad, Territorio Wayuu, 2015.

Las luchas de la tierra se remontan antes de los tiempos de la conquista y la colonia. Sin embargo, es desde la colonia que se introdujo en América otra visión de la tierra, desde un modelo económico que plantea la tierra como bien principal para la acumulación de capital y poderío del imperio. El ver la tierra como medio para el usufructo de unos pocos trajo consigo problemas inmediatos como el rompimiento de las relaciones simbólicas y espirituales con la tierra para instalar un modelo de explotación, que con el paso del tiempo

³³ Para ampliar información sobre la comunidad Misak y sus luchas por el territorio es clave revisar las producciones realizadas por miembros de la comunidad donde se problematiza el fenómeno del Terraje (entendido como una forma de arrendamiento, y que responde a las tenencias precarias de la tierra de los habitantes rurales del siglo XVIII en Colombia) y además donde se aclaran consignas y elementos bases de la comunidad, por ejemplo, *recuperar el territorio para recuperarlo todo*.

³⁴ En el Municipio de Villa Rica Cauca participamos de la experiencia del Jardín Intercultural *Casita de Niños* donde pudimos conocer formas alternativas de asumir y territorializar la tierra, desde procesos de educación propia, apropiaciones culturales y valoración de las tradiciones ancestrales del pueblo afrodescendiente.

se ha convertido en el modelo hegemónico para el uso de la tierra y consecuentemente, ha provocado impactos devastadores en el equilibrio propio de la tierra.

Esa colonialidad de la naturaleza se presenta como un concepto que permite explicar la forma en que es concebida la naturaleza en todas sus dimensiones en “el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes” (Alimonda, 2011, p. 22).

Esta hegemonía del pensamiento económico desarrollista provocada y reforzada por los sistemas económicos nacionales y el papel de las empresas y el capital financiero ha generado consecuencias significativas para los pueblos y comunidades que se desacomodan a tal modelo económico: El destierro, el empobrecimiento, crisis alimentarias, etc., una realidad que puede ser vista como “un intento más de dismantelar todo lo colectivo” (Escobar, 2007, p. 11).

Esas fracturas a lo largo de la historia han llegado a las comunidades originarias de diferentes formas, desde intentos de neo colonizaciones hasta el afán por llevar la tecnología y los medios de producción masivos a gran escala a los territorios, lo que lleva aún más a una pérdida del patrimonio cultural, a una desconexión con la tierra y a una imposibilidad de pensarse en comunidad desde los legados ancestrales y las relaciones territoriales.

Uno de esos factores que están influyendo en la pérdida de la identidad cultural Senú es la llegada a nuestro territorio de agentes externos como es la Educación que se imparte en la Escuela, el cual está conllevando a que niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres estén en otro espacio diferente y distinto al ámbito comunitario, dejando a un lado la práctica y la permanencia de la cultura Senú, olvidando las enseñanzas de la madre tierra y dándole más importancia a otros conocimientos occidentales (TGW, Senú, 2013, p. 36).

A los efectos o daños colaterales que se tienen en las comunidades por la incursión de otras formas de vida y relación con la tierra poco ancestrales, se les ha hecho frente de múltiples formas, buscando que desde o comunitario se creen estrategias para salvaguardar el legado cultural, ancestral e identitario de las comunidades, esto porque al otro externo y en muchos casos también a ellos desde sus dinámicas internas les cuesta entender la dimensión orgánica de la tierra, esa dimensión que intrínsecamente es relacional con el ser humano y que se teje

desde los primeros años de vida, es un asunto que se complica cuando intervienen asuntos económicos y jurídicos,

La lucha por la tierra ha sido un proceso que hemos tenido que llevar con militares, fuerzas armadas ilegales y hasta campesinos ya que ellos no entienden la visión colectiva y comunitaria de la tierra como fuente orgánica de nuestro desarrollo (TWG Embera Chamí, 2013, p. 41).

En estas continuas luchas la educación juega un papel trascendental y notablemente importante en la labor de valorizar el territorio, entendiendo ese valor también desde las perspectivas culturales. Aprendemos de este estudio que en buena parte es desde la formación de las futuras generaciones que las luchas por las tierras serán fructíferas desde la perspectiva de la Madre tierra, ya que de nada sirven luchas inmediatas que no dejen aprendizajes y lesiones para el futuro, la educación debería hacerse desde la tierra y para la tierra, como plantea la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra:

La tenencia de la tierra y el control de los territorios es la base cultural de nuestra comunidad, ya que entender a la madre tierra como pedagoga esta nos muestra lo que necesitamos aprender y lo que debemos enseñar a las generaciones futuras (TWG EMBERA, 2013, p. 33).

DISCUSIÓN FINAL. SOBRE LO ÉTICO EN LA INVESTIGACIÓN Y DIVERSIDAD

Si estamos de acuerdo que lo ético es la reflexión de aquello bueno y aprobado por la sociedad, podríamos decir que la ética también surge y se construye a partir de la cultura, ésta nos dice sobre la cultura colectiva de un pueblo, así pues, “la investigación debe abordar las formas apropiadas y validadas de aprehender la realidad. He aquí la evidencia más estrecha de la trilogía: Cultura/ ética/investigación” (Agar, 2004, p. 10).

Desde esa perspectiva, y de acuerdo a este proceso de formación la ética es parte fundante de la investigación, aclarar una postura ética ayuda a reconocer lo realizado a la luz de los planteamientos y posturas sociales y culturales del grupo con el cual se trabajó. En este caso del Grupo Diverser y el Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Son frecuentes las posturas que asocian el tema de la ética en mayor grado investigaciones de carácter biomédico, experimental o referentes a las ciencias de la salud las cuales investigan sobre seres humanos; sin embargo, la investigación en Ciencias Sociales encontramos que no se le reviste de mayor trascendencia, quizá por la creencia generalizada que la investigación con poblaciones o culturas tiene un menor daño o consecuencias menores.

Desde nuestra perspectiva creemos que existe una necesidad en la comunidad académica de la facultad de Educación de reglamentar, y en especial reflexionar el valor ético que deben revestir las investigaciones y el trabajo con culturas diversas, ya que las intervenciones que se hacen allí cuentan con conocimientos y saberes de primera mano que en ocasiones se transmite desde la oralidad y son concebidos ancestralmente. Conocimientos de relevancia para la vida de los pueblos.

Es así como surge la necesidad de investigar particularidades de las culturas, aunque sin desconocer lo común entre ellas. Autores hablan que la investigación debe tener un carácter, donde se tenga en cuenta el trasegar de los sujetos que hacen parte de la misma y donde se pueda realizar un trabajo consentido, articulado y útil para las comunidades participantes. Oliveira (1998) plantea que la investigación social debe considerar al sujeto en su cultura y relaciones que lo atraviesa, “la clase social, el ser mujer u hombre y el color de la piel, la orientación sexual y el grado de escolaridad, hacen una gran diferencia en la vida social.” según lo anterior cada sujeto dinamiza las relaciones del grupo, y ayuda a construir un entramado identitario lo cual también da cuenta del conocimiento o aporte que realice la investigación.

Así pues, la ética de la investigación en el proyecto: “Concepciones ancestrales sobre Tierra, Territorio y Territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia” buscó de modo permanente no perder de vista el ser de cada sujeto participante desde su relación cultural y social.

La ética en esta investigación incluye el reconocimiento y respeto por las culturas. Y se considera desde el mismo planteamiento del problema de investigación el cual también debe

contener un sentido cultural, que debiera ser resuelto con la participación de los actores, conscientes del proceso en que participan.

Desde esta perspectiva el componente ético de la investigación, comprende un sentido más amplio que la misma autorización para el manejo de datos, es un asunto que va desde la claridad en la reciprocidad hasta una mirada compartida sobre la utilidad, viabilidad e informes que se hagan del trabajo.

Al parecer y estamos de acuerdo con que la cuestión ética en una investigación es una cuestión de equilibrio entre los derechos de los sujetos y los beneficios del conocimiento científico. El marco ético se construye a partir de la aplicación de algunos parámetros o directrices que le permiten a la investigación adquirir ese sentido recíproco y ético, Wendler (2000) los resume en los siguientes:

- ▣ Valor social.
- ▣ Validez científica.
- ▣ Justa selección de los sujetos.
- ▣ Positiva relación riesgo beneficio.
- ▣ Evaluación independiente.
- ▣ Consentimiento informado.
- ▣ Respeto por la autonomía.
- ▣ Bienestar de los sujetos.

Nosotros a partir de esta investigación podemos agregar las siguientes consideraciones éticas:

- ▣ La consulta previa a participantes.
- ▣ La formación en investigación a participantes. Relación pedagogía e investigación.
- ▣ Socialización a disponibilidad y requerimiento de los y las participantes.
- ▣ Observación de relaciones de género con perspectiva cultural.

Sin lugar a dudas estas otras perspectivas nos alejan de pensar que lo ético en un proyecto se enmarca solo en el manejo de la información o en el tratamiento y confidencialidad de datos, es un asunto que trasciende a lo social, lo personal y lo subjetivo de los sujetos que investigan y que participan en la investigación.

La reflexión de la ética en la investigación en ciencias sociales debe tomar en consideración esta nueva realidad y reconocer que nuevas formas de relación humana están surgiendo y que será necesario utilizar nuevos esquemas de interpretación y modelos para la acción, considerando las emociones, las sensaciones y la intuición en un lugar tanto o más destacado que el tradicional pensamiento empírico.

Desde nuestro lugar del proyecto y como investigadores asumimos una postura de transformación sobre las realidades que circundan en lo que el horizonte académico ha definido o categorizado sobre la tierra, el territorio y la territorialidad. Es una apuesta por la re significación de estas categorías considerando todo aquello que afecta, modifica o interviene en la realidad de las culturas de hoy.

Hay preguntas que como en todo proceso, debemos seguir caminando con respecto a enriquecer una postura ética frente a procesos de formación e investigación con población diversa culturalmente:

¿Cómo lograr el giro de que la pregunta por el otro realmente se vuelva una pregunta por el sí mismo?

¿Cómo el investigador usa éticamente la información que adquiere en estos procesos, teniendo en cuenta filtros académicos, políticos y económicos?, ¿en tiempos de globalización y redes que uso se le da a la información de las comunidades?

¿Qué concepciones y conocimientos del territorio y la tierra deberían llevarse a la escolarización y cómo saber cuáles no?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

**CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

CONCLUSIONES, APORTES Y RECOMENDACIONES PARA SEGUIR CONVERSANDO

- ▣ Una Concepción ancestral de Tierra es indudablemente el de tierra como Madre, lo cual implica una ampliación del horizonte epistémico y pedagógico del núcleo Relaciones Espacio, Ambiente Sociedad, desde lo educativo queda la necesidad de repensar el sistema educativo, hacia nuevos escenarios y nuevas discusiones que se permita la incursión de nuevos saberes en la escuela y que propicie el encuentro y el dialogo del conocimiento, otros los saberes y las experiencias diversas.
- ▣ El cuerpo como primer territorio ha sido muy sutilmente trabajado en la escuela, donde ha primado una postura del cuerpo biológico y se ha dejado a un lado el cuerpo cultural, el cuerpo social, ese que se transforma con la experiencia y que cambia a medida que se recorre el camino de la vida.
- ▣ El Territorio desde una mirada ancestral, no solo es el sitio que posibilita una ubicación, es la lengua que se habla, es el compartir unos con otros, es sentido común que hay. El Territorio no es solamente ese pedazo de tierra, sino la comunicación, el contacto, la convivencia, en donde se está en constante comunicación con la tierra y con las prácticas culturales que avivan el sentido de pertenencia y la identidad propia. Es la salud y la enfermedad, es la sanación y la espiritualidad de todos los seres que la habitamos.
- ▣ La territorialidad es definida por relaciones de poder representadas en los mapas, en las delimitaciones espaciales donde se expresa no sin tensiones la soberanía del pueblo o del Estado. En este sentido dos expresiones claras de dicha territorialidad desde el Programa Madre Tierra son los resguardos y las comunidades.
- ▣ Relación Pedagogía y territorio. El territorio se recorre con un propósito de aprendizaje, desde los diálogos de saberes los cuales aportan una mayor comprensión del mundo que nos rodea, de las formas de apropiación que tienen los seres humanos con la tierra que es fuente de vida, desde las dinámicas particulares que se construyen en los territorios, desde las miradas críticas de los sujetos con la madre tierra, desde las territorialidades presentes en las dinámicas sociales. la educación desempeña un

papel fundamental en la enseñanza y cuidado de los territorios indígenas y no indígenas, en el reconocimiento de nuestro legado ancestral y en la capacidad de coexistir en sociedad. En este sentido la enseñanza de la tierra, el territorio y la territorialidad desde diversas perspectivas es un deber para la formación de maestros y maestras del área de ciencias sociales e incluso de todas las áreas.

- ▣ Se necesitará generar transformaciones que pasan por lo cultural, social y político para ampliar las formas y miradas en torno a las concepciones que se tienen de la tierra, el territorio y la territorialidad las cuales, retomando miradas ancestrales de los pueblos originarios, de los campesinos y de las comunidades afrodescendientes.
- ▣ El estudio de la confluencia de nuevas y viejas formas de territorialidad es urgente desde la academia. En este sentido el estudio de lo que es desde los imaginarios teóricos y políticos y lo que sucede en las realidades en lo que denominamos Comunidades y resguardos es urgente. Se encuentra poca comprensión y utilización de acuerdo a intereses. No se encuentran suficientes relaciones con otras formas de territorialidad como los centros urbanos, las ciudades, el área metropolitana. El aspecto comunitario de la tierra y del territorio posibilita que se piense conjuntamente en las necesidades que tiene la población, pero también en las necesidades del espacio, de la tierra y de todo aquello que es vital para la subsistencia humana, esa cuestión comunitaria permite que se emprendan luchas comunes en pos del alcance de beneficios para el colectivo que compone el resguardo, el pueblo o la comunidad.
- ▣ Las relaciones territoriales son susceptibles de cambio y no deben entenderse de la misma forma en todas las sociedades, así como cambian los contextos y los entornos, cambian también las formas de relacionarse con el lugar que se habita y cambia el devenir de los sujetos en ese espacio.
- ▣ El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, aún tiene un camino importante por recorrer para integrar la pregunta por la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones, pero en este caso de análisis en cuanto a lo étnico, podría dar un viraje hacia las diversas formas de entender el mundo que se habita, la historia que se camina y las relaciones que se tejen, entendiendo que la educación es cambiante y no

debe prestarse para de *Soussa Santos* menciona como seguir reproduciendo lo que denomina injusticias epistémicas.

- ▣ El programa en cuestión parece ser una composición hecha para una población en especial urbana céntrica y en la que no caben otro tipo de diversidades cultural, religiosa y de género, así como por la discapacidad, parece ser que la formación está pensada para el ejercicio docente en contextos urbanos mestizos exclusivamente.
- ▣ Las voces de los y las estudiantes del programa manifiestan una intención de acercarse a la perspectiva intercultural para pensarse su futura labor docente, aludiendo a la problematización de la naturaleza homogeneizadora de la institución escolar y la necesidad de impactarla desde la práctica pedagógica.
- ▣ Es clave aprender y dialogar con las experiencias formativas de personas de origen diverso, donde se leen propuestas encaminadas hacia resignificar lo comunitario y encontrar las formas posibles de valor de lo tradicional de manera crítica, una clase alrededor del fogón, la historia contada por los sabios, la geografía de lo sagrado y muchas otras, son muestra de la necesidad de mirar formas otras de acompañar la formación de los nuevos maestros y maestras.
- ▣ En nuestra Facultad de Educación contamos con una oportunidad de pensar estas formas diversas de enseñar, aprender e investigar, desde la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, la cual ha demostrado que la Universidad tanto a nivel administrativo como académico puede flexibilizarse en función de las necesidades de las poblaciones que a ella acuden.
- ▣ La interculturalidad debe trascender del papel y el discurso para instalarse en la vida, la interculturalidad debe ser vivida, incidir en el cuerpo, la mente y el corazón, para llegar a transformaciones reales del propio ser, para luego impulsar las transformaciones del entorno, desde las pequeñas acciones que pueden tener gran impacto.
- ▣ La escuela como hogar de la diversidad debe estar preparada para conversar con las diferentes cosmovisiones que lleguen a este lugar, permitirse conocer otros mundos posibles y abrirse a alternativas que reflexionen y cuestionen el conocimiento

instalado y aceptado desde afuera, aquel conocimiento que no entiende la escuela y no deja ver lo que somos.

- ▣ Guardando las proporciones necesarias, existe una necesidad de empezar a concebir la tierra como una madre pedagoga que como buena madre acoge a todos los seres vivos como sus hijos los cuales se encuentran tejidos entre sí. Quizá así cambiaría la relación con ella y se iniciaría un proceso para resarcir la tierra y evitar esa dolorosa “Agonía Planetaria”³⁵ de la que habla Edgar Morín (1994)
- ▣ Esta concepción de tierra como madre no solo se encuentra inscrita en las cosmovisiones de los pueblos indígenas del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, sino que también se encuentra como concepción de tierra en los pensamientos de algunos profesores del núcleo relación espacio ambiente y sociedad del programa Licenciatura en Ciencias Sociales, lo que puede analizarse como la posibilidad de concebir nuevas alternativas para la formación de maestros y maestras.
- ▣ Las concepciones abordadas en esta investigación sobre las relaciones territoriales (tierra, territorio y territorialidad) son fundamentales en los programas de formación de maestras y maestros, los cuales deberían estar orientados desde una perspectiva intercultural, la cual plantea diálogos de saberes entre la academia y las comunidades de nuestro país.
- ▣ La madre tierra como un gran vientre, es la que nos provee de vida, nos fortalece y nos brinda sabiduría y amor. Es desde el amor y la sabiduría que nosotros los seres humanos logramos vivir en armonía con los otros seres vivos y con todo lo que nos constituye como parte de un todo.
- ▣ El territorio como tejido cultural, es un entramado de memorias y huellas las cuales han sido reelaboradas por los ancestros a través de los recorridos diversos que han hecho históricamente por la tierra. Sabio y sabias que han construido caminos de sabiduría y son quienes orientan los procesos formativos en las comunidades.

³⁵ Para ampliar la información sobre dicho concepto, revisar la categoría planteada por Morín en compañía de Anne B. Kern, 1995

- ▣ Ese territorio no es solamente el que pisan las comunidades ancestrales de nuestro país, todos caminamos un territorio, y de ahí la necesidad que empecemos a entrelazar nuestra identidad con esa tierra que pisamos, donde podamos conversar la historia y que la memoria se vuelva un eje fundamental en nuestras relaciones con el espacio habitado, podrían considerarse experiencias como la de la profesora Yolanda Parra, donde con su Matriz *TerritorioCuerpoMemoria*³⁶ se le da gran importancia a la memoria y a la historia particular de los sujetos o de las comunidades, para hablar de una interculturalidad, en este sentido, es clave como esos dos aspectos (memoria e historia) intervienen en la territorialización de los lugares y en la transformación de una sociedad con miras a la paz.
- ▣ El territorio está cargado de un conocimiento que es colectivo que hace parte de las construcciones históricas que desde la comunidad todos y todas hacemos. Es por ello que el territorio es fuente de vida para los seres humanos, porque en él se encuentra inscrito las prácticas, símbolos y saberes que por siglos han configurado las formas de vida de los seres humanos. Conocer el territorio recorrerlo y vivir debe ser parte de la formación de los maestros y maestras no solo de la licenciatura en Ciencias Sociales y del programa Madre Tierra, sino del componente común de los programas de Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- ▣ Caminar hacia la investigación y la producción académica en el campo de la educación intercultural.
- ▣ Darle una mayor trascendencia a la discusión sobre lo ético en la investigación con comunidades o desde perspectivas diversas.
- ▣ Fomentar decididamente el dialogo de saberes entre los distintos programas, a través de foros, seminarios, cursos, convocatorios para proyectos.

³⁶ Se recomienda revisar la tesis doctoral de la profesora Yolanda Parra: “*Más allá del Océano: Otros Horizontes del Posible*” allí se encuentra ampliamente desarrollada la propuesta de la matriz TerritorioCuerpoMemoria, 2014.

- ▣ Mejorar la relación entre programa-comunidad, donde se genere un conocimiento recíproco, que no se quede solo en las facultades, sino que se haga desde las comunidades para las comunidades.
- ▣ Aportarle a políticas públicas que leen el territorio de manera más compleja, donde se revisen los estereotipos que hay del mismo desde lo urbano y lo rural, para generar lecturas hacia lo pedagógico.
- ▣ Incluir en los procesos de transformación curricular los avances en cuanto a los estudios de diversidad y de perspectivas educativas de otras culturas, que se vienen adelantando en trabajos de investigación de pregrado y posgrado; además de aportes que puedan hacer otras organizaciones como la OIA y la ONIC.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Granada: Fundación centro de estudios andaluces.
- Agredo, G. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. En *Revista Luna Azul*, (23), pp. 28-32.
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Pág. 1-32. Recuperado de: <http://aprendeenlínea.udea.edu.co>
- Alatas, S.F. (2005). El eurocentrismo y la necesidad de repensar la enseñanza de ciencias sociales. En *Revista del Sur*, (159). Recuperado de: http://old.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=2751
- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política latinoamericana. En Alimonda, H. (Coord.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*, pp. 21-58. Buenos Aires: CLACSO.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado J. M. y Gutiérrez J. M. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 225-240. España: Editorial Síntesis.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. En *Revista Estudios Pedagógicos*, (2), pp. 1-15. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- Arboleda Quiñones, S. (2007). Conocimientos ancestrales amenazados y destierro prorrogado: la encrucijada de los afrocolombianos. En Mosquera Rosero-Labbé, C. y Barcelos, LC. (Eds.). *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, pp. 467-486. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Avendaño, I. (2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. En *Intercambio*, 7 (8), pp. 13-35.

- Baena, S. (2015). La autonomía de las entidades territoriales indígenas. *En Revista Digital de Derecho Administrativo*, (13), pp. 99-133.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press.
- Berruecos Villalobos, L.A. (2012). Una aproximación interdisciplinaria a los conceptos de espacio y territorio. En López Lara, A. & Reyes Ramos, M. (Coord.). *Explorando territorios: una visión desde las ciencias sociales*, pp. 49-80. México: Universidad Autónoma de México.
- Blanco Blanco, J. (2011). Tierra, autonomía y ancestralidad, una triada de poder al interior de la Jurisdicción Especial Indígena en Colombia. *En Revista Prolegómanos*, 14 (28), pp. 25-44.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Caballero Esnaola, Z. (2010). Experiencias de la infancia en situaciones difíciles: interpretación y escritura en la frontera escolar. En Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, pp. 175-186. Madrid: Ediciones Morata.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *En Psicoperspectivas*, (2), pp. 53-82.
- Caicedo Ortiz, J.A. & Castillo Guzmán, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *En Cuadernos Interculturales*, 6 (10), pp. 62-90.
- Cardoso, R. (2004) El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, caminar, escribir. *Revista Avá* (5), pp. 55-67.
- Castillo Guzmán, E. & Guido Guevara, S.P. (2015). La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *En Revista Colombiana de Educación*, (69), pp. 17-43.
- Castro-Gómez, S. (2006). La universidad rizomática. Crisis y posibilidades de la universidad en la sociedad del conocimiento. En Bravo, H., Peña, S., y Jiménez, D. (Comps.).

- Identidades, modernidad y escuela*, pp. 63-70. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coronado, S.A. (2010). *Tierra, autonomía y dignidad. Conflictos territoriales de los pueblos indígenas de la sierra nevada de Santa Marta*. (Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Desarrollo Rural). Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.
- Dávalos, P. (2005). Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. En Dávalos, P. (Comp.). *Pueblos indígenas, estado y democracia*, pp. 17-33. Buenos Aires: CLACSO.
- De Lucas, J. (2006). Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración: condiciones del proyecto intercultural. En Bernat, J.S. & Gimeno, C. (Eds.) *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local*, pp. 31-52. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- De Sousa Santos, B (2009) *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DIVERSER, (2013), Definición de línea: Formación en cultura investigativa, Documento interno de trabajo, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Domicó Yagarí, L. (2013). *Fortalecimiento de la lengua Embera Chami en el reguardo Hermeregildo Chakiamá municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia*. (Trabajo de grado presentado para optar por el título de Licenciado en Pedagogía de la Madre Tierra). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Echavarría, C. (2001). *Reflexión sobre el sentido de territorio para los pueblos indígenas en el contexto del ordenamiento territorial y el desarrollo minero. Iniciativa de Investigación sobre Políticas Mineras*. Recuperado de:

<http://www.ciefa.org/acrobat/modulos/ADICIONAL%20MODULO%20CINCO%200GAOT.pdf>

- Echeverría, M.C. y Rincón, A. (2000). *Ciudad de territorialidades. Polémicas de Medellín*. Medellín: Centro de Estudios del Hábitat Popular de la Universidad Nacional de Colombia.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Espinosa, M.A. (2012). Recuperación de tierras. Una mirada desde la economía política. En Centro Nacional de Memoria Histórica (Ed.). *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena*, pp. 85-120. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Foucault, M. (1993) *Genealogía del racismo*. Montevideo: Carone Ensayos.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford: Oxford University Press.
- Galeano, E. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Giraldo, O.F. (2012). Presupuestos ontológicos para la declaración universal de los derechos de la Madre Tierra. En *Luna Azul*, (35), pp. 78-93.
- González Acosta, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. En *Espacio Abierto*, 24 (3), pp. 5-21.

- Green Stocel, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*. (Tesis para optar por el título de Doctor en Educación). Medellín: Universidad de Antioquia.
- _____ (2014). Educación superior desde la Madre Tierra. En *Debates*, (67), pp. 20-29.
- Green Stocel, A., Sinigüí, S. & Rojas, A. L. (2013). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la Educación superior y las comunidades ancestrales. En Rodríguez García, L. & Roldán Tapia, A. (Coords.) *Relaciones interculturales en la diversidad*, 85-94. Córdoba: Cátedra Intercultural Universidad de Córdoba.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca., Sage. (Traducido por Anthony Sampson, disponible en archivo grupo Diverser).
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós
- Guerrero Rivera, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. En *Educación y Ciudad*, (26), pp. 15-27.
- Haesbaert, R. (2007). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Jamioy Muchavisoy, J.N. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. En *Nómadas*, (7), pp. 64-72.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Lander, E. (Comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lao-Montes, A. (2008). *Reformas de educación superior en búsqueda de la democracia intercultural y la descolonización de la universidad: debates necesarios, retos claves,*

- propuestas mínimas*. II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (2011). Crisis de la civilización occidental capitalista y movimientos antisistémicos. En *Revista Nexus*, (9), pp. 140-183.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación, Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lovelock, J.E. (1985). *Gaia. Una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Macas, L. (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En Dávalos, P. (Comp.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*, pp. 35-42. Buenos Aires: CLACSO.
- Mauss, M. (1971). *Manual de la etnografía*. Madrid. Ediciones Istmo.
- Micanquer Cuatín, W. O. (2007). Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), pp. 91-94.
- Ministerio de Educación Nacional & Organización de Estados Iberoamericanos (2002). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Cultura. (s.f.). *Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños*. Consultado el 01 noviembre de 2016 en [http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Misak%20\(Guambiano\).pdf](http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20Pueblo%20Misak%20(Guambiano).pdf).
- Miralles, P.; Molina, S. & Ortuño, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *Educación Siglo XXI*, 29 (1), pp. 149-174.
- Montañez, G. & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. En *Cuadernos de Geografía*, 2 (1-2), pp. 120-134.
- Murillo, J. (2001). De la sociología a la etnografía escolar. *Revista Cuadernos Pedagógicos*, (15), pp. 111-140.

- Naranjo, E. (2009). *La concepción cultural y política del territorio en el pensamiento del movimiento indígena del Cauca, visto desde el discurso de Quintín Lame*. (Trabajo de grado presentado para optar por el título de politólogo). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Nates Cruz, B. (2010). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. En *Coherencia*, 8 (14), pp. 209-229.
- ONIC. (s.f) Pueblos Indígenas de Colombia. Consultado el 01 de noviembre de 2016 en <http://www.onic.org.co/pueblos>
- Pagés, J. (2012). *¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras*. En I Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pulgarin, (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. En II Congreso Internacional: Investigación en educación, pedagogía y formación docente. Libro 2, pp. 140-154. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, p. 117-135. Madrid: Ediciones Morata.
- Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. En *Revista Geográfica de América Central*, 2 (47E), pp. 1-14. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2798>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.
- Rincón, J. (2012). Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales. En *Aquelarre*, 11 (22), pp. 119-131.

- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. En *Uni-pluri/versidad*, 10 (3). Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9582/8822>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), pp. 173-198.
- Rosas, L. (2001) La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31 (2), pp. 9-58. México.
- Serje, M. (2005). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Ediciones UNIANDES.
- Simons, H. (2011) *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Madrid, Ediciones Morata.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Ciudad de Guatemala: Editorial Cara Parens.
- Tezano, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Pp. 1-172. Tomado de: https://www.academia.edu/13159134/Una_etnograf%C3%ACa_de_la_etnograf%C3%ACa._Aproximaciones_a_la_ense%C3%B1anza_del_enfoque_cualitativo_de_investigaci%C3%B2n_social
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Conferencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima.
- Vasco, L. (1985) *Jaibanás. Los verdaderos hombres*. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular Colección Textos Universitarios.
- Vasco, L (2009) Así es mi método en etnografía. En *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, (6), pp. 19-52.

- Vega Cantor, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. (Ed.). *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- _____. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En *Nómadas*, (26), pp. 102-113.
- _____. (2012). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. en Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo, W. (Comps.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Editorial Signo.
- _____. (2014) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. En Malgarejo, P. (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, Editorial Plaza y Valdés.
- Zapata, J. (2006). *Espacio y territorio sagrado. Lógica del ordenamiento territorial indígena*. Disponible en <http://www.alberdi.de/ESPACIO%20%20Y%20TERRITORIO%20SAGRADOair,actu,02.06.07.pdf>
- Zubieta, L. (1982). *Etnografía y política educativa*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 1-7. Retomado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_07pole.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1, Instrumento para la recolección de información: trabajos de grado LPMT

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DOCUMENTOS LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA
PROPÓSITO Recopilar documentos concernientes a la tierra, territorio y territorialidad producidos en los espacios de formación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.
NOMBRE DEL DOCUMENTO
AUTOR O AUTORA
RESPONSABLE
DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO
OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 2, Instrumento para la recolección de información: Grupo Focal

Dirigido a: Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales y de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (entre 6-8 estudiantes, separados por programa)

Lugar: --

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos

Objetivo: Conversar en torno a las concepciones sobre tierra, territorio y territorialidad que tienen los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales y de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Con el siguiente guion se orientará la conversación que permitirá obtener información sobre las concepciones de tierra territorio y territorialidad para ambos grupos de estudiantes.

→ Para iniciar el dialogo, se hará una breve presentación del proyecto, los investigadores y los objetivos del mismo desde su relación con el grupo de investigación Diverser.

→ Luego de la explicación se buscará darle a la discusión una suerte de confidencialidad con la presentación de los consentimientos informados y la aseveración de la completa discreción en cuanto a lo que allí se hable, a su vez se solicita la autorización para grabar lo que se hable durante el grupo focal.

→ Luego se pondrán ciertas normas básicas para que el dialogo sea productivo y enriquecedor, se contemplaran asuntos como el manejo del tiempo, el uso de la palabra, el respeto por la opinión del otro, etc.

1. La primera parte del conversatorio versará sobre la conceptualización que el grupo tenga sobre las tres categorías claves del trabajo (tierra, Territorio y Territorialidad) reduciendo la discusión hasta lo disciplinar, buscando puntos en común, diferencias, similitudes, etc...Se promoverá el intercambio de puntos de vista y el debate sobre las tres categorías.

→ Si yo les hablo sobre tierra territorio y territorialidad ¿Qué se les viene a la cabeza al escuchar los tres conceptos? ¿Qué diferencias encuentran? ¿Qué similitudes se pueden encontrar entre los tres conceptos? ¿Cuál es el campo disciplinar sobre el cual se leen los tres conceptos? ¿Cuál es la importancia o la trascendencia de estos conceptos?

2. Enseguida la discusión se retomará sobre el aspecto de la formación como maestros y maestras y su relación con estos tres conceptos, teniendo en cuenta aspectos relevantes como, la formación teórico-práctica, la trascendencia que se le da desde diversos espacios de formación a los tres conceptos, etc. Igualmente se buscará entablar un dialogo donde se llegue a semejanzas, disparidades, puntos en común y contrariados.

→ Como creen que es la formación que ofrece su programa en cuanto a estos tres conceptos, ¿Cuáles son los espacios de formación donde se abarcan dichos conceptos? ¿Cuál es la postura disciplinar/teórica sobre la que se para su programa para la enseñanza

- de estos tres conceptos? ¿Cuál cree usted que es la relevancia de estos conceptos para su formación como docente y posteriormente para su ejercicio laboral? ¿Qué recomendaciones o sugerencias se harían para que estos programas cambien a un enfoque más humano, cultural, social, etc.?
3. La discusión comenzará a versar sobre asuntos propios del momento en Colombia, puntualizando en la relación de la tierra, el territorio y la territorialidad y su papel en el conflicto, los diálogos de paz y un posible momento de pos diálogos, se hará una contextualización y un análisis del tema.
 - ¿Qué responsabilidad tiene la tierra y los procesos de territorialización en el conflicto nacional? ¿Qué papel tendrán estos tres elementos en un momento pos diálogos? ¿Qué cambios o transformaciones se deban tener en el currículo o en las prácticas educativas para lograr una reflexión sobre la relación entre estos tres elementos y la paz?
 4. Para terminar, se propondrá una discusión sobre el enfoque con el que se deben abordar estos tres conceptos, que un principio versaron solo en la geografía y que hoy tienen un campo de conocimiento más amplio.
 - ¿Qué se podría aprender o retomar sobre el análisis de la tierra, el territorio y la territorialidad, de las comunidades ancestrales (campesinos, indígenas, afro descendientes)? ¿Cómo es la concepción sobre tierra, territorio y territorialidad en la ciudad? ¿Cómo afecta la desterritorialización o fenómenos como la violencia y el desplazamiento a la población en su lucha por el territorio y el arraigo?
 5. Al finalizar se recordará la condición de confidencialidad y tratamiento de la información que se tendrá, se preguntará si existe alguna pregunta, comentario adicional o una cuestión que quedase en el aire para cerrar la sesión.

Anexo 3, Instrumento para la recolección de información: Entrevista Profesores Licenciatura en Ciencias Sociales

Entrevista de tipo: semi-estructurada

Dirigida a: Profesores del núcleo relaciones, espacios y contextos

Lugar: Universidad de Antioquia

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos

Objetivo:

- Conversar sobre el enfoque y el papel que juegan las relaciones territoriales en la formación de maestros y maestras en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.
- Reconocer la figura del maestro en la configuración de los posdiálogos, además de los aportes, apuestas y propuestas que emergen desde la educación para este nuevo proceso.

A continuación, se presenta una guía de diálogo que servirá como apoyo en la conversación con los expertos en temas direccionados a la educación, la formación de maestros y maestras y las apuestas de la escuela.

1. ¿Cuál cree usted que es el papel de la escuela en la enseñanza del territorio y los procesos de territorialización/desterritorialización
2. ¿Es posible utilizar los procesos de desterritorialización como experiencias, que sirvan para reflexionar sobre el valor del territorio y la tierra?
3. ¿Cómo se construyen los conceptos Tierra, Territorio y Territorialidad en el curso que usted orienta enfocado a su saber específico? ¿Qué bibliografía utiliza?
4. ¿Cómo se debe preparar la escuela para la llegada de un momento posconflicto o pos diálogos desde la perspectiva de la enseñanza del territorio?
5. ¿Converge usted con la posición de muchos teóricos que argumentan el problema de la tenencia, control y dominio de la tierra (desde un enfoque económico, desarrollista) como causa principal del conflicto que aqueja al país?
6. ¿Cuáles deben ser las apuestas o transformaciones de las facultades de educación y en general de la formación de maestros y maestras para que la enseñanza de estas categorías (tierra, territorio y territorialidad) contribuyan a la construcción de una sociedad más pacífica, cohesionada y reflexiva?
7. ¿Cómo hacer que los conceptos de tierra, territorio y territorialidad trasciendan de lo curricular a lo reflexivo?

Anexo 4, Instrumento para la recolección de información: Entrevista Profesores LPMT

Entrevista de tipo: semi-estructurada

Dirigida a: Profesores del énfasis en Territorio

Lugar: ---

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos

Objetivo:

- Conversar sobre el enfoque y el papel que juegan las relaciones territoriales en la formación de maestros y maestras en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.
- Reconocer la figura del maestro en la configuración de los posdiálogos, además de los aportes, apuestas y propuestas que emergen desde la educación para este nuevo proceso.

A continuación se presenta una guía de diálogo que servirá como apoyo en la conversación con los expertos en temas direccionados a la educación, la formación de maestros y maestras y las apuestas de la escuela.

1. ¿Cuál cree usted que es el papel de la escuela, la familia y la comunidad en la enseñanza del territorio y los procesos de territorialización/desterritorialización?, separar las unidades familia, comunidad y escuela.
2. ¿Es posible utilizar los procesos de desterritorialización como experiencias, que sirvan para reflexionar sobre el valor del territorio y la tierra? introducir qué se entiende por desterritorialización.
3. ¿Cómo se construyen los conceptos Tierra, Territorio y Territorialidad en el curso que usted orienta? ¿que bibliografía utiliza?
4. ¿El enfoque sobre el que se basa su curso obedece a un saber disciplinar o a una tradición cultural/ancestral?
5. ¿Cómo se debe preparar la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra para la llegada de un momento de postconflicto y su relación en el territorio?
6. ¿Converge usted con la posición de muchos teóricos que argumentan el problema de la tenencia, control y dominio de la tierra (desde un enfoque económico, desarrollista) como causa principal del conflicto que aqueja al país?
7. ¿Cuál es la posición que se asume desde las comunidades participantes en la LPMT sobre la tenencia y el control de la tierra? ¿Qué importancia tiene?
8. ¿Cuáles deben ser las apuestas o transformaciones de las facultades de educación y en general de la formación de maestros y maestras para que la enseñanza de estas categorías (tierra, territorio y territorialidad) contribuyan a la construcción de una sociedad más pacífica, cohesionada y reflexiva?
9. ¿Cómo hacer que los conceptos de tierra, territorio y territorialidad trasciendan de lo curricular a lo reflexivo? no se entiende bien esta pregunta

Anexo 5, Instrumento para la recolección de información: Entrevista Profesora Yolanda Parra

Entrevista de tipo: semi-estructurada

Dirigida a: Yolanda Parra, Profesora de la Universidad de la Guajira

Lugar: Universidad de Antioquia

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos

Objetivo:

- Conversar sobre el enfoque dado a los conceptos de tierra, territorio y territorialidad, a partir de la experiencia en UniGuajira con el uso de uso de la Matriz Territorio Cuerpo Memoria

A continuación, se presenta una guía de diálogo que servirá como apoyo en la conversación con los expertos en temas direccionados a la educación, la formación de maestros y maestras y las apuestas de la escuela.

- En el marco de su tesis doctoral “Más allá del Océano: Otros Horizontes del Posible” como se pueden entender los conceptos de tierra, territorio y territorialidad, hay diferencias entre ellos, como agruparlos.
- En su tesis, notamos que se le da gran importancia a la memoria y a la historia particular de los sujetos o de las comunidades, para hablar de una verdadera interculturalidad, en este sentido, como esos dos aspectos (memoria e historia) intervienen en la territorialización de los lugares y en la transformación de una sociedad con miras a la paz
- La Matriz Territorio Cuerpo Memoria de la que se habla en su tesis doctoral tiene un entramado relacional basado en diferentes dimensiones: espiritual, cognitivo, cultural, económico y político... en este marco, qué papel juega la tierra en dicha matriz y como se relaciona ella con esas dimensiones.
- Es posible aplicar la matriz Territorio Cuerpo Memoria en otros contextos, escuelas regulares, poblaciones no-indígenas, entre otras.
- Sin lugar a dudas, su trabajo es una forma de replantear y reinventar la forma como se maneja el conocimiento y la posibilidad de construirlo y transmitirlo desde otras lógicas, lo cual implica una apuesta alternativa y necesaria para toda la educación partiendo desde la escolar hasta la universitaria, cuales retos y/o recomendaciones se le podrían hacer a la escuela regular para lograr esta transformación, en clave de las relaciones territoriales (tierra, territorio y territorialidad)
- En que consiste la metodología CHAKANA

Anexo 6, Instrumento para la recolección de información: Programas de Curso

Concepciones ancestrales sobre Tierra, Territorio y Territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia		
Instrumento para el análisis de estructuras curriculares		
Daniel Vallejo Mazo		Asesora: Alba Lucia Rojas
Programa:		Autor (es):
CATEGORIAS		
TIERRA	TERITORIO	TERRITORIALIDAD
#	Unidad de análisis	Descripción-Interpretación-Análisis

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 7, Ejercicios de escritura Luisa Fernanda Quiroz, Caminando el Territorio

Medellín 21 de mayo del 2015

**Encuentro de experiencias en educación intercultural Grupo y semillero Diverser-
Universidad del Cauca.**

Mi nombre es Luisa Fernanda Quiroz Londoño, estudiante de la Lic. en educación con énfasis en Ciencias sociales, miembro del semillero de investigación Diverser, y estudiante de práctica en la línea de investigación. En mis cuatro años de Universidad he adquirido varios aprendizajes algunos significativos, otros no tanto, y otros como el que tuve en la salida de campo al departamento del Cauca.

Debo confesar que cuando me hablaron de esta salida sentí temor, un temor ya conocido, que me da cuando sé que voy a salir del departamento de Antioquia, o como yo lo llamo mi zona de confort.

Esta salida de campo plateaba muchos aprendizajes, bueno o malos no se podía saber, lo cierto era que algo se aprendería, pero sin lugar a duda me llevaba a cuestionar la forma en la que vivo, y las representaciones sociales que me habitan y configuran parte lo que soy.

Pero con temores o no el día del viaje llego y ya no había forma de mirar atrás. Salimos de la Universidad sede central el jueves 21 de mayo a las 8:30 de la noche, cogimos la autopista vía sur, por la cual saldríamos luego de muchas horas al departamento del valle del Cauca y por ultimo al departamento del Cauca.

Cuando llegamos al Cauca hicimos la primera parada en el Municipio conocido como Villa Rica situado en el norte del Cauca, primer aprendizaje este Municipio tiene una gran concentración de personas Afrodescendientes y el clima cálido. En el parque del municipio nos encontramos a una mujer de rasgos finos y sonrisa agradable que nos esperaba para acompañarnos a visitar la primera experiencia en educación intercultural.

Nuestra primera visita fue al hogar Casita de niños, debo decir que el nombre no me sorprende, ya que en épocas pasadas tuve la oportunidad de conocer su experiencia por medio de un seminario llamado África en la escuela.

El hogar casita de niños atiende niños de población Afrodescendientes, y entre sus objetivos es la construcción de la identidad, la conservación de la memoria histórica y la conformación del territorio afrodescendientes. Para ampliar más esta visión, tuve la oportunidad de

conversar con una de las profesoras del hogar. Esta profesora de la cual no recuerdo bien el nombre, me decía que la importancia del trabajo con los niños era que dicho trabajo era orientado para y con la comunidad de Villa Rica, la idea es que los padres de familia estén vinculados a los profesos de enseñanza- aprendizaje que se tiene en ese espacio, (representaciones sociales, juegos interculturales, canción, historias ancestrales entre otros) han contribuido a que el trabajo en la casita de niños tenga todo un enfoque intercultural. Se debe señalar que todas las profesoras de la casita de niños, son licenciadas en Etnoeducación. Después de varias horas seguimos nuestro recorrido con rumbo a la ciudad de Popayán en donde nos esperaban los y las estudiantes de la maestría en estudios interculturales de la Universidad del Cauca. Y después de varios tacos, producto de los accidentes de carretera, de los paisajes de terror que con lleva la guerra, y de los muchos militares que de una forma u otras nos dejaban el mensaje de que íbamos para una zona de guerra.

Luego de varias horas llegamos a Popayán una ciudad que se pierde entre lo colonial y lo moderno de sus estructuras y mentalidades, Popayán centro del departamento de Cauca, departamento paradigmático, que se mezcla con la riqueza cultural de los afrodescendientes y la resistencia de los pueblos indígenas que hasta el día de hoy viven y resisten en estos territorios.

Debo aceptar que sentí mucho miedo: primero porque no estoy acostumbrada a salir de la ciudad de Medellín, segundo porque si bien tengo conocimientos previos de los pueblos indígenas que habitan nuestro país, interactuar con ellos siempre será un desafío, un temor, por no saber ¿cómo hablar?, o ¿cómo comportarnos?, en pocas palabras el tema de los indígenas me hace sentir inestable, tal vez pueda ser que no me sienta cómoda.

La incomodidad no solo era por las personas a las que conocíamos, sino también por la ciudad en sí, Popayán, cambiar ese imaginario de ciudad bonita y llena de historias era difícil para mí, ya que luego de estar allí tendría que verla como lo es, una ciudad normal como todas las de Colombia, en donde hace frío y las personas tienen una vida cotidiana similar a la mía. Pese a que estábamos en el centro del conflicto armado que en la actualidad se disputa en el país, la verdad nunca me sentí en peligro; tuve la oportunidad de estar por varias horas en la calle sola con mi pequeña hija, y aunque es difícil caminar entre sus calles blancas e iguales, temor nunca sentí, puede ser porque vengo de una de las ciudades más peligrosas del país y el solo hecho de saberlo ya te marca un precedente que es difícil de igualar.

Pero lo mejor estaba por venir, ya que el día Sábado asistimos a una charla con la profesora Elizabeth del Castillo, en el marco de la celebración del día de la afrocolombianidad, estábamos en compañía de los y las estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación. Escucharla me trajo varias cosas a la mente.

Primero ¿yo por qué no estudio Etnoeducación? Si finalmente es algo que me gusta tanto y en donde en últimas me encuentro, ¿si estaré haciendo lo correcto en mi vida? Si muchos cuestionamientos, pero es que vienen a la cabeza luego de escuchar a semejante académica, parece que la vida te pasa en un momento por los ojos y te cuestionara las formas de vivir. También tuve la oportunidad de aprender, creo que en las dos horas que estuvimos allí, aprendí mucho, muchísimo diría yo, lo Afro es un tema que de verdad me apasiona. Pero lejos estaría yo de imaginar lo que mis ojos verían y lo que mis sentidos percibirían. Y de la Universidad del Cauca, rumbo al Municipio de Silvia Cauca.

Lejos estoy de volver a vivir una experiencia como esta; mucho se habla de Perú y su hermoso Machupichu, mucho se ha escrito de las montañas llenas de monjes en el Everest. Pero poco se habla de Silvia Cauca, yo jamás lo había escuchado ni en mis muchos años, que se puede decir de Silvia Cauca.

Es un municipio que está situado al oriente del departamento del Cauca, el cual tiene una impresionante riqueza indígena, los llamados Guámbianos en sus resguardos pero que para el resto del país se llaman los Misak.

Primero debo decir que me sorprende de grata manera la influencia positiva que tienen las comunidades indígenas en el municipio de Silvia, ya que se ve un apropiamiento de la cultura ancestral, las personas que pertenecen a este pueblo aún conservan su vestimenta ancestral y las prácticas de tejido, pero también se refleja que pese a las influencias del mundo occidental, los Misak han luchado por conservar su territorio. El pueblo Misak dentro de sus muchos objetivos sociales y políticos tiene un lema que no solo es simbólico si no llena de sentido las formas de vida de la cultura Misak. “recuperar el territorio para recuperarlo todo” y entorno a este lema se han construido proyectos que se convierten en experiencias de paz y recuperación de la memoria historia. De las cosas que más me gusto de este viaje, fue que tuve la oportunidad de compartir con mi pequeña hija, la cual se encuentra en un proceso de aprendizaje en varios sentidos, aprendizaje cultural, social y político; pero considero que también se está formando con y para el otro, que ya no se visualiza con un ser único, sino

como un sujeto que vive en sociedad, sociedad que es diversa, que tienen historias que se deben escuchar y aprender de ellas. En lo personal adquirí muchos aprendizajes unos buenos otros no tanto, pero la verdad nadie me dijo que aprender era fácil. Continuo con mi proceso de aprendizaje, a ratos este se torna muy difícil, de repente siento que no he aprendido nada, que las cosas son muy difíciles y que las oportunidades cada vez escasean, eso es parte de todo el legado positivista que nos lleva a plantear que el conocimiento es medible, pero pese a esto creo que algo de los acercamientos que tuve en el Cauca me llegaron a reflexionar sobre esto, y cuando esto pasa se crea una ruptura en las concepciones que se tienen de vida.

Por mi parte solo tengo agradecimiento con la profesora Alba Rojas ya que gracias a ella he logrado tener un acercamiento a estas experiencias, muchas veces encontramos una luz al final del camino.

Ejercicio ubicación espacial

Fecha: Miércoles 01/04/2015

Lugar: Universidad de Antioquia

Población: Estudiantes de la zona centro de la Licenciatura Pedagogía de la Madre tierra, en total fueron 33 estudiantes, alrededor de 17 Hombres y 16 Mujeres, también se debe señalar que nos acompañó una niña, hija de una estudiante quien estuvo presente en toda la actividad

El día de hoy llevamos a cabo la actividad de ubicación espacial con los estudiantes de la segunda cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Para lograr un óptimo desarrollo de las actividades se trabajó con el programa conocido como Google Earth y Google Maps, en el cual los y las estudiantes debían ubicar el mapa de América. Se comenzó dando un panorama general de cómo se conforma América, regiones y representaciones culturales con el fin de resolver dudas acerca de la ubicación del continente americano, sus divisiones tanto geográficas, políticas, culturales y sociales y la incidencia de las divisiones en la conformación de los territorios.

Se debe iniciar señalando que los y las estudiantes están leyendo en la actualidad el libro llamado América Mestiza del autor William Ospina. Con el propósito pedagógico de reflexionar sobre las relaciones de poder que han incidido en la construcción de identidades en el continente que habitamos y que nos habita. La actividad comenzó a eso de las 8:40 am

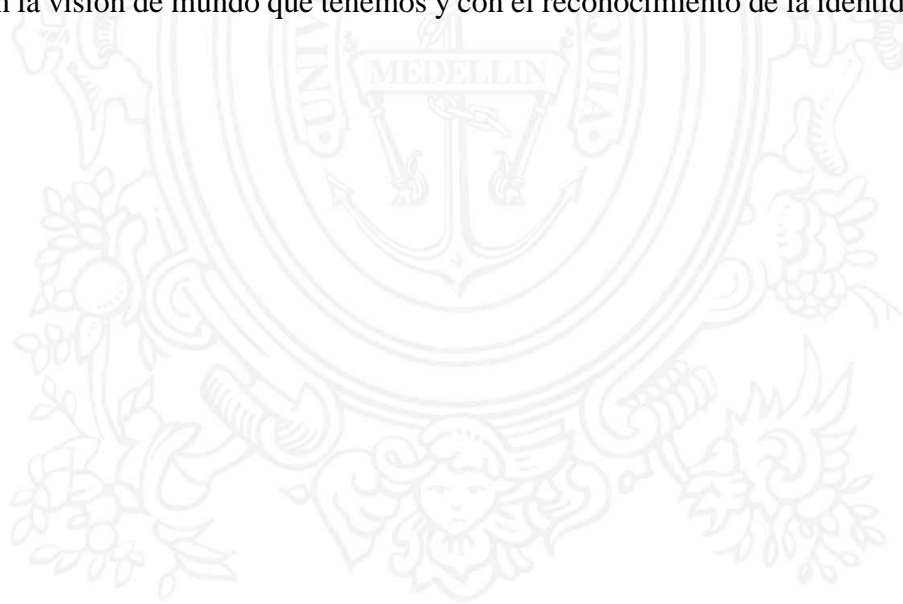


se comenzó hablando con los estudiantes de qué entendían por América y luego se les dio una pequeña inducción en el uso del programa Google Earth. En el segundo momento se explicó las divisiones geográficas y culturales que han configurado el espacio que habitamos. En la actividad logre percibir interés por lo que se estaba explicando, preguntas surgían, algunas desde el desconocimiento, ¿por qué América se llama de varias maneras? ¿y por qué está dividida?, también logré percibir mucha timidez por parte de los estudiantes. Al parecer en las aulas se sigue reflejando las relaciones de poder, aún no logramos que nos vieran como iguales, como sujetos que al igual que ellos se encuentran en un acto de aprendizaje constante. Cuando la profesora Alba maestra que orienta el espacio de formación y asesora de práctica mía y de Daniel les pidió que buscaran sus resguardos, sentí una sensación extraña, esa palabra cargada de significados, que conlleva una carga cultural e histórica que me suscita preguntas, preguntas que aún no logramos resolver, y es complejo encontrar respuestas porque aun los estamos mirando desde un paradigma occidental que tiende de manera continua en idealizarlos, hacerlos ver como seres diferentes nuestro caótico mundo de mestizos modernos.

Mientras la actividad seguía su propósito, los estudiantes daban sus puntos sobre que eran esas representaciones geográficas de la tierra y como la vida de los seres humanos estaba dividida no solo desde lo geográfico, sino también desde el cultural, entendiendo que no estamos solos en este mundo y que sus culturas tienen siglos de historia que aún desconocemos. De la actividad surgían varias preguntas ¿por qué se divide un continente como lo es el americano? en la actividad se planteó una serie de ejercicios con los cuales se intentó explicar cómo es la división real del continente. Las divisiones del continente América responden a una concepción cultural, política y social que conlleva en su interior una profunda segregación cargada de estereotipos que por años ha dejado pobreza y abandono de los territorios, principalmente en países de Suramérica y Centroamérica. Cuando se comenzó a proyectar un cuadro comparativo entre la América Latina y la América Anglosajona se evidencio que el tema era desigualdades económicas, culturales y de producción de saberes. Los estudiantes tuvieron reacción de indignación ya que ellos como nosotros se sienten violentados por la forma en como se les nombra, se dice que no saben sembrar la tierra, que son gente sin cultura y sin infraestructura. Pero en realidad los estudiantes en ese encuentro nos dijeron mucho,” la tierra nos la enseñó a cosechar nuestros



antepasados” y a ellos sus abuelos, y de la manera que lo hacemos cuidamos el medio ambiente, dicen que no tenemos conocimiento de infraestructura y nuestros antepasados construyeron templos de gran magnitud, la sierra nevada es prueba de eso, dicen cosas solo para apoderarse de las tierras que hemos habitado por años. Algunas de las voces que logre rescatar de la actividad. La indignación que sentían al verse ultrajados por quienes desde afuera nos gobiernan, sin conocer los territorios que habitan pero que también los habita, de cómo lo viven, de ese espacio que no tiene una delimitación ni física ni política, pero que está dotado de significados que se transmite generación tras generación, ese territorio que se convierte en la lengua, en las creencias religiosas, en la vestimenta, en una mirada frente al mundo. Entender el significado del territorio, tierra y la territorialidad desde las cosmogonías indígenas es interesante pero también plantea algunos desafíos, desafíos internos que rozan en parte con la visión de mundo que tenemos y con el reconocimiento de la identidad propia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 8, Ejercicios de escritura Daniel Vallejo Mazo, Caminando el Territorio Mayo de 2015

La visita al Cauca, un ejercicio para la construcción y deconstrucción

La pertenencia a un grupo o a un semillero de investigación –desde mi perspectiva- no debe resumirse a tener un proyecto allí inscrito o al desarrollo de algún tipo de trabajo investigativo con dicho colectivo, indispensablemente debe ser un asunto de afinidades teóricas, de estilos de vida compartidos y sin duda alguna de un tejer redes desde el corazón para la construcción de conocimiento compartido.

Propiamente es lo que me hace a mi pertenecer a un colectivo como el grupo de investigación DIVERSER, más allá que el desarrollo de mi trabajo de grado es una afinidad con los postulados, los ideales y las apuestas políticas en las que se enmarca el grupo y que a fin de cuentas han transformado mi vida y me han ayudado a ejercer resistencias y a tomar partidos frente a ciertos aciertos y desaciertos que la vida me a puesto.

Sin equivocarme puedo decir que la salida pedagógica al departamento del Cauca trajo a mi vida grandes aprendizajes que se aumentan exponencialmente al analizar todo bajo la óptica de Diverser, desde lo intercultural y desde el corazonar, elemento para mi base de la construcción del conocimiento.

La experiencia integradora de un viaje con unos cómplices que perseguimos los mismos deseos de conocer, de aprender y de ser cada vez mejores se ve reflejada desde días antes del viaje, el hecho de acomodar nuestras agendas y disponernos a una salida que aunque se preveía agotadora estaría llena de significados y significantes para cada uno de los que participaríamos, mucho se organizó, se acomodó y se dispuso para que el viaje saliera con éxito, desde lo teórico, lo corporal, lo espiritual etc. fue una preparación integral para lo que sería una aventura por descubrir formas otras de conocimiento, y experiencias a fines que en ese sentido nos ayudarían a crecer como ciudadanos.

Inicia el recorrido y al llegar a nuestro primer destino, siento un regocijo que a la vez se mezcla con nostalgia al ser recibidos por un grupo de mujeres que muestran un gran esfuerzo por ejercer resistencias a las lógicas homogenizantes propuestas por estos gobiernos

enfocados a construir ciudadanías únicas y con un enfoque neoliberal, orquestado por la familia, la escuela, los medios de comunicación y la iglesia, sin duda alguna la labor de estas mujeres se centra en la resistencia, en asumir un rol político determinante en la construcción de un futuro y en la reconstrucción de un pasado común y vinculante, es un esfuerzo continuo por recorrer juntos un camino, que aunque accidentado, representa la materialización y la muestra viva de una cultura diaspORIZADA y que por cientos de años ha sido excluida y segregada.

La tarea de estas mujeres (autoasumida) que aplaudo, no es otro asunto que un intento por ayudar a construir una subjetividad política desde la primera infancia, que no es otra cosa que una relación de pertenencia a un mundo asumiendo una posición con, hacia y para el otro, que debe ser uno de los objetivos de la escuela como agente socializador y formados de nuevas y/o diferentes civilidades (como decía la profesora Elizabeth) con esta reflexión recuerdo a Benjumea, M y otros. (2011), para quien “el proceso de formación de la subjetividad política, es la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re) construya el proyecto político que desde luego trasciende a la institución escolar. En otras palabras, la formación ciudadana es el proceso de constitución del ciudadano bajo ciertos ideales dados por el proyecto político”. (Pág. 218).

Proyecto político que en este caso intenta romper con unos cánones de formación, comportamiento y educación que se han impuesto, y en los cuales impera lo que viene de afuera, sin tener en cuenta las espacios, los contextos y entornos donde llega, sin lugar dudas estas mujeres educan para una ciudadanía, una ciudadanía Intercultural, donde se interaccione entre culturas, donde haya intercambios de experiencias, saberes, conocimientos, etc. un trabajo casa adentro que potencia la cultura y salvaguarda ese patrimonio a veces tan olvidado.

En este sentido, creo necesario pensar y reflexionar para mi quehacer docente, asuntos como: ¿qué tipo de ciudadano estoy formando?, ¿a qué proyecto político obedece mi intención formativa?, ¿Qué uso le doy a los medios y recursos con los que cuento?

Ese último aspecto que se refiere al uso y aprovechamiento de recursos, es uno de los que más me ha golpeado y por el cual me propuse una transformación interna y externa, cuando las cosas se hacen con amor, desde el corazón y con alegría, todo resulta mucho mejor y se

pueden sortear cientos de dificultades desde que se tenga una intención buena, somos muy dados a quejarnos por miles de cosas que son fortuitas y que en el 99% de los casos tienen una solución casi que inmediata y la vida se nos va en lamentarnos y hacer poco para superarnos, recuerdo un mensaje que había un tablerito de casita de niños que decía algo como, “no te quejes, muchos vivieron igual que tú y pudieron sortear las dificultades para salir adelante” sin lugar a duda depende de la pasión y el deseo con que se hagan.

Acto seguido cogimos camino hacia el municipio de Popayán, donde se realiza un intercambio con los estudiantes de maestría de la universidad del Cauca y con quienes realizaríamos un trabajo más de pares académicos, lastimosamente un percance en el camino nos retrasó y llegamos un poco tarde así que el diálogo con estos compañeros fue algo efímero.

En realidad, el día más enriquecedor para mí fue cuando recibimos la corta cátedra de la profesora Elizabeth Castillo, fue una experiencia magnífica, estar sentado al frente de una mujer que es un referente conceptual para los temas afro, pero sobretodo lo admirable es ver cómo asumió unas posturas políticas y epistemológicas para decolonizar el conocimiento, una lucha que se refleja en los logros del reconocimiento que tienen cada vez más las comunidades otrora marginadas por su pigmento.

Este tipo de encuentro y de reflexiones como las planteadas por la profesora Castillo implican un remover desde lo más profundo de cada uno, implica salir de una zona de confort en la cual eran recurrentes prácticas discriminatorias solapadas en el lenguaje, la comunicación, etc. y comenzar a repensarse formas de apoyo y resistencia buscando esas relaciones interculturales, mediadas por procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres, saberes, sentidos y prácticas distintas.

Prácticas que también analizamos después en la Misak Universidad y en los encuentros posteriores con los taitas, las mamas y los sabios, de quienes se infiere una forma de ver y conocer el mundo completamente distinta a las demás y con las cuales se ejercen procesos de rupturas de esas lógicas antes mencionadas.

Sin lugar a dudas estoy asistiendo a un proceso de resignificación de lo que fue mi trasegar en este mundo hasta ahora, el grupo de investigación Diverser me invitó a pensar en nuevas formas de percibir el mundo, en otras formas de relacionarme con el otro, en nuevas

perspectivas del medio y de lo que me rodea, pero sobretodo el grupo me plantea un reto que como maestro me implica empezar a saldar esas injusticias cognitivas (en palabras de Soussa Santos) que persisten en América Latina, me implican un intento y hacer todo lo posible por caminar hacia la búsqueda de una sociedad más incluyente, más respetuosa de la diferencia y más voladora del patrimonio cultural.

Claramente eso es tarea de la escuela, caminar hacia lograr una sociedad intercultural, no como atributo sino como realidad, como un componente concomitante al hecho de existir y de estar relacionado con un cuerpo social, sea cual sea.

Por último y teniendo como clave el eje que orienta mi trabajo de grado, es admirable y replicable lo que significa para las comunidades indígenas visitadas el territorio, ese cuerpo lleno de vida, de realidades y de significados que preservan buscando un desarrollo apto para ellos, más allá de planes de adelanto se centran en planes de vida, para mantener a la pachamama viva, “recuperar el territorio para recuperarlo todo”, es una muestra de ese sentimiento hacia la tierra, esa territorialidad que asumen como uno de los ejes para el desarrollo de su vida.

Es allí donde yo me vuelvo a preguntar, que hace que nosotros los ciudadanos no generemos sentidos de adhesión o de pertenencia a un lugar determinado y que esos sentimientos no sean promovidos desde la escuela, es necesario reconocer que debajo de tanto asfalto está ella, la madre tierra y que aún sigue esperando a que cada uno se haga responsable de la responsabilidad histórica que nos fue asignada para la preservación de nuestra madre.

REFERENCIAS

Benjumea, M. y otros. (2011). “Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. En: Revista Temas. Vol. 3, No. 5. pp. 211-224. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.

Cortina, A. (2006). Ciudadanía Intercultural. En *Philosophica*, 27, 7-15. Recuperado de <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/27/2.pdf>

Encuentro con Los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Miércoles 01 de abril de 2015

Daniel Vallejo Mazo

Más allá de ocuparme de aquellos asuntos técnicos o logísticos del taller de ubicación espacial, trataré de exponer mis encuentros, aciertos, desaciertos y aprendizajes obtenidos en aquella “clase”.

Conocer diferentes formas de pensar y de conocer el territorio es un ejercicio sumamente enriquecedor; la experiencia de ver cómo otros perciben a la madre tierra y como establecen relaciones armoniosas y pacíficas con ella permite una resignificación de lo que significa vivir, habitar y recorrer los caminos de este cuerpo viviente.

Grandes emociones se generan en mí al ver como los indígenas se sienten parte de un territorio lo defienden y argumentan el proceso que desde sus comunidades se ha llevado en cuanto a la siembra, fertilización y extracción de la materia natural.

Nuevas formas de conocer el mundo, de vestir y analizar a la madre tierra se generaron cuando en medio del diálogo intercultural se intercambiaron saberes, percepciones y cosmovisiones de la realidad.

El territorio que para nosotros es algo que no genera sentido de pertenencia y al cual vemos sepultado por el concreto y los edificios, ellos lo siguen viendo como un ser viviente, generalmente creemos que sólo se generan territorialidades en aquellos lugares donde la naturaleza abunda, pero en este encuentro pude resignificar lo que para mí es sentirme adherido y parte de un territorio, así sea de asfalto.

El sentirse parte importante y determinante de un lugar da cuenta de una conexión imperceptible a la vista pero muy arraigada al corazón, que va creciendo cada vez que se pone en peligro la madre tierra y cuando esta es violentada.

El diálogo significó un reconocimiento de otras realidades mediadas por el conflicto, las políticas públicas y los agentes externos que condicionan el lugar que otros habitan sin percibir la relación de ellos con la tierra, esa pertenencia a un lugar -para ellos- no se condiciona por la existencia de una frontera, un límite o un país diferente, es su lugar de origen y por el cual deben luchar.

un gran ejemplo para nosotros, que habitamos lugares donde hay fronteras imaginarias en cada esquina de nuestros barrios, donde el bien individual prima sobre el bienestar colectivo, y donde cada vez son más las dificultades para sentirse parte de un lugar, hacen falta aquellos sentimientos identitarios que evocan a luchar por ese pasado común vinculante y que sobretodo persiguen los sueños y las esperanzas de un mañana mejor, es tiempo de aprender todas aquellas virtudes que encarnan las comunidades indígenas y que cada día más nos dan lecciones de vida, convivencia y lealtad a la gran madre.

En conclusión el taller significó un llamado o una invitación a defender y hacer nuestra la tierra y el territorio que habitamos, a generar sentidos de pertenencia, adhesión y territorialidades por nuestra ciudad y por todo lo que aquí circula.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3