



Saberes-Haceres desde la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras: cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra en la escuela Citará, resguardo Tanela del Darién, Chocó.

Cristian Mauricio Arévalo Gallego

Magister en Educación

Acompañante en el camino

Ruth Virginia Castaño Carvajal, Magister en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín

2025

Cita	(Arévalo Gallego, C, 2025)
Referencia	Arévalo Gallego, C. (2025). <i>Saberes-Haceres desde la cosmovisión Emberá y cosmovisiones otras: cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra en la escuela Citará, resguardo Tanela del Darién, Chocó</i> . Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXIII.



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/director: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

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

Invitación a la lectura de este tejido

En cada página, la voz del Darién te hablará esto es una semilla de saberes desde Tanela, corazón del Darién Chocano:

*"Soy el río que nunca se detiene,
soy la semilla en la palma de tu mano.
Soy el tejido de tu mochila,
el canto de la bagara que no olvidas.
Escúchame en la voz de tus mayores,
porque en mí vive el tiempo y la verdad."*

Cristian Arévalo – 2024

El llamado del Darién

Tanela, entre la espesura verde del Darién colombiano, guarda historias y conocimientos que brotan como el río que abraza su resguardo. Aquí, el susurro de la selva no solo habla de la tierra, sino que canta las voces de las mayores, de los sabios y sabias que, entre tejidos, siembras y cantos, perpetúan una memoria viva. Este documento es una invitación a recorrer esas sendas, a oír y sentir el eco de lo que fue, lo que es y lo que siempre será.

Escuchar antes de leer

Este texto se acompaña de códigos QR que abrirán portales sonoros hacia las narraciones de los sabedores y sabedoras del resguardo de Tanela. Antes de sumergirte en la lectura de cada capítulo o apartado, se sugiere al lector, detenerse, escanear el código y escuchar. La voz guía la comprensión, da ritmo al pensamiento y conecta al lector con la experiencia misma de este pueblo Emberá.

Tal como el jaguar, el puma o el venado caminan con sigilo para escuchar primero al bosque, el lector debe escuchar antes de leer. Las palabras escritas son el cauce, pero el sonido es el agua que da vida.

Busca un lugar tranquilo, donde, en caso de poder escuchar los audios, sea sin interrupciones. Imagina que estás en el resguardo, sentado junto a un fogón mientras el río Tanela murmura su historia al fondo.

Cada código QR contiene audios que son más que palabras; son cantos, relatos y diálogos con la tierra. Escucha con atención y permite que las emociones surjan.

Luego de cada escucha, tómate un momento para reflexionar. ¿Qué imágenes evocó la narración? ¿Qué conexiones encuentras con tu propio entorno?

Mientras lees y escuchas, plasma tus pensamientos en dibujos o palabras. La memoria visual complementa la experiencia sonora y escrita, creando una relación más profunda con los saberes.

La investigación de los saberes no sigue un camino lineal, sino uno cíclico, como los ritmos del río y la luna. Puedes volver a los audios tantas veces como desees; cada vez que los escuches te ofrecerán algo nuevo.

Que los saberes de Tanela sean no solo un aprendizaje, sino un llamado a proteger lo que somos y lo que seremos. Este documento es un puente hacia lo ancestral; los audios, su corriente. Deja que el río de las palabras y los sonidos te lleve hacia parte de la sabiduría profunda que Tanela comparte con el mundo.

Este viaje no es solo un estudio; es una semilla que se encuentra con el espíritu de la tierra. Camina con respeto, escucha con humildad y aprende con el corazón bueno.

Respecto a las ilustraciones:

Las ilustraciones son realizadas por la artista Emberá Chami, Kipara Niaza, ilustradora digital, @Kipara___, perfil de Instagram.

Dedicatoria

A la Universidad de Antioquia,
por ser más que un espacio académico,
un territorio donde el aprendizaje se siembra en el corazón.
Gracias por abrir caminos que llevan al alma de los pueblos,
por permitirnos caminar junto a quienes enseñan con su ser,
y por recordarnos que la verdadera sabiduría nace de la escucha.

A la comunidad de Cítara, del resguardo de Tanela,
guardianes del tiempo y tejedores de memoria,
por entregar su conocimiento como quien entrega un fruto,
y por construir, junto a mí, un puente entre el ayer y el mañana.
Sus palabras y cantos son semillas que germinan en el espíritu.

A la línea de formación en Pedagogía de la Madre Tierra,
por mostrarme mi vientre y el del mundo,
por enseñarme a volver a mis raíces y sanarme,
y por guiarme en ese andar que es también un regresar,
un espiral que conecta los saberes de la tierra con el cielo.

A mí,
por aprender a escuchar los silencios,
por entender el valor de callar para oír lo profundo,
y por caminar con humildad en este sendero ancestral,
abriendo mis ojos al mundo en su máxima comprensión.

A mi familia,
por cada ser que ha sido parte de este proceso,
por cada palabra, mirada y gesto compartido en el camino.

Esta dedicatoria es un canto,
un agradecimiento,
y un compromiso eterno.

Agradecimiento

A mis acompañantes en este camino, Ruth Virginia Castaño Carvajal y Miguel Monsalve
Gómez,

por su inmenso amor, por cuidar mis pasos y sostener mi andar.

Gracias por entregarme su conocimiento como quien comparte una ofrenda,
por la ternura de sus palabras y la sabiduría de su guía.

Han tejido en mí una relación viva con el cielo cercano y el cielo lejano,
y han sembrado en mi corazón una semilla que seguirá germinando.

Como diría Humberto Maturana¹, aprendemos en la emoción de amar,
y en ese amor se construye el espacio para el cuidado y el aprender.

Ustedes me han mostrado que el conocimiento no solo se transmite,
se cultiva, se acompaña, se vive.

Gracias infinitas, por ser los jardineros de este camino compartido.

¹ "El amor es la emoción que constituye el dominio de las acciones donde el otro surge como legítimo otro en la convivencia con uno. En esta emoción, el conocimiento se transforma en un acto de coexistencia y respeto mutuo." (Maturana, 1997). **El árbol del conocimiento**. Editorial Debate.

Tabla de contenido

Contenido

Tabla de contenido	7
Tabla de Ilustraciones	8
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1: Entretejiendo los saberes – haceres situados.	14
<i>Situación problema – contexto</i>	15
<i>Lo que puede ser parte de mi historia de vientres</i>	21
<i>La historia de vientre del Resguardo Tanela, comunidad Citará</i>	23
Capítulo 2: Polifonía de voces, cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra	26
<i>Antecedentes</i>	27
<i>Pregunta de investigación</i>	34
<i>Justificación</i>	35
<i>Objetivos</i>	37
<i>Objetivos específicos</i>	37
<i>Horizonte conceptual</i>	38
Capítulo 3: Tras las huellas	44
<i>Preparación del terreno</i>	53
<i>Sembrar, el cuidado y riego de la semilla</i>	54
<i>Consideraciones éticas</i>	71
Capítulo 4: Tejiendo la experiencia educativa intercultural.	73
<i>La cosecha</i>	74
<i>A modo de cierre</i>	91
<i>Para quien continua, unas recomendaciones útiles</i>	93
Bibliografía:	95

Tabla de Ilustraciones

Figura 1. Muñoz, M, El origen, 2018, galería personal.....	15
Figura 2. Arévalo, C, Mapa resguardo, 2018, galería personal.	16
Figura 3. Arévalo, C. 2023, El abuelo Fuego. Archivo personal.....	22
Figura 4.. Arévalo, C. 2023, El abuelo Jumí, fundador del resguardo, galería personal. ...	25
Figura 5. Arévalo, C. 2023, Transferencia, galería personal.	45
Figura 6. Arévalo, C, 2019, Cartografía social, galería personal.	53
Figura 7. Arévalo, C, 2023, Circulo de las mujeres, galería personal.	58
Figura 8. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.....	59
Figura 9. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.....	59
Figura 10. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.	60
Figura 11. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.	60
Figura 12. Arévalo, C, 2023, El Sol, galería personal.	62
Figura 13. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.	62
Figura 14. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.	63
Figura 15. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.	64
Figura 16. Arévalo, C, 2024, Cosechando, galería personal.....	74
Figura 17. Gutierrez, R. Anallema, 2024, archivo personal.	76
Figura 18. Arévalo, C. Caminar el sol, 2024, galería personal.....	77
Figura 19. Arévalo, C, 2023, Río, galería personal.....	81
Figura 20. Arévalo, C, 2023, Madre Tierra, galería personal.....	83
Figura 21. Arévalo, C, Jedeko, 2023, galería personal.....	85

Resumen

Esta semilla de investigación es un tejido de reflexiones, prácticas y propuestas educativas que buscan aportar a la resignificación de la educación desde los saberes ancestrales Emberá. Desde la pedagogía de la Madre Tierra, se plantea un diálogo entre la cosmovisión Emberá y cosmovisiones otras, integrando el cielo lejano, el cielo cercano y la Madre Tierra como pilares fundamentales para el cuidado de la vida y la formación cultural en la escuela.

El propósito principal es contribuir a un modelo de educación propia que articule el saber ancestral con las prácticas pedagógicas situadas, fomentando el enraizamiento cultural, la identidad y el fortalecimiento de las comunidades. Para ello, utilizo la metáfora de la siembra y la cosecha, estructurando la investigación desde una perspectiva metodológica narrativa que integra la investigación-acción participativa (IAP) con el saber de experiencia.

Reflexiono sobre las limitaciones de los modelos educativos convencionales, descontextualizados y poco pertinentes para las realidades indígenas, y se propone una apuesta curricular que respete y valore las prácticas ancestrales como la observación astronómica y los círculos de la palabra.

El trabajo es un llamado a construir puentes entre los conocimientos ancestrales y el sistema educativo formal, reivindicando la autonomía, la diversidad cultural y la sostenibilidad como principios fundamentales para una educación que responda a las necesidades y sueños de las comunidades. Con este tejido, invito a caminar juntos hacia una pedagogía que cuide, preserve y transforme, enraizada en la Madre Tierra y orientada por los ciclos de la vida.

Palabras Clave:

Cielo cercano - lejano, cosmovisiones, Madre Tierra, educación propia

Abstract

This research seed is a web of reflections, practices and pedagogical proposals that seek to contribute to the resignification of education from the Emberá ancestral knowledge. From the pedagogy of Madre Tierra, a dialogue is proposed between the Emberá cosmovision and other cosmovisions, integrating the distant sky, the near sky and Madre Tierra as fundamental pillars for the care of life and cultural formation in the school.

The main purpose is to contribute to an educational model that articulates ancestral knowledge with situated pedagogical practices, fostering cultural rootedness, identity and community empowerment. To this end, I use the metaphor of sowing and harvesting, structuring the research from a narrative methodological perspective that integrates participatory action research (PAR) with experiential knowledge.

Reflecting on the limitations of conventional educational models that are decontextualised and irrelevant to indigenous realities, I propose a curriculum that respects and values ancestral practices such as astronomical observation and word circles.

The work is a call to build bridges between ancestral knowledge and the formal education system, asserting autonomy, cultural diversity and sustainability as fundamental principles for an education that responds to the needs and dreams of communities. With this fabric, it invites us to walk together towards a pedagogy that cares, preserves and transforms, rooted in Madre Tierra and guided by the cycles of life.

Keywords:

Near and distant sky, worldviews, Madre Tierra, self-education

Introducción

“Si yuxtaponemos, dice Foucault, no si combinamos, mezclamos o fusionamos, si yuxtaponemos el saber erudito, el saber formalizado, con el saber empírico, el saber tradicional, el saber de la gente común, creamos un saber histórico de lucha. De eso se trata hoy. Quizás no haya tarea más importante, más urgente, que desafiar la producción institucional de verdad, los enunciados con lo que nos gobernamos, para generar nuevas formas de conocimiento, de comprensión de lo que pasa” (Esteva, 2016, p.373)

La presente semilla de investigación se ha planteado desde la posibilidad de investigar las prácticas y saberes propios de la comunidad Emberá de Citará, ubicada en el resguardo Tanela, a través de la escuela Citará. Esta semilla de investigación ha buscado vincular el saber y el hacer en la relación entre la Madre Tierra y el cielo, tanto cercano como lejano, con el objetivo de establecer un diálogo intercultural que se ha expresado en una propuesta pedagógica fortalecedora del enraizamiento cultural.

Partiendo de comprensiones y escenarios orientados hacia la resignificación de los espacios de formación, se ha buscado que estos sean situados y respetuosos de la cosmovisión Emberá, así como de otras cosmovisiones presentes en la comunidad. En este contexto, se ha retomado la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (1994), el SEIP² (2023) que afianzan la educación en la escuela Citará y si está vinculada a la cosmovisión Emberá.

Esta semilla ha permitido fortalecer y cuidar el entretejido entre el plan de vida y el PEC³, nutriendo las prácticas educativas propias. Se ha transitado por historias de vientre, concebidas como la oportunidad de redescubrirnos y, en el proceso, enraizarnos nuevamente para existir en armonía. Este redescubrimiento ha invitado a reconectarse y a permitirse transitar en la espiral de la cosmovisión indígena Emberá y otras cosmovisiones, siempre desde la perspectiva de la propia historia.

En este sentido, se presentan los antecedentes y el problema de investigación, retomando las voces de quienes han reflexionado sobre la educación en comunidades indígenas y no indígenas. Se ha resaltado la importancia de teorizar sobre las prácticas propias. Se toma como eje rector el Documento Maestro del programa de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (2018), que ofrece una perspectiva político-pedagógica.

² La sigla SEIP se refiere al Sistema Educativo Indígena Propia.

³ La sigla PEC se refiere al Proyecto Educativo Comunitario

De ahí que, se han incorporado las voces de maestros como Caisamo (2012), quien, como Emberá Dóbida, expone en su trabajo de doctorado el significado de aprender desde el "corazón bueno" y la relación entre educación propia y educación intercultural. Gómez (2018), en su trabajo de doctorado, destaca la importancia de la hospitalidad en los gestos pedagógicos. El profesor Óscar Charry (2023), en su trabajo de doctorado, desde el principio de la sanación, permite comprender cómo se pueden alcanzar procesos educativos propios y transformadores.

De igual manera, la maestra Yagarí (2017), Embera Chamí, en su trabajo de maestría Madre Tierra, transita por la cosmovisión y el pensamiento en espiral, siendo una Emberá de "corazón bueno" y situándose como aprendiz de este tejido. Caisamo (2022), Emberá Dóbida, teje su semilla de investigación de pregrado Madre Tierra con los saberes y haceres de sus sabedores y sabedoras. Por otro lado, Salazar (2023), en su trabajo de Maestría Madre Tierra, desarrolla su propuesta de cuidado desde la casa del sol para transversalizar el currículo. La maestra Velásquez (2017) plasma su experiencia con niñas y niños en un espacio rural para la configuración de un laboratorio astronómico centrado en el lugar y las experiencias, proponiendo formas alternativas de educación que son útiles para la construcción del modelo educativo en la escuela de saber de Citará.

Posteriormente, se presenta un horizonte conceptual con autores que han permitido establecer diálogos entre la cosmovisión Emberá y otras cosmovisiones, con el fin de contribuir al cuidado de la vida y construir una educación propia. Así como Zambrano (2011) y Walsh (2010) ofrecen definiciones de lo que es la cosmovisión. A su vez, Bolaños y Tattay (2021) abordan el concepto de educación propia, y Green⁴ (2023) en espacios de formación proporciona una comprensión de cómo transitar desde la cosmovisión hacia diálogos que integran el saber de experiencia con el saber de información, tal como lo propone Max Van Manen en escenarios educativos, así como los tejidos que se entrelazan a partir de las prácticas, el cuidado de la educación y la Madre Tierra.

Ahora bien, se ha transitado el diseño metodológico desde una mixtura para responder a la pregunta de investigación educativa *¿Cómo se entretajan saberes – haceres desde la cosmovisión Emberá y cosmovisiones otras: cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra que favorecen el*

⁴ En el seminario I, el profesor Abadio Green enseña a los estudiantes sobre los principios de la pedagogía de la Madre Tierra, como corazonar y sentir la historia de vientre y como empezar a tejer un camino de consciencia que permita el enraizamiento.

cuidado de la vida y con ella, el fortalecimiento de la educación propia en la escuela Citará, resguardo Tanela del Darién, Chocó? partiendo de la transversalidad de los principios del documento maestro como ruta pedagógica Madre Tierra⁵(2018); y, de Maldonado (2016) desde la IAP y articulado con Van Manen (2004) ha proporcionado una mezcla genuina para comprender la pregunta y que, desde la narrativa se trascienda a expresiones reflexivas que han propiciado una relación entre prácticas educativas y la conceptualización que estas generan donde se han visibilizado formas otras de estar siendo, viviendo, y aprendiendo.

Acto seguido, se presenta la cosecha, ofreciendo los frutos que se han recogido de transitar la educación propia y las formas otras, donde se ha tejido el camino de esta semilla, en este se enuncian las propuestas que quedan y las reflexiones sobre estas, se muestran así los instrumentos que se han construido en comunidad, con centro en el lugar y se deja la posibilidad abierta para quien desee, pueda seguir transitando los caminos de la Madre Tierra, como fuente de conocimiento y pedagogía de saberes propios.

⁵ De ahora en adelante MT (2018)



Capítulo 1: Entretejiendo los saberes – haceres situados.⁶

Este entretejido de saberes nos sitúa en el camino recorrido durante más o menos seis años, acá encontraremos ese caminar y como se ha construido esta semilla en los últimos dos años, este es un camino del Darién, es una interrelación constante, un ir y venir entre el cielo cercano y el cielo lejano.



⁶ Para iniciar este recorrido nos acompaña el canto del Colibrí en la voz de Constanza Jumí, abuela y sabedora del resguardo, es la única que aun enseña los cantos Emberá a los niños. Escanea el QR.

Situación problema – contexto

“El viento azotaba la bandera de un templo, y dos monjes disputaban sobre la cuestión. Uno de ellos decía que la bandera se movía, el otro que se movía el viento. Argumentaban sin cesar. Eno el patriarca dijo: “No es que el viento se mueva; no es que la bandera se mueva; es que vuestras honorables mentes se mueven”

Doctrina sutra

En el año 2018 desde la facultad de educación y como parte de una salida de la licenciatura en Ciencias Sociales tuve la posibilidad de conocer el Darién Colombiano, una Tierra encantadora y a su vez compleja para muchas personas, por los usos que como humanos hemos ido dando a los lugares, como la migración, la explotación ilegal de oro entre otras dinámicas que son propias de este lugar y que permiten entrever su potencial natural, es allí entonces como conocí a la comunidad Emberá de Citará, en uno de los meandros del río Tanela, cuyas aguas dan vida a algunas comunidades que en el Chocó habitan.

Al describir la situación problema de esta semilla de investigación, es necesario dar cuenta de los procesos realizados y que aún siguen siendo con la comunidad, desde los que se ha permitido preguntarse por asuntos que parten de lo propio y no solo aquello que puede entenderse en un orden general como la educación, las prácticas propias, y los procesos que me han permitido replantear la postura como maestro en Ciencias Sociales.



Figura 1. Muñoz, M, El origen, 2018, galería personal



descontextualizadas al territorio y que no son funcionales son cada vez más evidentes, como la entrega de máquinas de confección y televisores que quedan obsoletos porque no hay energía para su funcionamiento. (Arévalo, 2019, p.15)

Es así y como lo considera Caicedo y Castillo (2008) que reconocer la identidad de los pueblos originarios es una tarea que apenas comienza, existe una necesidad de creación de contenido propio de las comunidades que sirva para resignificar los espacios de formación y donde se tenga en cuenta el conocimiento que acuña su cosmogonía, sus prácticas y se mitiguen los impactos ideológicos, por ello la pertinencia de este trabajo, ya que la experiencia durante esos dos años que se estuvo viajando intermitentemente, dieron cuenta de la posibilidad de crear nuevas formas en la educación, que apunten a la resignificación de la identidad de la comunidad y que ello no suponga un riesgo para inscribirse en las dinámicas otras ajenas a ellos:

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).

Antes de seguir adelante, conviene saber que nos situamos desde nuestra constitución política de 1991 que en su artículo 68 fija las bases para el fortalecimiento de la educación propia cuando expresa: *Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural*; y con ella, la ley general de educación, ley 115 de 1994, que en su capítulo 3, relacionada con educación para los grupos étnicos, inicia en el artículo 55, *etnoeducación donde se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Y enfatiza que Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.*

De igual manera, la ley 115 de 1994, en su artículo 56 presenta *principios y fines* para los grupos étnicos propios de los principios y fines generales de la educación general colombiana expresados desde la *integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de*

identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

A su vez, el decreto 1345 de 2023 establece un sistema transitorio de equivalencias para el régimen de carrera especial de los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas, en cumplimiento de la Sentencia SU-245 de 2021. Este decreto reconoce la importancia de los educadores indígenas en la transferencia de conocimientos ancestrales y en la preservación de la identidad cultural de sus comunidades. Al garantizar su estabilidad laboral y definir criterios de equivalencia para su carrera, se promueve una educación que respeta y valora las tradiciones y saberes propios de los pueblos indígenas.

Por su parte, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)⁷, como política pública establecida por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, ofrece un marco vital para fortalecer y proteger la educación de los pueblos originarios desde una perspectiva que respeta y fomenta sus cosmovisiones, prácticas culturales y estructuras comunitarias. Este sistema, diseñado desde los principios de autonomía, identidad y diversidad cultural, resalta la importancia de desarrollar currículos situados y pertinentes que dialoguen con las tradiciones y necesidades locales.

Entonces, el planteamiento de la situación problema en esta semilla de investigación resalta cómo la educación regular, basada en marcos homogéneos, ha relegado las prácticas y saberes propios de la comunidad Emberá, desconectando a los estudiantes de sus raíces culturales, estas normativas se alinean directamente con los objetivos planteados y con el abordaje del problema educativo identificado en la escuela Citará. Dado a que promueven la construcción de currículos propios, permitiendo que las prácticas y saberes ancestrales, como la lectura del cielo cercano y lejano o el caminar con el Sol, sean integrados al proceso educativo, resignificando la relación entre educación, territorio y Madre Tierra.

En ese sentido y teniendo presente lo que se menciona hasta ahora, es importante fortalecer las propuestas de la educación en pueblos originarios, desde el diálogo de saberes que disponga de nuevas apuestas por los asuntos directos de la misma, entonces, entendiendo la

⁷ Para ampliar leer: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-214913.html>

cosecha⁸ como maestro investigador, la finalidad de esta investigación va ligada a la construcción de herramientas de orden pedagógico que permitan aportar a la deuda estructural con la educación en los pueblos originarios del país, estableciendo diálogos entre cosmovisión Embera y cosmovisiones otras; me propongo identificar las prácticas que son susceptibles de poner en la escuela desde la educación propia, para aportar a la construcción de la pedagogía de la Madre Tierra, mediante diversas estrategias que sirvan a las corporaciones y maestros del territorio en la gestación de procesos de cambio y transformación de la educación, la comunidad y para aquellos investigadores, como yo, que creemos en una educación justa y en equidad.

Surgen entonces, algunos aspectos necesarios para dar validez a esta propuesta y obedecen a la intención con la que se guía esta semilla de investigación, comprendemos que poco sabemos de los árboles, de la Tierra que habitamos, el agua que tomamos, por ello que no tengamos una conciencia de los sentidos y los sinsentidos de la Madre Tierra, lo que me lleva como maestro investigador a preguntarme por ¿cómo se ha venido construyendo la educación en el resguardo de Tanela, en el espacio de la escuela Citará relacionada con el entretejido Madre Tierra, sol, luna, lluvias?, ¿qué se entiende por cosmovisión Embera y cosmovisiones otras en los espacios educativos comunitarios? ¿cuál es su relación con el cielo lejano y el cielo cercano?, asuntos necesarios para preguntarse entonces por lo que a lo largo de este ejercicio permitirá comprender el suelo como sagrado para así poder orbitar otras realidades, y con éstas, interrogantes que plantean el estar haciendo en los escenarios educativos que nos acerca al arraigarse desde el conocimiento situado, conocimiento local y así, posibilita el diálogo entre lo otro y los otros. Estos y otros interrogantes centrados en la vida, en el aprender de corporalidades y territorialidades, son importantes ya que hay una necesidad de la comunidad por “poner en la mesa”, como menciona uno de sus líderes, las discusiones y aportes para comprender la relación educación propia y educación intercultural que nutren la educación.

Este trabajo parte de la necesidad de generar posibilidades y condiciones para que los procesos de educación sean más cercanos a la población, situando saberes y conocimientos ancestrales como parte de los procesos educativos y que pueden permitir que las comunidades se fortalezcan, se cuiden y utilicen su propia experiencia asentando el enraizamiento, desde el cual se

⁸ Se denomina cosecha en este trabajo al resultado que proporciona la investigación realizada, entendiendo desde el ciclo de la siembra.

construyan ambientes que sean reflexivos, críticos y comprensivos, donde la actividad colectiva tiene lugar para nutrir las prácticas propias de esta comunidad.

Este problema de investigación es fundamental porque aborda la necesidad de adaptar el currículo educativo desde el SEIP para incluir y valorar los saberes ancestrales de la comunidad Emberá desde la pedagogía de la Madre Tierra, así:

- *La integración de la cosmovisión Emberá ayuda a preservar y transmitir los conocimientos ancestrales, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes y su conexión con la comunidad (Aikman, 1997).*
- *La incorporación de estos saberes proporciona una educación más integral y relevante, que conecta el aprendizaje formal con la vida cotidiana y el entorno natural (Banks, 2008).*
- *Somos pueblos de relaciones permanentes con otras culturas, por tal razón se debe hacer un ejercicio de análisis de las problemáticas que hoy se enfrentan y desde allí construir propuestas de vida, entre ellas, la de una educación pertinente en la perspectiva de la recuperación de los valores culturales y de la identidad para el fortalecimiento del pensamiento ancestral de la sociedad Emberá en el marco del proceso político organizativa y de educación propia. (Guzmán, 2012)*
- *Una de las formas de educación ancestral Emberá ha sido el consejo desde los relatos. Nuestros mayores buscan un espacio tranquilo, para narrar y aconsejar desde la palabra dulce a niños y niñas, para que, desde el silencio, la escucha y la observación comprendan e incorporen en sus pensamientos y prácticas, los principios de vida que orientan a nuestro pueblo. (Yagari, 2017)*
- *El Dearâdê, o educación comunitaria, como es nombrado en este contexto, es ese tejido en el que papás, mamás, ancianos, ancianas, sabios y sabias transmiten oralmente a sus hijos e hijas, nietos y nietas, durante sus prácticas culturales cotidianas, los conocimientos ancestrales, prácticas y formas de ser y estar en el mundo. (Sinigüí, 2024)*

Lo que puede ser parte de mi historia de vientres

*Para que el hombre salga de la abyección
por la fuerza de su alma
es preciso que forje un pacto eterno
con la antigua madre Tierra...*
Dostoyevski

Nací en un mediodía de luz plena en Medellín, hijo de un padre bogotano y de una madre de Arboletes - Urabá, que por causas de la vida se entrelazaron en un aeropuerto en ejercicios de sus funciones, el 3 de junio de 1993, cuando luego del paso solar en el hemisferio norte el sol marcaba su paso entre el equinoccio de primavera y el solsticio de verano. Fue un momento en el que el cielo cercano y el cielo lejano se encontraban para configurar aquello que denominamos cosmos y que a través del sol reflejaba en la Tierra su calor generoso, como si anunciaran la llegada de una nueva vida que se unía al eterno caminar de los ciclos de la naturaleza.

Mientras el Sol caminaba hacia el norte, extendiendo los días en su recorrido hacia el solsticio, el cielo cercano tejía un diálogo con el cielo lejano. Como el girasol con los pies en la tierra y con el corazón en el Sol, con las constelaciones, como guardianas de historias antiguas, observaban desde lo alto, recordando que cada nacimiento es un eslabón en el tejido que une a los astros, la Tierra y la humanidad. En el horizonte de esos días, Géminis brillaba con fuerza, simbolizando la unión de lo terrenal y lo celeste, un presagio de la conexión que mi vida tendría con estos mundos entrelazados.

Desde aquel día, mi relación con la naturaleza y sus ciclos comenzó a tejerse. Crecí escuchando las historias de mi abuela, hija de una mujer Gunadule de Arquia, quien me narraba cómo mi madre vivió su infancia en el Darién, en un rincón donde los ríos y las montañas resguardan las memorias del tiempo. Esas historias despertaron en mí el sentido de pertenencia a un lugar donde los saberes ancestrales se encuentran con el susurro del río y el canto de las montañas.

Fue en este contexto donde entendí que mi caminar como maestro de Ciencias Sociales no era un acto casual, sino el cumplimiento de un destino tejido desde generaciones pasadas. Al reflexionar sobre mi labor en la comunidad Emberá de Citará, cercana a Arquia, comprendí que las raíces de mi trabajo están profundamente ancladas en mi historia personal y en el anhelo de contribuir al fortalecimiento de los saberes ancestrales.



Figura 3. Arévalo, C. 2023, El abuelo Fuego. Archivo personal

Recorrer mi historia me llevó a un ritual de vientre en las montañas de San Rafael, bajo la guía del maestro Abadio Green. Allí, sentado junto a un río que canta las memorias de la tierra, comprendí que nuestras vidas están enraizadas en una espiral que conecta el pasado, el presente y el futuro. Descubrí, en ese encuentro con el agua y el fuego, que mi familia es vasta como el territorio colombiano, y que sus historias, dispersas pero unidas por la memoria, forman parte de lo que soy.

La violencia que ha marcado la historia de Colombia también trazó mi camino. El desarraigo, la pérdida y el anhelo de retornar a nuestras raíces se hicieron parte de mi narrativa. Así como mi madre, desplazada por la violencia, encontró su lugar en Medellín, yo busqué el mío en la educación, como un puente para reconciliarme con la Tierra y con mi historia.

Al caminar junto al pueblo Emberá, he aprendido que cada territorio guarda una historia de vientre, una memoria que nos conecta con la Madre Tierra. En los círculos de la palabra, como el realizado en octubre de 2023, escuché el relato del resguardo de Tanela, donde los Gunadule y los Emberá tejieron sus luchas, sus encuentros y, finalmente, su hogar. De ese pasado de resistencia emergió un pueblo que, como el Sol en su camino eterno, sigue creciendo, luchando y sembrando nuevas semillas de vida.

Mi historia de origen no es solo mía; es un diálogo entre el cielo cercano y lejano, entre la memoria individual y la colectiva, entre la tierra que me vio nacer y el cosmos que guía mi caminar. Como el pueblo Emberá camina con el Sol, yo camino con mis raíces, buscando tejer nuevas

historias que unan los saberes ancestrales con el presente y el futuro. Es un pacto con la Tierra (mi cuerpo), con el agua (mi sangre), con el aire (mi aliento), con el fuego (mi espíritu) y con el eterno tejido de la existencia presente en la respiración (mi aliento).

La historia de vientre del Resguardo Tanela, comunidad Citará⁹

Si nos aceptáramos plenamente, reconociendo nuestro origen, nuestro pasado, nuestros ancestros, nuestra historia, tendríamos la primera fuerza con la que cuenta un ser humano, su identidad, porque si no se quiere a sí mismo, menos va a poder querer al otro o el lugar en el que vive, el lugar en el que nació, para honrarlo y hacer de un lugar bello y en el que sus habitantes viven en armonía. (Pinedo y Huanacuni, 2024, p, 49)



A su vez, el resguardo también puede contar su historia, dentro de los círculos de la palabra realizados, surgen nuevas formas de comprensión de los orígenes del resguardo, historias que se tejen con el fuego y que permiten la memoria colectiva, una memoria que se va construyendo y que se va transmitiendo de generación en generación.

Habría cuatro mundos sobre este y cuatro debajo, pero advierte Severino que los Indígenas sólo saben dar razón de tres de ellos : el mundo de Karagabi quedarla encima y en tiempos primordiales los emberá podían subir por una escalera como de cristal pero en castigo por el incesto, Karagabi les corto esa comunicación (Santa Teresa 1959:42) ; debajo hay un mundo llamado Armukurá dominado por Tutruiká, ser que se creó a sí mismo y competidor de Karagabi; en medio de estos dos mundos estaría este . el mundo de los hombres. (Pardo. 1987, p.71)

Desde este contexto cósmico que nos da Pardo, las historias orales cobran un significado profundo, pues conectan lo humano con lo sagrado. Angelina, a través del círculo de la palabra, evoca la memoria de su abuelo, Lucindo Jumí, reconocido como el fundador del resguardo. Para ella, su abuelo, quien alguna vez habitó este mundo intermedio, encarna el vínculo entre el pasado mítico y la comunidad actual. Su relato no solo honra la figura paterna, sino que reitera la estructura del universo emberá, en la que los fundadores y ancestros, como Jumí, actúan como mediadores entre los mundos, preservando la identidad y el orden en el vientre del resguardo.

⁹ Angelina Jumí, nieta del fundador del resguardo Lucindo Jumí, narra la historia que vivió, con la que creció de su resguardo.

Cuando existió... Antes del español... Había unos tules.

Esos fueron los originales. Los tules.

Y guarrata guayri. Entonces, esto en el origen que hablábamos del origen. Fueron los tules. Los que están aquí bajo en Arquia.

En Arquia. Porque eso estaba... Para acá eran los tules. De Riosucio para acá eran los tules.

De Riosucio para allá, para Atrato arriba. Era Embera. Los Embera eran de allá.

Aquí no existían Embera. Era pueblo de los tules. Esos eran los dueños de esta tierra que ellos tenían.

Ahí tenían oro. Entonces, por eso los tules de aquí. Ellos tenían su límite.

Ahí como que dicen este pueblo. Más acá de Cacarica. Onda.

Por ahí era que ellos de aquí subían. Para chocar con los Embera. Ahí era que ellos peleaban. Porque ni los Embera podían pasar para acá. Ni los tules podían pasar para allá. Y ellos, entre ellos peleaban así.

Los Embera con tules. Embera, Embera. Porque ellos se comían a los Embera.

Los tules se comían a los Embera. Se los comían. Se los comían, sí.

Porque los tules eran más bravos que los Embera. Por eso que ellos peleaban. Ellos querían pasar para donde los Embera para poder comer.

Entre ellos peleando el oro. Y de un momento a otro ellos de tanto pelear. Entonces ahí vino el español.

Bueno, los españoles. Ahí comenzó ya a engañar a los indígenas. Ahí comenzó a traer ollas, espejos.

Eso me contaba mi papá. Ahí fueron engañando. Les mostraban un espejito, una peinilla.

Porque los indígenas de antes no conocían eso. Entonces con cualquier espejo ya los Embera cambiaban sus pedazos de oro que tenían. Así hasta que fueron engañando, hasta que los destruyeron.



Figura 4.. Arévalo, C. 2023, El abuelo Jumí, fundador del resguardo, galería personal.

No dejaron nada. ¿Qué impresionó en ese resguardo? Después de eso, ya después de eso fue que ya los Embera ya también llegaron a esto. Ya comenzaron como a andar todo esto.

Ya comenzaron. De allá de atrás ya se pasaron para acá. Se pasaron para acá y ahí sí ya fueron haciendo resguardo. Ya comenzaron. Pero hace tiempo no había resguardo. Bueno, ya tanto tiempo después de españoles.

Se quedó la tierra por ahí sin dueños ya. Ahí fue que ya hubo otra vez indígenas. Como que hubo indígenas y ahí fueron haciendo ya.

Porque el que fundó esta comunidad, este resguardo. Decía mi papá que él vino de Murindó. ¿De Murindó? De Murindó. Abajo. Murindó, de Murindó vino a Acandí. De Acandí vino acá. No había indígenas aquí. De ahí fue que fundó este resguardo. Apenas vino con seis niños. Las dos mujeres, eso eran tres, tres mujeres. Oiga. Que eran esos que fundaron.

El viejo vino con diez. Y así empezaron aquí. Y así empezó.

Con sus dos mujeres comenzó a hacer bebé y ahí sí. Hubo ya rendimiento en las comunidades, ya hubo ya. Y ya hoy en día somos doscientos y más.

Muchos. Y acá seguirán. Ajá.

Porque ya. Y han llegado también otras personas de afuera, Ahí vamos rindiendo.

Angelina y la Abuela Emelina, junio 2023, círculo de la palabra



Capítulo 2: Polifonía de voces, cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra¹⁰

En todas partes existe un determinado conjunto de ideas, pensamientos y palabras que se conduce a través de varias voces separadas sonando en cada una de ellas de una manera diferente [...] el objeto de su intención es precisamente la variación del tema en muchas y diversas voces, un polivocalismo y heterovocalismo fundamental e insustituible del tema. (Bajtín, 2009, p.194)



¹⁰ La abuela Constanza entona el canto a bajará, más que un ave, es un símbolo profundo de conexión, sabiduría y equilibrio, para los indígenas, recuerda un lugar dentro de un universo interrelacionado es un Jai y su deber es ayudarlos vivir en armonía con la naturaleza y los demás Jai, si se le hace daño puede generar desequilibrios.

Antecedentes

Tal vez hayas oído la música del Hombre, pero no la música de la Tierra. Tal vez hayas
oído la música de la tierra, pero no la música del Cielo.
Chung -Tzu

A continuación se presenta el resultado de la búsqueda de antecedentes de investigaciones orientadas a pensar la educación en comunidades indígenas y no indígenas y que son necesarios para comprender los aportes conceptuales y metodológicos, la teorización sobre las prácticas propias que permiten la construcción de una educación propia e intercultural para las comunidades y cómo estas investigaciones abordan y promueven el restablecimiento de las prácticas y saberes ancestrales en la educación partiendo de los preceptos pedagógicos que propone la línea de Madre Tierra en su relación vital con la Tierra y nuestras formas de relacionarnos con ella.

Iniciemos por acercarnos a los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹¹ que enfatizan sobre la importancia de integrar saberes ancestrales y prácticas culturales en la educación, promoviendo una comprensión profunda de la diversidad cultural y la relación con el entorno natural, que se articula con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia al proponer una pedagogía que reconoce la historia personal, familiar y comunitaria, y acompaña los sueños pedagógicos y políticos de los pueblos en la sanación y protección de la tierra.

Ahora, el Documento Maestro (2018) establece los preceptos básicos para guiar la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra y a su vez brinda un camino para las maestrías, en este se pueden encontrar entonces aspectos desde una mirada político pedagógica que centra a nuestra Madre Tierra como nuestra gran pedagoga y a nosotras, nosotros como aprendices reconociendo sus cuidados y dándonos a la tarea de reconocernos como una parte del tejido de la vida y así, ser partícipes del cuidado que ella siempre nos ha dado:

Algunos pueblos han recibido el saber milenario desde las plantas sagradas como el tabaco, la coca, el cacao, el yagé, el peyote; y otros por medio del arte, las danzas, cantos, alimento, temazcal, sueños y el fuego, por ejemplo, los Gunadule curan, armonizan y enseñan por medio de los cantos terapéuticos y de los cantos de arrullo (Abadio Green, Acta Comité de Carrera, 12 de diciembre de 2016). (Documento Maestro, 2018, p.18)

¹¹ Para ampliar ver: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf

Notemos, además, que se vuelve necesario comprender y plasmar esos saberes milenarios y, para que esas pedagogías, saberes prácticos ancestrales posibiliten una reflexión acción educativa que ayude a cuidar, proteger y sanar la Tierra y con ello también las relaciones que los humanos tejemos con ella; adicionalmente, es importante tener claro que dentro del Documento Maestro (2018) se brindan pautas sobre como guiar los trabajos en educación y parten desde la metáfora de la siembra, haciendo todo un recorrido hasta llegar a la cosecha, los proyectos educativos centrados y situados permiten guiar la educación en las comunidades indígenas, de forma transparente y coherente; ahí, se reconoce las prácticas ancestrales porque vienen siendo tejidas, son trenzadas desde cada cultura y su relación con la Tierra, llegando a (re)crear al ser tejidas en diálogo intercultural tornándose en defensa de la Madre Tierra como se teje en este proyecto, desde una perspectiva intercultural:

(...) fluido, movable y dialéctico, como también ambivalente, contrario, conflictivo; sugiere, igualmente, que no hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales como tampoco que hay culturas puras o estáticas, sino divisiones dinámicas y flexibles en las cuales siempre hay vestigios o huellas de los “otros” en nosotros mismos (Walsh, 2005, p. 8). (Documento Maestro, 2018, p.48)

Quisiera hablar ahora de la tesis doctoral de Caisamo (2012) titulada “*Kirinchia bio o Kuitá*” “ *Pensar bien el camino de la sabiduría*” que nos permite desde sus conocimientos comprender algunos de los significados de lo que para él significa ser Emberá, ¿por qué ser indígena?, asuntos necesarios para acercarnos a las comunidades con visiones más claras de lo que ellos representan en su papel como cuidadores de la tierra, también recoge de un modo u otro las políticas de las organización indígena de Antioquia (OIA) que dan un panorama sobre los procesos de organización política y social que han surgido con el tiempo en las comunidades Indígenas y apuesta por seguir en pie de lucha por garantizar una educación con sentido.

(...) seguir reclamando y exigirle al gobierno nacional el derecho que tenemos los pueblos indígenas a una educación pertinente, que garantice nuestra existencia y la pervivencia; que contemos bien a nuestros hijos e hijas la historia de nuestro país y la forma como se ha ido configurando y estructurando el Estado Colombiano desde una propuesta educativa más acorde a nuestras realidades culturales: una educación que oriente con enfoque diferenciado basado en la fundamentación de la cosmovisión, ley de origen, los principios de los mitos fundantes de la vida cultural, social y política de cada pueblo.(Caisamo, 2012,p.18)

Caisamo (2012) muestra un recorrido de lo que significa ser Emberá y la importancia de la educación pertinente en su pueblo, indica la importancia de recoger desde la oralidad, los sentidos o voces de algunos maestros y maestras, sabios y sabias de su pueblo el conocimiento para a través de la investigación poder hablar de educación propia, a través de la recuperación de las prácticas y demás sentires, saberes, haceres de las comunidades y su cosmogonía; da cuenta justamente del proceso que han llevado las comunidades indígenas para hablar de educación propia, propone que la educación propia se puede lograr desde el diálogo directo con los sabios, sabias y la comunidad, asunto que es necesario para poder construir estrategias desde la pedagogía que permitan transformaciones y cambios culturales dentro de los pueblos, asumiendo justamente las realidades de lo macroeconómico que vivimos en el mundo que está siendo cada vez más globalizado cultural y económicamente.

A su vez, la tesis doctoral de Gómez (2018), titulada *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa* plantea el acto educativo como el acto del encuentro con la alteridad y permite pensar en si como educadores en relación con las experiencias que vivimos en los contextos en los que trabajamos, como en esta semilla en la comunidad de Citará:

El encuentro con el otro no tiene que ver con la “integración”, con la “exclusión”, con la “interculturalidad”, con las “competencias”, con las “inteligencias” o con los “conocimientos”, el encuentro con el otro tiene que ver con la conversación (Skliar 2008:17). Si no pongo las condiciones para que se dé una conversación, lo educativo no tendrá lugar. Y entonces podré armar todas las gramáticas terapéuticas, clínicas, técnicas, morales y jurídicas que considere, que lo que resultará será una educación «sin el otro». Cuando la presencia del otro nos afecta y nos vuelve deferentes hacia él, cuando la suerte del otro nos preocupa y ocupa, la pedagogía consiste en conversar y en disponer tiempo para la conversación. (Gómez, 2018, p.218)

Y conversar invita a la atención y a la construcción de subjetividad, aspectos que han estado presentes en cada encuentro educativo, en cada encuentro intersubjetivo:

En esta investigación he considerado la educación antes por su dimensión de formadora de la atención y constructora de subjetividad que por la de transmisora de saber. Así, mi actitud en el trabajo de campo y mi presencia sostenida en el presente durante las conversaciones,

la lectura y la escritura, han funcionado como ejercicios mediante los cuales se ha ido mejorando mi capacidad de prestar atención (Gómez, 2018, p.189)

Gómez (2018) invita a pensar la responsabilidad educativa que implica pensar el otro, cómo está formado el otro, cuáles son esos medios o esas herramientas que se le han proporcionado para acceder a la educación, en esta tesis podemos encontrar cómo permanecer en un contexto educativo junto a alguien puede poner incluso en duda las mismas concepciones del maestro y digamos colocar al sujeto en una cuestión de aprendizaje, incrementando incluso las posibilidades de transitar una transformación pedagógica y nos invita a investigar desde una responsabilidad ética y moral con las comunidades que nos habitan.

En ese sentido y pensando la responsabilidad que me acoge como maestro en la escuela de Citará, me baso en la tesis doctoral del profesor Charry(2023), titulada *Tras los rastros de Sabaleta: caminando la palabra hacia la sanación del territorio*, de la Universidad de Antioquia, la cual ha sido pertinente para este trabajo, esto dado a que supone que el currículo se puede transformar como bien lo menciona el profesor de una forma Indisciplinar, que alude a un tejido que está enfocado en prácticas sociales de diferentes formas de vida para vivir la educación en espacios educativos y en este caso en particular, en la escuela.

La propuesta del profesor Charry(2023) está basada en llegar al principio de sanación, asunto al que se acerca después de comprender los procesos que han vivido los pueblos originarios a través de la historia; es decir, procesos de colonización, de evangelización, de imposición educativa; entre otros, que a su vez han marginado, vulnerado y han aportado a que los pueblos originarios pierdan sus raíces, a que sean vulnerados y marginados por la sociedad común; es por ello que esta investigación se articula con la semilla de investigación dado que muestra cómo a través de cambiar la forma en la que se enseña en las comunidades se pueden lograr resultados que permitan a la educación propia surgir desde las raíces de la Tierra y que conlleven a procesos que transformen, reivindiquen y supongan un mejor futuro para las generaciones de estudiantes venideras, evitando caer en la clausura de lo de afuera, necesario para comprender el adentro.

Así pues, no solamente las tesis doctorales nos brindan un derrotero de cómo se deben guiar los trabajos que buscan hablar sobre educación propia en comunidades indígenas, sino también las tesis de maestría y pregrado de algunos de los compañeros que han sido parte de la línea Madre Tierra y de la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra, u otras líneas de investigación a nivel mundial, brindan y proporcionan pistas que son útiles en esta semilla de

investigación, para guiar justamente el proceso con la comunidad Emberá, para ello entonces me baso en sus tesis, las cuales reafirman y son fundamentales en este proceso de siembra, en este camino que recorro al hablar de educación propia en una comunidad que se está dando la posibilidad de repensar sus enfoques educativos.

Al acercarme a la tesis de maestría de la maestra Yagarí (2017), del pueblo Embera Chamí, del resguardo Karmatarrua ubicado en el municipio de Jardín, Antioquia, *Ebera Sobia, Embera de buen corazón. Referente de la Educación Propia* transita por la cosmovisión, el pensamiento en espiral, el reconocimiento de lo que ha pasado con la educación eurocéntrica en nuestras territorialidades, el pluralismo epistemológico como demanda de los movimientos sociales, la educación que se quiere como pueblo Embera, el Embera de corazón bueno en la educación propia, en el Proyecto educativo comunitario y en el Plan de vida de la comunidad permitiéndome situar como aprendiz de este tejido, tejido situado en el territorio:

El pensamiento en espiral corresponde a un pensamiento integral de los pueblos en el cual todos los aspectos que componen la vida están relacionados, todo depende de otro y otros. El territorio es un sistema donde todo depende de los otros elementos que la integran, es concebido como el cuerpo humano, donde todos los órganos son importantes y cumplen una función, por eso, para muchos pueblos originarios como para los Iku, Wiwa y nosotros los Embera, el territorio, es el cuerpo de nuestra Madre y por eso siente, piensa, nos alimenta, nos acoge y nos enseña permanentemente. (Yagarí, 2017, p.45)

Por otra parte, la semilla de investigación del pregrado Madre Tierra de Caizamo (2022), *Fortalecimiento de la Educación propia desde la sabiduría ancestral Embera Dóbida presente en la pintura corporal con Resguardo Rio Catrú de la Comunidad Embera Dóbida y con el Cabildo Local Embera Dóbida del Corregimiento San Antonio de Prado, Medellín, Antioquia* muestra el tejido que logra plasmar desde saberes – haceres con sabedoras y sabedores de su comunidad y que lo llevan a plantear una propuesta educativa que tiene en cuenta la importancia de tejer cartografías propias del cuerpo y del territorio, y que me acerca a lo que podrá darse en esta semilla de investigación desde la cosmovisión propia en diálogo con cosmovisiones otras situadas en el cielo cercano y el cielo lejano desde las cartografías que se entretajan entre el sol, la luna y la Madre Tierra.

Y, en la tesis de maestría Madre Tierra de Isabel Cristina Salazar(2023), titulada *Significados tejidos por maestros y maestras de la Casa del Sol en torno a experiencias de*

aprendizaje colectivo: El saber pedagógico al cuidado de la vida, en su tesis comparte algunas experiencias que se han vivido con maestros y maestras en el colegio Colombo Francés, específicamente en un lugar llamado la Casa del Sol que se ha vuelto una especie de sede de actividades acogidas justamente por el Romeral, una reserva ubicada en el municipio de la Estrella, donde se ubica el colegio; muestra una compilación de narraciones conversacionales y otros modos de situar la educación a través de experiencias que están ligadas hoy a esos relatos orales y escritos en una exploración de gestos y experiencias que llevan al cuidado de la Madre Tierra, en este caso Isabel habla de la casa sol para entender y reafirmar la importancia de abordar experiencias situadas en espacios y procesos de construcción de saber pedagógico en torno a la vida y su cuidado:

En la Casa del Sol, el diálogo y el reconocimiento de saberes y rituales ancestrales ha dejado huellas en algunas de nuestras prácticas pedagógicas cotidianas, por ejemplo, aquellas que se realizan cuando un grupo de niñas, niños o jóvenes pasa de un ciclo escolar a otro. Momento en el que se reconstruye con tablillas de madera el diseño de una mola de protección elaborada por las comunidades Gunadule y elegida para realizar un ritual de paso en el que también estén presente los elementos aire, fuego, agua y tierra. Para los estudiantes esta ha sido la oportunidad de crear un tiempo y de tener una experiencia que conecte sus trayectos vitales con la sabiduría y la espiritualidad ancestral. De otro lado, se han diseñado y concretado modos de transversalizar el currículo con experiencias de aprendizaje que en este trabajo se relacionan con enseñanzas de la Madre Tierra, y en este sentido, como posibilidades de una revitalización de saberes y relaciones de cuidado que ella enseña. (Salazar, 2023, p.28)

Es decir que, a través del cuidado, del trabajo situado e intencionado con fines pedagógicos, se puede lograr que los estudiantes tejan sus conceptos basados en el cuidado, se construye la educación como un asunto vital que proporciona posibilidades de revitalizar cada acto educativo pues nos hace partícipes de la vida y sus movimientos, nos permite a través de ello la posibilidad de contemplar otras formas de educar.

Consideremos ahora la tesis de maestría de Velásquez (2017), titulada *Las niñas, los niños, la escuela y el cosmos. Configurando un laboratorio de astronomía con las niñas y los niños en la escuela rural La Cruz del Porvenir* quien plasma en este tejido el saber de experiencia mediante un trabajo situado en la relación Madre Tierra, sol, luna desde la astronomía con centro

en el lugar y con experiencias donde el cielo cercano se teje desde el seguimiento a las lluvias en el lugar, realizando un camino metodológico narrativo entretejido con la investigación – acción y el saber de experiencia; reconociendo el valor de lo que nos pasa a diferencia de lo que se ha intencionado en el espacio escolar con lo que pasa; esto es, diferenciando entre el saber de experiencia y el saber de información. Proceso que aquí se plasma y que ha sido referente para el camino educativo en la escuela Citará, resguardo Tanela con el principal aliciente de establecer una estrecha relación con la vida en el territorio como lo posibilita el silencio, la observación y el tejido del cielo lejano, cielo cercano y con ella; los ciclos de la vida que orientan las ritualidades, cotidianidades del pueblo Embera en diálogo con otras, otro y lo otro.

Pregunta de investigación

¿Cómo se entretajan saberes – haceres desde la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras: cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra que favorecen el cuidado de la vida y con ella, el fortalecimiento la educación propia e intercultural en la escuela de saberes de Citará, resguardo Tanela del Darién, Chocó?

Preguntas orientadoras

¿Cómo se vive la cosmovisión Embera relacionada con el cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra en los espacios educativos propios?

¿Qué relaciones se establecen entre la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras entre el cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra?

¿Qué posibilita el saber de experiencia con respecto al saber de información en el tejido del cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra presente en las prácticas educativas situadas?

Justificación

Necesidad

A veces es necesario
perder algo,
sólo así
uno comienza a buscar.
Y sin querer
encuentra cosas que,
de no ser por lo perdido,
no las habría encontrado
nunca.
(Ak'abal, 2009, p.55)

¿Por qué investigar?

La investigación sobre la integración de la cosmovisión Emberá en la educación formal es crucial debido a la necesidad urgente de reconocer, valorar y preservar los saberes ancestrales dentro del sistema educativo colombiano. La comunidad Emberá del resguardo Tanela en el Darién, Chocó, posee una rica tradición cultural y conocimientos ancestrales relacionados con el cielo lejano, cielo cercano y la Madre Tierra. Sin embargo, estos saberes no están adecuadamente representados en el currículo educativo actual, lo que genera una desconexión entre los estudiantes y su herencia cultural.

La cultura Embera, con sus prácticas y conocimientos ancestrales, enfrenta el riesgo de perderse si no se integran y valoran adecuadamente en el sistema educativo. Según UNESCO (2003), la preservación de las lenguas y culturas indígenas es esencial para la diversidad cultural mundial. La inclusión de los saberes Embera en el currículo educativo puede contribuir significativamente a la preservación de su identidad cultural, garantizando que las futuras generaciones mantengan una conexión con sus raíces y tradiciones.

Así mismo Banks (2008), promueve el entendimiento y respeto mutuo entre diferentes culturas. Integrar la cosmovisión Embera en el currículo escolar no solo beneficia a los estudiantes Embera al reforzar su identidad cultural, sino que también enriquece a todos los estudiantes al proporcionar una educación más diversa y holística. Esto fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo que valora y respeta la diversidad cultural.

Una educación que incluye los saberes ancestrales de la comunidad puede empoderar a los miembros de la comunidad Embera, permitiéndoles utilizar sus conocimientos tradicionales en la resolución de problemas contemporáneos. Freire (1970) enfatiza que la educación debe ser un

proceso de liberación y empoderamiento. En este contexto, la investigación busca transformar la educación en la comunidad Embera para que sea más relevante y significativa para sus miembros.

La investigación aporta al campo de la educación y las ciencias sociales al documentar y analizar cómo los saberes ancestrales pueden ser integrados efectivamente en el currículo educativo formal. Esto proporciona luces de un modelo para otras comunidades indígenas y enriquece las prácticas educativas con nuevas perspectivas y metodologías. La Investigación Acción Participativa (IAP), utilizada en esta semilla, no solo busca comprender los problemas educativos, sino también transformarlos a través de la participación de la comunidad, lo que refuerza la idea de una producción de conocimiento inclusiva y orientada hacia la justicia social (Fals Borda, 1987).

Es así como esta investigación documenta prácticas educativas específicas de la comunidad Emberá y cómo pueden ser integradas en el currículo formal. Esto genera conocimiento situado que es relevante y aplicable a contextos similares, proporcionando un recurso valioso para educadores y formuladores de políticas interesados en la educación intercultural (Haraway, 1988). Utilizando la IAP, esta investigación demuestra la efectividad de las metodologías participativas en la investigación educativa. Este enfoque no solo involucra a la comunidad en la investigación, sino que también garantiza que los resultados sean directamente aplicables y beneficiosos para la comunidad investigada (Reason & Bradbury, 2001).

Al integrar los saberes ancestrales Emberá con el currículo formal, se promueve una praxis educativa reflexiva que conecta el aprendizaje con la vida cotidiana y el entorno natural de los estudiantes. Esto no solo mejora la relevancia del aprendizaje, sino que también fomenta una mayor conexión emocional y cultural entre los estudiantes y su educación (Schön, 1983).

En conclusión, la investigación sobre la integración de la cosmovisión Embera en la educación formal es fundamental para preservar y valorar la cultura Embera, enriquecer la educación desde la pedagogía de Madre Tierra y fortalecer la comunidad. Además, esta investigación contribuye al campo académico al proporcionar nuevas perspectivas y metodologías para una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

Objetivos

Objetivo general

Establecer diálogos entre cosmovisión Embera del resguardo de Tanela y cosmovisiones otras: cielo lejano, cielo cercano¹² y Madre Tierra para aportar al cuidado de la vida y con ello, a la educación propia en la escuela del saber de Citará.

Objetivos específicos

- Reconocer la cosmovisión Embera relacionada con el cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra en los espacios educativos propios.
- Relacionar la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras entre el cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra.
- Tejer saberes de experiencia: cielo lejano, cielo cercano y Madre Tierra desde la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras.

¹² Conceptos de Cielo cercano y lejano entendidos desde Mónica María Velásquez Ruiz, en su tesis, LAS NIÑAS, LOS NIÑOS, LA ESCUELA Y EL COSMOS Configurando un laboratorio de Astronomía con las niñas y los niños en la escuela rural La Cruz del Porvenir, 2017

Horizonte conceptual

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. (Green, 2011, p.148).

Leer, escuchar, observar y tejer navegan desde la orilla hacia alta mar, alta mar hacia la orilla, desde la montaña hacia la divisa de la salida y/o puesta del sol, la luna, las estrellas vislumbrando el valle, recorriendo en aras de llegar a distintos puertos que orientan cuál bitácora este trasegar: cosmovisión Embera, cosmovisiones otras, Madre Tierra, cielo lejano, cielo cercano, educación propia e intercultural situada en el Resguardo de Tanela, escuela del saber Citará.

Al abordar cosmovisión, hay una pregunta que anticipa un vestigio posible de leer, contemplar, acompasar, cómo sería ¿qué es eso grande que nos cobija a todos? y que nos llevaría a acercarnos a la cosmovisión Embera y a cosmovisiones otras.

De Von Hildebrand & Arias (1987) en *Etnoastronomías americanas* realizan un recorrido por las cosmovisiones de algunos pueblos originarios de nuestra América, entre ellos del Embera, reconociendo las relaciones que se tejen entre la Madre Tierra y el cosmos con centro en el lugar:

La posición de los amerindios ante el universo astronómico es la de una visión y entendimiento de sus movimientos de tipo topocentrista; es desde un lugar – siempre “centro del universo” - desde el cual cada grupo ve y entiende el cielo”. (de Von Hildebrand & Arias, 1975, p.8)

Drexler (2002) en “*¿En los montes, sí; Aquí, ¡No!*”. *Cosmología y medicina tradicional de los Zenúes (costa caribe colombiana)* nos acerca a la cosmovisión de otro de nuestros pueblos originarios que nutre las cosmovisiones otras y que propician el diálogo entre la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras que se entretajan en esta semilla de investigación:

Los Zenúes guardan una visión altamente dialéctica del cosmos. Según este modelo típicamente indígena de interpretación dialéctica, los Zenúes distinguen entre lo del hombre -lo controlable y controlado, lo amansado- y los “montes” -lo salvaje, lo incontrolable e incontrolado-. El hecho de que el cosmos de los Zenúes esté horizontalmente diferenciado entre los “montes vírgenes” (lo salvaje y lo bravo) y lo del hombre, verticalmente está diferenciado en tres “capas”, o sea regiones superpuestas -cielo, tierra e inframundo

acuático-; la tierra mediana de los humanos -el mundo de en medio- sostenida por un caimán- encanto, demuestra la indianidad de la cosmovisión Zenú. (Drexler, 2002.p.131)

Prosiguiendo con el tema, Yagarí (2017), expresa la cosmovisión en la espiritualidad presente en el gran tejido de la vida:

La cosmovisión de nuestros pueblos se expresa en la espiritualidad que nos permite relacionarnos con otros seres vivos y espirituales, acorde a los principios que orientan nuestras historias de origen y dan sentido a nuestra existencia en la Madre Tierra. (Yagarí, 2017: 41)

Por otro lado, Zambrano (2011) conceptualiza cosmovisión y nos lleva a reconocernos en la posibilidad de ver e interpretar el mundo mediada por expresiones que vienen de una persona o que esta persona tiene de acuerdo a la cultura a la que pertenece:

La cosmovisión es definida como la manera de ver e interpretar al mundo. Es el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo que tiene una persona, una cultura a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo existente. (p.1)

A continuación, se transita por el sentido de la interculturalidad con reflexiones que nos llevan a reconocer la colonialidad que nos habita y que como habitantes americanos raizales estamos en la tarea de deconstruir la colonialidad del ser, colonialidad del saber, colonialidad del pensar, colonialidad del sentir favoreciendo el diálogo de saberes - haceres con nosotros, los otros y lo otro.

López Intzín (2018) en Ich'el -ta- muk': la trama en la construcción del Lekil – Kuxlejal. Hacia una hermenéutica intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del Sentipensar-sentisaber tzeltal reconoce que “es necesario re-in-pensarnos, sentipensarnos, sentisabernos sujetos históricos para poder re-insurgir como seres humanos” haciendo un llamado a “desaprehender lo aprehendido y “despensar” el sistema, es decir, situarnos fuera de él o de otro modo para pensarlo y deconstruirlo mediante la imaginación epistemológica (...) y, aun así, invita al diálogo intercultural desde el corazón:

Entonces, quizá desde esta cosmovisión y racionalidad otra, que puede corazonar junto con otras cosmovisiones y racionalidades, y “superando la monocultura”, se concreticen esas esperanzas tercas y parcas que la “ecología de saberes” y el “conocimiento situado” pueden

hacer inteligibles y visibles a partir de un diálogo de saberes en igualdad de condiciones que nos permita corazonar nuevos y otros sentidos de la vida. (López Intzín, 2018, p.194)

También, Walsh (2009), plantea la interculturalidad crítica y la decolonialidad para ser abordada en el estar siendo maestras, maestros que orientan acciones y reflexiones profundas con las niñas, niños, jóvenes y comunidad educativa:

La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretelen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía decolonial (Walsh, 2009, p.15).

Vamos a hablar ahora de nuestro estar siendo en el territorio, estar siendo en la relación Tierra, Sol, Luna acercándonos a Brandani (2004) quien nos acerca en *Educación, suelo y filosofía. Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación* al cielo y la tierra de la escuela, posibilidad del enraizamiento, reflexiona:

Poder pensarnos como sociedad implica encontrar y disfrutar de la relación con el propio suelo, con el lugar que nos sostiene, ya que, como afirma Carlos Cullen, “saberse arraigado a la tierra es la primera forma de sabiduría de un pueblo” y se convierte en la condición necesaria para el desarrollo de otras formas de sabiduría. (Brandani, 2004: 75)

Pretendemos, más que encontrar, abrir caminos que permitan reconstruir la escuela a partir de nosotros, y eso significa a partir de nuestro cuerpo, deseos, afectividad, percepción, reflexión y relación con el otro, con el cual compartimos y constituimos un mundo. Y, sobre todas las cosas, desde un lugar y un estar siendo en ese lugar, desde nuestro domicilio existencial. (Ibid., 2004, p.76)

Enraizamiento como lo plantea Brandani (2004) en movimiento con los ciclos de la vida, de la naturaleza:

El cielo y la tierra son nuestro primero y constitutivo enraizamiento al mundo de la vida, a partir de ellos es que podemos vivir y habitar este mundo, relacionarnos con todo -y con todos- lo que nos rodea. (Brandani, 2004, p.81)

Así pues, se toma la educación propia como la forma en la que puede materializarse esta semilla, esta permite repensar la educación desde el actual modelo a otros enfoques que respetando la libertad de los pueblos y demandando la unidad de los mismos, se vuelve un eje de co-creación, concertación de estrategias, donde se permitan las nuevas formas de construcción de la escuela en un territorio con una realidad presente diferente.

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (Bolaños y Tattay, 2013, p.68)

Bolaños & Tattay (2013) desde la experiencia con el pueblo Misak, construyen “lo propio” e intercultural desde el contexto:

“lo propio” en este contexto tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato, sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan: “elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales” (Bolaños, Tattay, 2013)

Y desde otro referente, Garrido (2020) quien escribe un artículo *El descenso de las estrellas. El mundo originario y el origen del mundo en el pensamiento de J.Patocka* nos acerca a la relación entre la tierra y el cielo, corporalidades – territorialidades, que muestra el estar situados y con ello, la orientación, el horizonte, lo finito, lo infinito y ante todo, trasciende la idea positivista del mundo objetivable, cuantificable, matematizable hacia *el horizonte del mundo es lo infinito viniendo hacia lo finito* (Garrido:2020-160):

Toda orientación es orientación hacia afuera, en última instancia, hacia el horizonte del mundo, cuyos referentes máximos son, para Patočka, la Tierra y el cielo. La Tierra funge como el sustrato inmóvil en que se sostiene la acción orientada. No podemos dirigirnos hacia aquello que emerge en el horizonte si no es sobre el soporte firme que ofrece la Tierra. Nuestras percepciones son percepciones de un cuerpo viviente que se mueve desde la Tierra y que se orienta hacia los objetos que percibe en función del suelo que ella le ofrece. “La tierra es la horizontal natural en relación con la cual tomamos una postura y tenemos una posición” (Patočka, 2004, 34). Pero, además de soporte y primer referente de todas las relaciones, la Tierra aparece también como fuerza y poder. Fuerza, pues sus movimientos, desde las corrientes de agua que la surcan hasta los sismos que la estremecen, dominan los movimientos de todo lo que en ella vive. Y poder, porque reina sobre todos los seres, que sólo logran erguirse sobre su suelo si ella los sostiene y alimenta. La Tierra es, pues, sostén no sólo como suelo, sino también como poder que nutre la vida y puede terminar con ella. La Tierra no es, con todo, el único referente. Es el suelo bajo nuestros pies y, por ello, el referente de proximidad. Sin embargo, hay otro referente. Éste lo es de la Tierra.

Se trata de aquel ámbito inconmensurable en el que la Tierra misma se mueve y hacia el que se abren todos los horizontes: el cielo. Él es el referente al que pertenece lo intangible y lejano, pues al cielo, nos elevemos cuanto queramos, nunca se llega: siempre está más allá. Pero su lejanía le concede a lo cercano su “cuándo”, pues del cielo proviene la luz y la oscuridad, el día y la noche, y la trayectoria de la Tierra en él marca el curso de los años. El tiempo no es sino el sucederse del movimiento de lo que se da en el cielo. Él le dispensa a todo, además, su “dónde”, porque incluso la Tierra se ubica en función de su posición en el cielo. El espacio es la extensión de los cielos. En conclusión, todo encuentro con los entes intramundanos tiene lugar “contra este trasfondo de Tierra y cielo, que desde luego no es siempre ni necesariamente objeto de consideración temática” (Patočka, 2004, 36). Así concebidos, Tierra y cielo no pueden reducirse ni a útiles manipulables ni a cuantificaciones matemáticas, pues, a diferencia de las cosas intramundanas, ellos “tienen la posibilidad eminente de revelar el contexto” (Patočka, 2004, 37). (Garrido, 2020: 159-160)

A su vez comprendemos las nociones de cielo cercano y cielo lejano desde Velásquez (2017) como dispositivos útiles que ayudan a develar el contexto y a dar cuenta de las formas otras

de relacionamiento de la comunidad en su relación con el territorio, Velásquez se refiere al entorno inmediato que los niños pueden observar directamente desde su realidad cotidiana. Este concepto está vinculado a la experiencia sensorial y la observación directa: el cielo que ven al mirar hacia arriba. Es el cielo de los fenómenos atmosféricos, las nubes, la lluvia, el sol que sienten y la luna que observan durante las noches claras. Para los Embera, este cielo es tangible y forma parte de su vida diaria.

Por otro lado, el "cielo lejano" es la representación del cosmos más allá de lo inmediato, algo que no se puede observar a simple vista pero que existe en las nociones astronómicas y científicas. Este cielo está más relacionado con las estrellas, los planetas y otros cuerpos celestes que son percibidos como distantes y misteriosos. En el trabajo de Velásquez, el cielo lejano invita a expandir su comprensión del mundo y de su lugar en el universo. Este concepto incluye el uso de herramientas científicas, como los telescopios, y el conocimiento que proviene de fuentes externas a la experiencia inmediata, como los libros de astronomía, las historias de origen o las enseñanzas que se tejen en la interrelación con el cielo cercano. Es el cielo de la astronomía, que va más allá de lo que se puede experimentar directamente, pero que genera un profundo asombro y deseo de exploración que nos sitúa “aprendices siempre”.



Capítulo 3: Tras las huellas¹³

El reconocimiento del otro, junto a mi necesidad, no significa negación de sí, sino apertura a lo otro. Con-sentir es lo que ocurre en un encuentro de apertura con otro cuerpo, con otro sujeto de deseo. Por eso la investigación tiene que ver sobre todo con permitir que las cosas (lo que observamos, lo que vivimos en el proceso, los otros y otras y lo que nos dicen, o nos dan a entender) hagan efecto en nosotros. Comprender es consentir "con lo que se aparece como singularidad, como distancia, como diferencia" (Peñalver, 2000, p.151) (Contreras, Pérez, 2010, p.69).



¹³ Constanza entona la canción del sapo, para ellos es considerado un mediador espiritual. Su canto nocturno y su asociación con los ciclos de lluvia y humedad lo convierten en un puente entre lo terrenal y lo espiritual.

El proceso de siembra en esta semilla se guía por diferentes aspectos y preceptos para dar cuenta del camino que se construye con la comunidad Embera de Citará, del resguardo de Tanela en el Darién, Chocó, específicamente con los niños de la escuela de saberes de Citará, las maestras y el respaldo que me ha proporcionado la comunidad desde el año 2018 y con el que aún se cuenta para seguir sembrando y cosechando por parte del gobernador Joel Jumí y los padres de los estudiantes de la comunidad; así pues se sigue la ruta metodológica de la Madre Tierra, entendiendo esta desde los planteamientos del documento maestro que da las orientaciones del cómo se guían los procesos que pretenden hacer investigación con pueblos originarios, y también, se tienen en cuenta los postulados propios de lo que es una investigación cualitativa que tiene un enfoque histórico hermenéutico.¹⁴



Figura 5. Arévalo, C. 2023, Transferencia, galería personal.

¹⁴ Este proceso cuenta con el respaldo del Resguardo de Citara, firmado por el gobernador Joel Jumí y la comunidad, como consentimiento informado.

La voz

La vida de las montañas
Está en la voz de sus pájaros.
La voz de los pueblos son sus cantores:
Un pueblo mudo
Es un pueblo muerto.
(Ak'abal, 2009, p.98)

La pedagogía de la Madre Tierra tiene como base pensarse el humano en relación con la tierra, enraizar lo que se ha perdido y brindar la posibilidad de volver a sí mismo para poder ser con el otro, esta desde su ruta pedagógica propone cuatro aspectos fundamentales el origen, las interferencias, sanación y protección, cada uno de ellos vital para el desarrollo de esta semilla de investigación.

En el fuego empezó a delinearse una figura, que al inicio parecía borrosa pero que luego fue tomando forma. La imagen era la tierra. En ese compartir de la experiencia y del proceso que estábamos viviendo con los estudiantes nos dimos cuenta que todos los humanos somos parientes, que todas y todos somos hijas e hijos de la Madre Tierra, que todos los seres humanos venimos de un territorio común, una educación común, puesto que el vientre de una mujer japonesa, española, europea, gunadule, embera, paísa, afro, de Abya Yala es igual, es decir nuestra primera casa, nuestra primera educación fue en el vientre de nuestras madres. Si entendemos esto, el mundo sería diferente, nos amaríamos, nos protegeríamos mutuamente (Documento maestro, 2018p.18)

Acá lo que plantea el profesor Abadio Green (2018) supone que todos los seres que habitamos la tierra somos y pertenecemos en igualdad de condiciones, somos primos, hijos, hermanos, que hacemos y tenemos una historia en común y nuestras historias de origen, necesarias para poder encontrarnos a través de nuestro vientre en esas raíces de las que suponemos muchas veces una pérdida, comprender nuestra historia permite que la semilla no se quede en el simple estado de lo dado, sino que pueda convertirse en ejercicio investigativo que sirva al acumulado de conocimiento actual para iniciar nuevas reflexiones en torno a la pedagogía de la Madre Tierra.

En consecuencia están también los desequilibrios que parten justamente de la no comprensión de la tierra y nuestras formas de relación con ella, acá puedo mencionar un caso particular que ocurre en el resguardo donde más allá del proceso de colonización y conquista que

deteriora la cosmovisión del pueblo y pone en riesgo su permanencia, hay unos procesos de evangelización que con el tiempo han llevado a los Jaibaná a no practicar sus rituales y evitar replicar el conocimiento a las nuevas generaciones, violentando y vulnerando en un afán de capacitación de almas para “dios” las prácticas propias de este pueblo, quiero remitir a Latour (2007) en su ensayo nunca fuimos modernos, cuando refiere:

Por tanto, la Gran División interior [entre la Naturaleza y la Cultura] explica la Gran División exterior [entre Nosotros y Ellos]: nosotros [modernos] somos los únicos que hacemos una diferencia absoluta entre la naturaleza y la cultura, entre la ciencia y la sociedad, mientras que todos los Otros, ya sean chinos o amerindios, azandes o baruyas, no pueden separar realmente lo que es conocimiento de lo que es sociedad, lo que es signo de lo que es la cosa, lo que viene de la naturaleza tal como es de lo que requieren las culturas (p.148).

Esto da cuenta de esa separación que siempre ha marcado a unos fuera de los otros, esas interferencias destruyen las posibilidades de construcción de nuevos conocimientos, responden a intereses en su mayoría de multinacionales u organismos internacionales que en pro del desarrollo desconocen las necesidades de los pueblos originarios y que a su paso dañan la Madre Tierra en un llamado progreso, que esconde como menciona Vandana Shiva(1995) la interrupción de los ciclos ecológicos, arrasando a su paso con la naturaleza y mostrándose como un interferencia en la estabilidad de la Madre Tierra.

Los ciclos retroceden, los árboles se convierten en la solución universal, y como solución universal sólo puede ser diseñada para un mercado que va contra la naturaleza, acelerando la interrupción y haciendo que la recuperación sea menos posible. Las crisis ecológicas señalan el colapso de la arrogancia científica, pero el tipo de mentalidad que las ha generado convierte esto en otro campo de colonización, prometiendo nuevos milagros e induciendo el cierre de opciones, aunque las haya. (Shiva, 1995, p.142)

Por ende, reconocer estas interferencias posibilita construir nuevas formas de pensamiento donde la sabiduría de los pueblos originarios vuelva y debe ser el centro de formación para poner un alto a estas y proteger desde la Madre Tierra el cuidado de la vida, sin más remuneraciones que las que la naturaleza proporcione.

Por supuesto el panorama pareciera ser desesperanzador, sin embargo esta semilla contribuye a que la sanación también sea posible, no podemos quedarnos eternamente en el

lamento y desde la ruta pedagógica se insta a que como seres humanos seamos resilientes y propongamos apuestas que estén ligadas al cambio y no al estancamiento, desde apuestas proactivas, que inviten a todo aquel que haga parte a enraizarse de nuevo, a problematizar las teorías y reconstruirlas, que permitan una integración desde la espiritualidad con el cosmos.

La espiritualidad se entiende como la revitalización de la relación de estudiantes con la tierra y el cosmos. Relación que se hace necesaria reactivar, en tanto la colonia, la educación y el modelo de desarrollo neoliberal han separado al hombre y a la mujer de la tierra. La reactivación de esta relación se hace permanentemente a través de la fundamentación de una ética relacional y del cuidado de la vida en todas sus expresiones. De allí que sea importante diversas estrategias pedagógicas que favorezcan este reencuentro, desde rituales y ceremonias ancestrales hasta configuraciones contemporáneas de sincretismo cultural. En estos rituales se reconocen y posibilitan formas otras de enseñar, aprender, sentir, observar y escuchar a la tierra y formas otras de producir conocimiento. Desde una perspectiva metodológica implica la vinculación de herramientas para relacionarse, construir el respeto y la confianza necesaria para caminar. Así mismo, favorecer la conexión profunda entre razón, corazón, vientre. (Documento maestro, 2018, p.53)

En consecuencia, está la protección que nos define el camino para que esta semilla germine y en el tiempo sea referente de nuevas reflexiones que propicien cambios importantes en la comunidad y otras a las que pueda servir y desde donde se dé un enfoque del buen vivir, en armonía y transparencia con la madre tierra, donde nuevas propuestas surjan y ayuden a la constancia del cuidado de sí y del otro, en especial de la madre tierra, en palabras de Maldonado (2016):

Manifiestamente, la naturaleza es la dimensión de mayor complejidad a la que la civilización humana puede enfrentarse, y ello implica cualquier cosa menos considerarla como objeto y entonces como medio para los fines, deseos, necesidades e intereses humanos. Cabe decirlo de manera franca y radical: la asunción de la naturaleza como un sistema de complejidad mayor que la civilización humana implica una auténtica ruptura de orden civilizatorio (p.84).

Lo cual supone un sentido de responsabilidad que incluso nos trasciende como seres humanos, en el que la comprensión de la tierra y el respeto por ella sea justo y equitativo, es una

tarea ardua, pero semillas como esta permiten que se pueda hoy día por lo menos dilucidar y pensar en ello y ahí encontrar formas otras de trascender en nuestra relación con la Madre Tierra.

Ahora bien, la investigación de esta semilla responde a unos asuntos de orden epistemológico, desde el cual se comprenden formas de nombrar diferente lo que enuncia anteriormente, se busca poder dar un sentido desde lo cualitativo a esta semilla, el cual se caracteriza por procesos que son inductivos y que asumen la realidad en un orden secuencial, que va de lo particular a lo general, que se interesa por supuestos iniciales y su contacto con una realidad social que es objeto de investigación pero que a su vez permiten su reelaboración.

Con ello no se indica que necesariamente se busquen identificar verdades absolutas que caben dentro de la racionalidad/colonialidad del conocimiento sino más bien, buscar aportes para la construcción de soluciones a las necesidades educativas que aparecen en los múltiples contextos, que a través de la interacción y comprensión del otro con el que se está interactuando, en este caso una comunidad indígena apunte a nuevos modos de generación de conocimiento.

La investigación cualitativa impone límites al oficio que realizamos y tenemos como tarea la reconstrucción de las memorias de las luchas en todos los sentidos y ámbitos de las personas con quienes nos relacionamos; en eso consiste el potencial epistemológico de la historia oral: obliga a quien la práctica a estar junto, a sentirse parte, a oler o heder y a pensarse unido al otro para responder por las formas de vivir juntos en el profundo respeto por la vida de quienes realizan el enorme esfuerzo de transmitir, enseñar y aprender la cultura.(Medina Melgarejo, 2019, p.40)

A su vez,

El juego de las diferencias supone, en efecto, síntesis y remisiones que evitan que en algún momento y en algún sentido, un elemento simple esté presente en sí mismo y no remita más que a sí mismo. Ya sea en el orden del discurso hablado o del discurso escrito, ningún elemento puede funcionar como signo sin remitir a otro elemento que él mismo tampoco está simplemente presente. Este encadenamiento hace que cada “elemento” -fonema o grafema- se constituya a partir de la huella que han dejado en él otros elementos de la cadena o del sistema. Este encadenamiento, este tejido, es el texto que sólo se produce en la transformación de otro texto. No hay nada, ni en los elementos ni en el sistema, simplemente presente o ausente. Sólo hay diferencias y huellas de huellas por todas partes. (Derrida, J. 2014, p.47)

Por otra parte, comprendiendo este postulado, es menester indicar que se toma la investigación acción dado a que supone una interacción natural donde todos somos participantes y desde allí se puedan a través de diferentes métodos sistematizar las experiencias y proponer nuevas formas en las cuales se guíe la educación, para ello es importante como bien lo menciona Maldonado una comprensión en la que todos participamos.

La Investigación y Acción Participativa se caracteriza por su postura de investigar para conocer más sobre los procesos que determinan los problemas, por las acciones de denuncia y de transformación que se producen al conocer mejor esos procesos, así como por la participación real de las comunidades implicadas en todos los pasos de investigación-reflexión-acción. En definitiva, podemos decir que se busca conocer para comprender y comprender para transformar. (Maldonado, 2006, p.5)

Sin embargo, está claro que esto no es el único camino posible, en ese trasegar también se abren otras formas de realizar esta semilla, por ejemplo, la narrativa de las experiencias y el hacer con el otro es muy importante, por ello considero pertinente nombrar que se puede y se debe despertar una conciencia de respeto por la escritura y el proceso, que este debe ser reflexivo y debe proponer otras formas de acción.

Escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo lo conocemos. Cuando nos comprometemos con el papel nos vemos reflejados en el texto. [...] Escribir de una forma reflexiva sobre la práctica posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir “acción reflexiva” llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción. (Van Manen, 2003, p.143,144)

El autor nos menciona aspectos que van ligados a las formas de retratar la investigación, desde las cuales como maestro investigador también me encuentro, sobre todo cuando vincula al maestro como un educador escritor, dice que “*intenta aprehender la esencia de alguna experiencia bajo una forma literaria. Una expresión genuinamente artística no es sólo representativa o imitativa de un acontecimiento del mundo, sino que trasciende el mundo experiencial en un acto de existencia reflexiva.*” (Van Manen, 2003, p.115)

Reafirmando así lo anterior Contreras y Pérez (2010), mencionan:

En gran medida, la experiencia necesita de la narración para expresarse. Es relatando una historia como podemos dar cuenta de lo que nos supuso lo ocurrido, sin romper con el

sentido de lo que ocurrió; y es de esta manera como lo que nos supuso se incorpora al sentido de lo que ocurrió, y como lo hace así experiencia: lo vivido, sentido y pensado, la relación entre lo sucedido y la forma en que nos afectó, el vínculo entre acontecimiento e interrupción de un pensar o un saber anterior, la relación entre acontecimiento y nuevo significado. (p.80)

Todo lo expuesto hasta aquí supone una integración que permite la germinación de la semilla desde el reconocimiento de las diferentes teorías que son necesarias para la construcción de enfoques educativos que favorezcan a las comunidades, que permita en palabras de Fals Borda conocer sus condiciones vitales y que de algún modo garanticen los mínimos, en este caso desde la educación para la reivindicación y la garantía del derecho a la educación propia.

“las gentes del común merecen conocer más sobre sus propias condiciones vitales para defender sus intereses, que aquellas otras clases sociales que han monopolizado el saber, los recursos, las técnicas y el poder mismo, es decir, que debemos prestar a la producción del conocimiento tanta o más atención que a la producción material. Así podíamos inclinar la balanza en pro de la justicia para los grupos desprotegidos de la sociedad” (Fals Borda, 2008, p.)

Es así como se da forma a la germinación de la semilla a través de diferentes formas de cuidado que en un modalismo del lenguaje podríamos entender y se ha explicado hasta ahora como técnicas, para ello durante los encuentros de saber de información posibilitados con la comunidad se desarrollaron diferentes momentos, y actividades que reflejan los frutos que germinaron de esta semilla.

La preparación del terreno, comprendiendo la metáfora de la siembra y como la hemos venido desarrollando a lo largo de esta semilla, se da en esta primera fase, al igual que cuando se prepara la tierra para sembrar, se realiza una valoración inicial de las condiciones del terreno (la comunidad). Se identifican las necesidades, posibles problemas, y potencialidades locales, involucrando a todos los actores. Aquí, como investigador uno solo es como un cuidador que escucha y observa, asegurándose de que la comunidad sea parte activa desde el inicio y que no se presenten sesgos desde la postura propia hacia las diversas formas de representación de la cosmovisión Embera, para ello se utilizaron diferentes herramientas que están ligadas a los principios de la Madre Tierra, como la entrevista, el círculo de la palabra, el silencio y la escucha.

Una segunda fase equivale a sembrar la semilla. Es el momento en que, basados en la fase inicial, se plantean las acciones a seguir para llegar a las propuestas iniciales. La planificación es participativa y reflexiva en términos de Freire, considerando las capacidades y recursos de la comunidad. La semilla simboliza las ideas y las soluciones propuestas que requieren un ambiente adecuado para crecer y fortalecer las propuestas de educación propia de la comunidad, dando cuenta de los acuerdos pactados y las propuestas que apuntan a fortalecer el riego de la semilla, teniendo presente las aproximaciones al cielo cercano, el cielo lejano y las cosmovisiones otras, que nutren la propuesta pedagógica que permite fortalecer los procesos de educación propia, que en palabras de Miguel y Emiliano Portilla, buscan el acompañamiento comunitario en este proceso de siembra.

Luego está el cuidado y el riego que representan la ejecución de las acciones planificadas. Como la tierra, requiere cuidados constantes para que la semilla crezca, la implementación también necesita monitoreo y ajustes. Las acciones acá propuestas son flexibles para que puedan adaptarse a los ritmos y tiempos de la comunidad Embera que es cambiante y está inmersa en las dinámicas propias de un territorio que es hermoso y complejo como lo es el Darién.

Por último, se presenta la cosecha, es aquí donde se recoge lo que se ha sembrado y cuidado. Se analizan los resultados obtenidos a partir de las acciones implementadas, reflexionando sobre los logros y los desafíos. Este proceso de valoración de la información de saber no es únicamente técnico, sino también humano, es construido en el lugar, con sentido en el territorio, reconociendo el aprendizaje y el crecimiento de la comunidad, además de visualizar las propuestas que quedan para el fortalecimiento del modelo de educación propia en la comunidad de Citará del resguardo de Tanela y que son susceptibles de ser regeneradas y adaptadas a las necesidades que van surgiendo para la educación propia.

Preparación del terreno

Como ya se ha mencionado anteriormente, esta semilla de investigación es de corte cualitativo, por ende se utilizan unos métodos de recolección de la información de saber que parten de los principios de la Madre Tierra y que permiten preparar el camino para la germinación de la semilla que se presenta, es por ello que como toda investigación cualitativa, se postula una realidad intersubjetiva que ha permitido como seres intervinientes del territorio en términos de Atilio Boron, contribuir a la reproducción y producción de nuevas formas de comprensión de las necesidades de la comunidad y posibles caminos que fortalezcan la educación propia.

Sentirse visto significa que se confirma su existencia, que es una persona única y un alumno único. [...] Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. [...] es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específico (Van Manen 2004, p.39).



Figura 6. Arévalo, C, 2019, Cartografía social, galería personal.

Es así como esta semilla se ha trabajado de la mano de la comunidad, estableciendo diálogos iniciales con la comunidad, pactando acuerdos de visitas, tiempos y responsabilidades, que nos han posibilitado avanzar en la germinación de esta semilla, acá entonces desde el año 2023 iniciamos con la indagación de esta propuesta, nuestros intereses y como estos están ligados.

Sembrar, el cuidado y riego de la semilla

Iniciemos por la observación participante, desde la cual como sujetos sociales interactuamos con los demás en la búsqueda del saber de información, en este caso con la comunidad y que desde ejercicios prácticos e inmersiones a la cosmovisión indígena se han posibilitado escenarios que dan cuenta de la multiplicidad de formas posibles de comprensión del mundo, o en palabras de Atkinson, el actuar en el mundo social.

Toda investigación social se basa en la capacidad humana de realizar observación participante. Actuamos en el mundo social y somos capaces de vernos a nosotros y a nuestras acciones como objetos de ese mundo. Al incluir nuestro propio papel como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo, ya sea en su variedad naturalista o positivista. (Hammersley, 1994, p.12)

Es en ese sentido, que se abordan algunas estrategias que conversan con las formas simples pero llenas de saberes de los pueblos originarios para realizar este proceso, se ha determinado construir este saber de información desde la entrevista, el círculo de la palabra, el silencio y la escucha. *“El observador no tiene posición fuera del mundo observado, y su observación forma parte del objeto observado”*. (Bajtín, 2009, p.318)

Para ello es importante retomar entonces los preceptos del documento maestro, desde el cual se comprende el círculo de la palabra como una herramienta que se permite el ser con el otro desde la transmisión de conocimiento.

Es una práctica tradicional de los pueblos ancestrales en la cual se transmiten de forma oral la cosmovisión, la cosmogonía y la espiritualidad de determinadas culturas que permiten una comprensión de una práctica o un fenómeno a ser analizado. Estos círculos son acompañados con el fuego, con instrumentos musicales y con el bastón de la palabra. (doc. maestro. 2018, p.58)

Este podría ser entendido desde otras formas más cercanas a lo que es desde la investigación tradicional como un grupo focal, sin embargo para esta semilla es el círculo de la palabra, propio de las comunidades, en estos por ejemplo, en algunas de esas conversaciones, pudimos dar vida a la historia de origen de la comunidad, entender cómo fue que llegaron a poblar ese territorio, entrever las luchas que se han dado para poder habitar este lugar, los círculos de la palabra en esta semilla permitieron el cuidado, el riego, el amor, el desencanto, pero sobre todo la

posibilidad de construcción de apuestas formativas útiles para los niños, como lo fue poder comprender como leen ellos a través de la actividad del canto de la abuela Grillo o de ZOOM su relación entre el cielo lejano y el cielo cercano.

Iniciemos entonces, en este sentir de construcción, desde lo metodológico con un cuento tradicional que permite desde un sentido pedagógico romper el hielo, “La abuela Grillo”, este cuento representa una poderosa metáfora de la conexión entre la naturaleza, las comunidades y la sabiduría ancestral frente a las dinámicas de explotación y mercantilización, como mencionaría Escobar, (2000) impuestas por modelos occidentales de desarrollo. En ese sentido los saberes del cielo cercano y cielo lejano desde este cuento que se proyectó a través de un computador a la comunidad en la casa mayor, apertura el saber de experiencia del cómo las comunidades indígenas y afrodescendientes, como los Embera, han interpretado y respetado su entorno natural, desarrollando conocimientos profundos que integran observación, espiritualidad y prácticas propias que intentan ser sostenibles en el tiempo.

El siguiente ejercicio se realiza como apuesta metodológica con la comunidad:

Saberes – Haceres para comprender el Cielo cercano y lejano	
Objetivos:	
1. Reconocer y valorar los saberes ancestrales relacionados con el entorno natural.	
2. Comprender cómo los conocimientos científicos pueden integrarse para abordar problemas actuales, como la gestión del agua y la observación astronómica.	
3. Fomentar una reflexión crítica sobre el video la abuela grillo y las diferentes cosmovisiones	
Introducción	
1. Proyección del video "La abuela grillo"	
Reflexión inicial: ○ ¿Qué simboliza la abuela grillo en la historia? ○ ¿Qué opinas sobre la relación entre el agua y la vida que se muestra en el video? ○ ¿Cómo podríamos relacionar esta historia con nuestras propias experiencias?	

2. Conversatorio: - Explorar conceptos de <i>cielo cercano</i> y <i>cielo lejano</i> en la cosmovisión Emberá y otras comunidades. - Identificar elementos clave en los saberes ancestrales: agua, cielo, tierra, ciclos naturales.
Actividad práctica: "Trazando puentes entre mundos"
Materiales:
• Imágenes de ciclos del agua y recursos locales.
• Hojas, lápices de colores, y tarjetas.
Instrucciones:
1. Cielo cercano:
○ Dividir a los estudiantes en equipos. Cada equipo investigará un elemento de su entorno cercano (agua, tierra, plantas, animales) y sus usos según los saberes ancestrales.
○ Reflexión escrita o contada: ¿Cómo estos elementos son cuidados en las comunidades?
2. Cielo lejano:
○ Crear un mural que relacione las constelaciones y fenómenos celestes con las estaciones y ciclos agrícolas.
○ Comparar estas observaciones con explicaciones científicas sobre los movimientos de la Tierra y las estrellas.
"Saberes en diálogo"
1. Presentar los resultados de las actividades prácticas.
2. Conversamos sobre la integración de los saberes ancestrales
○ ¿Cómo podemos integrar los saberes ancestrales y científicos para resolver problemas actuales?
○ ¿Qué valores nos enseñan las cosmovisiones indígenas sobre el cuidado de la naturaleza?
○ ¿Qué rol juega la educación en preservar estas prácticas y adaptarlas al mundo contemporáneo?

Cierre: Reflexión conjunta
• Pregunta guía: Si fueran guardianes del agua o del cielo, ¿qué mensaje dejarían para las futuras generaciones?
• Crear un cuento sobre el cuidado del medio ambiente que combine elementos ancestrales y científicos.
Evaluación:
• ¿Qué aprendimos de nuevo?
• Evaluación grupal: Presentación del mural y manifiesto.

En el ejercicio realizado que se expuso, se llegó con la comunidad a la comprensión del cielo cercano como lo tangible y cotidiano: el agua, las plantas, los animales, y las dinámicas de la comunidad. La abuela grillo simboliza esta conexión, donde el agua, un elemento esencial para la vida, es central en las cosmovisiones indígenas. En este sentido, el control y mercantilización del agua en el video refleja cómo los saberes ancestrales son constantemente desafiados por los sistemas occidentales que buscan apropiarse de los recursos y los conocimientos, asunto que incluso la comunidad ha manifestado en algunos diálogos y que no es coherente con las condiciones éticas que se promulgan desde las IES¹⁵ u otras entidades.

Antes de continuar...

Oración Al Atardecer

Creadores de lo que se ve y de lo que no alcanzamos a ver; Navales dueños de la salida del sol, de las alas del viento del silencio de la noche, del reposo del aire; Ombligo del cielo y de la tierra, Guardianes de la vida.

Que no haya espantos que molesten los sueños, alientos que asusten entre las sombras; que el corazón descanse confiado como el perfume en su flor, el agua en su claridad en la oscuridad de la noche.

Corazón del cielo, Corazón de la tierra; que las huellas de nuestros pies no las borren los vientos, que el camino que nos lleve hacia el amanecer sea fuego y luz en los sueños.

¹⁵ Instituciones de educación superior

Que los altares de piedras que asentaron los abuelos, esos atalayas eternos que vigilan los tiempos desde las montañas Sagradas: no cesen de manar energías para el sustento de nuestras almas

Nawales protectores de las esquinas del mundo, tráigannos la paz y la bendición de los manantiales del Gran dueño Ajaw del Universo.

(Ak'abal, 2009,p.215-218)



Figura 7.Arévalo, C, 2023, Circulo de las mujeres, galería personal.

De igual modo, ZOOM es un ejercicio que esta propuesto para que a través del dibujo nos visualicemos en relación con la lejanía al cielo, es algo así como imaginar desde el microuniverso, el macrouniverso, es decir el todo está en cada una de sus partes y en cada una de sus partes está el todo, hacer un Zoom de nuestra relación desde nuestro punto de realidad con el pluriverso, como se puede observar en las imágenes a continuación, resultado de esta actividad, la cual se basa en las cinco pieles de Hundertwasser.¹⁶

¹⁶ La primera de ellas es la nuestra, la epidermis; la segunda, la vestimenta; la tercera la casa, los edificios; la cuarta piel es la identidad, es nuestro entorno más próximo, nuestra familia, nuestro barrio o ciudad, en resumen, todo aquello ajeno a nosotros que nos ayuda a definirnos. Finalmente, la quinta piel es la tierra, nuestro planeta que con su atmósfera protectora nos permite vivir, generándonos un ambiente que nos aísla del resto del hostil y frío universo exterior. Fragmento recuperado de: <https://www.espirene.com/las-5-pieles-de-hundertwasser/>



Figura 8. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.



Figura 9. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.

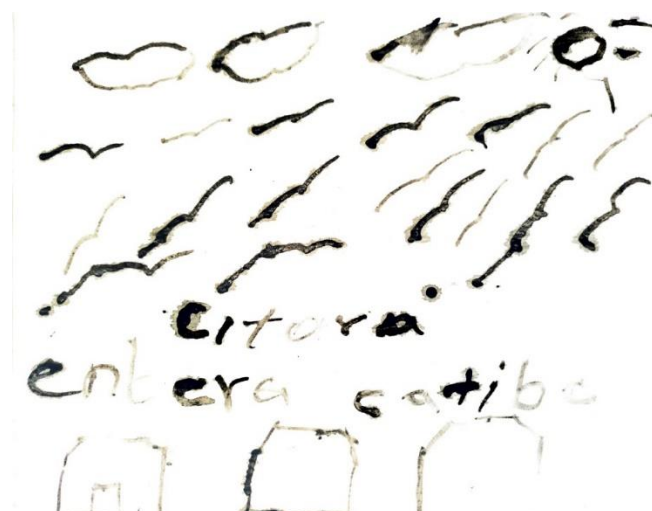


Figura 10. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.

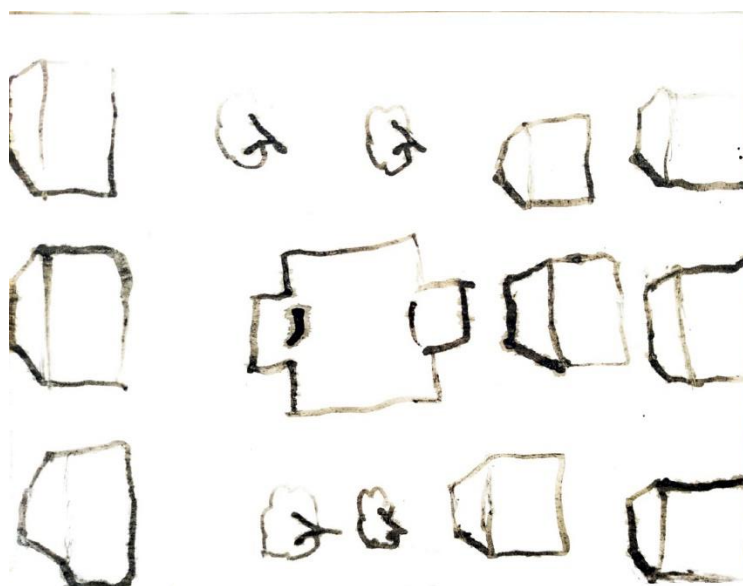


Figura 11. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.

En ese sentido, también se parte desde el principio del silencio y la escucha en cuanto estos se refieren a una práctica pedagógica que invita a la introspección y al autoconocimiento a través de la quietud. Dentro del contexto de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, el silencio es una herramienta para conservar y transmitir conocimientos y prácticas ancestrales, permitiendo que las personas conecten con su entorno y consigo mismas de una manera profunda. Se considera un proceso constante que dinamiza la enseñanza y el aprendizaje al fortalecer las conexiones con la tierra y las culturas originarias.

Por su parte, el principio de la escucha está directamente relacionado con el silencio y subraya la importancia de la apertura y la atención para comprender al otro, no desde una posición de poder, sino desde la posibilidad del encuentro. Escuchar implica recibir, lo cual se convierte en un proceso formativo tanto individual como colectivo.

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro se libera hablando. Así, escuchar puede tener para los otros efectos salutíferos. (Chul Han, 2018, p.113)

Estos principios invitan a la reflexión profunda, al respeto por la palabra ajena y a la comprensión de los procesos colectivos, lo cual, fortalece los procesos de educación propia, acá por ejemplo se permitió un proceso desde el cual los estudiantes hicieron un seguimiento desde el observatorio astronómico y lograron conectarse con el ejercicio y desde allí poder, desde la narrativa, contar historias de origen relacionadas con la Madre Agua, Madre Tierra, la brujería, las estrellas y el sol, lo que permite justamente que se transiten caminos para el encuentro desde las narrativas sobre lo que es el territorio y la relación cosmogónica que habita este con los astros.

El observatorio astronómico se realiza con centro en el lugar, de ahí el nombre “observatorio astronómico topocéntrico”; este observatorio se convirtió en un espacio de conexión y reflexión donde el conocimiento astronómico se fusiona con las tradiciones y cosmovisiones locales. En el observatorio se invita no solo como un espacio para hacer investigación y comprender cómo es la relación de los cuerpos celestes, sino también como un punto de encuentro entre la comunidad y el cosmos, uniendo así las cosmovisiones otras y fortaleciendo esa relación con el cielo cercano, cielo lejano y Madre Tierra.



Figura 12. Arévalo, C, 2023, El Sol, galería personal.

En este observatorio se reconocen las historias y las prácticas ancestrales que interpretan el cielo cercano y lejano, permitiendo que cada observación se enriquezca con los saberes locales sobre el movimiento del sol, las estaciones y los fenómenos celestes. Así, el centro en el lugar establece que el observatorio funcione como un aula abierta y una fuente de aprendizaje continuo, donde el estudio del cielo cercano, cielo lejano y la Madre Tierra, se fundamenta en el respeto y la preservación de los conocimientos tradicionales y el entorno natural.



Figura 13. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.

La configuración del analema en el contexto rural y cultural parte de un enfoque metodológico situado, inspirado en la observación directa y participativa. Velásquez (2017)

subraya que el "cielo cercano y el cielo lejano" son categorías que invitan a resignificar el espacio y el tiempo desde una perspectiva local y culturalmente pertinente. Así, se reconoce que el analema es un tejido que da cuenta del camino anual del sol en el cielo, tejido desde las huellas de la sombra que ha exigido, cada quince días a una misma hora; este mismo camino anual del sol en la Madre Tierra articulando lo vivido desde los saberes tradicionales.



Figura 14. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.

Por otro lado, Pardo (1987) destaca que la relación de los Embera con el movimiento del Sol está profundamente ligada a su orientación espacial y temporal, lo que permite articular este conocimiento con prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad y la educación intercultural. La construcción del analema no solo permite registrar datos sobre la posición del Sol, sino que ofrece un marco para dialogar con las narrativas que los pueblos originarios asocian a los ciclos solares, es la posibilidad de caminar con el Sol.

El caminar con el Sol por su parte, es una práctica tradicional de observación del Sol desde perspectivas culturales, es central para los pueblos originarios como los Embera. Este "caminar" no es solo físico, sino también espiritual, pues conecta la vida cotidiana con los ritmos naturales y las dimensiones simbólicas del cosmos. Velásquez (2017) resalta que este enfoque permite una enseñanza más reflexiva y crítica, que sitúa al estudiante como observador activo de su entorno inmediato y como participante de un aprendizaje significativo.



Figura 15. Arévalo, C, 2023, Hagamos Zoom, galería personal.

Es así como en la comunidad durante un año se da todo un proceso de seguimiento y observación del sol, desde el cual se permite construir una tabla (no exacta), hubo semanas en las que no se llevó el registro, pero esto también permitió comprender las formas de relación y las dinámicas de la comunidad entorno al observatorio, donde se tomó el registro a la misma hora de la sombra del sol, para intencionar la construcción del analema, acá por ejemplo solo tomamos los datos, también en esa trazabilidad, se fue generando expectativa y apropiación por comprender la experiencia y por descubrir, por ejemplo nace la historia de origen del sol, o lo que puede recordarse de ella, lo que da cuenta que desde un ejercicio que lleva a la aproximación, Tierra Cielo, genera el reconocimiento y fortalecimiento de las prácticas propias, el redescubrir esos imaginarios, permite una conciencia de lo vital, promoviendo el cuidado de la vida y fortaleciendo el modelo educativo, acá se presenta la dinámica pedagógica, la tabla para la construcción del analema.

Observatorio Astronómico y Recolección de Datos del Anallema
Objetivo: Conectar a los niños de la comunidad Emberá con el estudio de los astros y el sol mediante la creación de un observatorio básico. La meta es aprender sobre el Anallema y recolectar datos observando cómo cambia la sombra del sol en diferentes épocas del año.
Materiales necesarios:
Un palo de 1 metro (gnomon) que será el centro de observación
Una cuerda o un metro para medir las sombras
Un cuaderno de registro o papel para anotar y dibujar
Lápiz y colores
Piedras o elementos naturales para marcar la posición de las sombras en el suelo
Preparación del Lugar y Explicación del Proyecto
Buscar un Lugar: Primero vamos a encontrar un área en la comunidad donde el sol brille sin obstáculos durante la mayor parte del día.
Instalar el Gnomon: Claven un palo de 1 metro en el suelo, perpendicular a la tierra, para que se convierta en el centro de su observatorio. Es importante que tengamos presente que este palo será como un reloj que “mide” el tiempo de forma natural.
Introducción al Anallema: La idea es formar la Anallema, es como un dibujo en el cielo que se forma al observar la sombra del palo en el mismo horario cada día. Si lo registran, el sol dibujará un patrón de “8” en el suelo a lo largo del año, por eso es importante ser constantes.
Observación semanal y Registro de Datos
Elegir una Hora Fija: Todos los días miércoles, a la misma hora, en este caso escogimos 10 am, medirán y registrarán la sombra del gnomon.
Medir la Sombra:
Usar el metro para medir la longitud de la sombra desde la base del palo hasta la punta de la sombra.

Escribir la longitud de la sombra en el cuaderno y marcar en el suelo donde termina cada sombra con una piedra o una marca visible.
Recolección de Datos a lo Largo del Tiempo
Comparar Sombras: Cada semana, los niños pueden observar cómo cambia la longitud y la dirección de la sombra en el suelo.
Significado Cultural
Conectar con la Cosmovisión Emberá: En estas reflexiones se conversa sobre el recorrido del sol y así mismo sobre la importancia de estar conectados con él, el significado del sol para la comunidad y como este aporta a la construcción de identidad.

Para la construcción de este observatorio se requieren algunas herramientas, que son básicas y se pueden elaborar artesanalmente, se explican acá desde la perspectiva de Velásquez, 2017, como lo son:

- Gnomon:

Se podría decir que una simple vara, de cualquier longitud y perpendicular al suelo, ha logrado maravillar al mundo, resignificarlo, dar lugar a instrumentos simples, con las cuales se hacen cosas extraordinarias. Una de ellas la que logró Eratóstenes (a.C 284-192 a.C), matemático, filósofo, astrónomo y geógrafo, que en el año 240 a.C. calculó el tamaño de la Tierra (41.152 km), y por ende su diámetro (12.000 km) tras la observación en Solsticio de verano en Siena, donde el Sol iluminaba el fondo de los pozos, mientras que en la ciudad de Alejandría se proyectaba la sombra de un mástil clavado en el suelo. Muchos de los relatos de Eratóstenes, con relación a la medición de la circunferencia de la Tierra, mencionan que para este experimento utilizó un Gnomon de un metro. (p.44)

-La plomada:

La plomada ha sido uno de los instrumentos más antiguos, parece ser que fueron los chinos los primeros en utilizarla en la construcción, así como la escuadra y el compás. Consta de una pieza de metal, que inicialmente fue de plomo, colgada de un hilo; por efectos de la gravedad, el cuerpo pesado caerá y el hilo trazará una línea que va hacia

el centro de masa de la Tierra; si trazáramos una línea imaginaria hacía arriba, nos llevaría al punto más alto de la bóveda celeste, el cual se ha denominado cenit o punto más alto en el cielo. (p.45)

- La Rosa de los vientos y los rumbos:

Los términos utilizados en la Rosa de los vientos no siempre fueron los que conocemos ahora; se habían establecido unos términos de acuerdo con la dirección de donde provenían los vientos, lo cual fue algo ambiguo para otros países. Hasta que se llegó a los puntos cardinales que conocemos ahora: Norte, Sur, Oriente y Occidente y los intermedios se denominaron con la combinación de los principales (Nordeste, suroriente, etc.) (p.47)

Es pues que con estos instrumentos y partiendo de la realización de este ejercicio, sale la tabla que se muestra a continuación, y en las conversas de seguimiento que se hizo al analema, se pudo entrever que hubo semanas en las que no se tomó el registro¹⁷, sin embargo, eso también hace parte del seguimiento, de las interferencias que son producto también de la germinación de esta semilla, así caminaron ellos con el sol.

Fecha	Longitud de la Sombra (cm)	Fecha	Longitud de la Sombra (cm)
21/06/2023	43.3	20/12/2023	50.2
28/06/2023	50.2	27/12/2023	-
5/07/2023	57.4	3/01/2024	50.2
12/07/2023	64.0	10/01/2024	57.4
19/07/2023	70.5	17/01/2024	64.0
26/07/2023	76.1	24/01/2024	70.5
2/08/2023	81.7	31/01/2024	76.1
9/08/2023	-	7/02/2024	81.7
16/08/2023	-	14/02/2024	86.4
23/08/2023	-	21/02/2024	-
30/08/2023	95.4	28/02/2024	93.1
6/09/2023	97.0	6/03/2024	95.4

¹⁷ En el análisis se amplía lo bello que estos espacios, los cuales desde la cosmovisión Emberá marcan otros ritmos de caminar el Sol.

13/09/2023	98.1	13/03/2024	-
20/09/2023	98.7	20/03/2024	98.1
27/09/2023	98.7	27/03/2024	98.7
4/10/2023	98.1	3/04/2024	98.7
11/10/2023	97.0	10/04/2024	98.1
18/10/2023	95.4	17/04/2024	97.0
25/10/2023	93.1	24/04/2024	95.4
1/11/2023	90.2	1/05/2024	-
8/11/2023	86.4	8/05/2024	90.2
15/11/2023	81.7	15/05/2024	86.4
22/11/2023	76.1	22/05/2024	81.7
29/11/2023	70.5	29/05/2024	-
6/12/2023	-	5/06/2024	70.5
13/12/2023	-	12/06/2024	64.0
		19/06/2024	57.4

En ese sentido y luego de observar los datos, incorporar el analema y el caminar con el Sol en procesos educativos, permite trascender la enseñanza tradicional para abordar una educación integral que vincule a los estudiantes con su entorno y su cultura. La pedagogía del cielo cercano y lejano propone un aprendizaje que no solo incluye el desarrollo de habilidades científicas, sino también la construcción de una identidad cultural fortalecida por el diálogo entre saberes. Esto responde a la necesidad de generar espacios educativos que fomenten la reflexión sobre la relación entre la humanidad y el cosmos, en armonía con la naturaleza y desde un enfoque de justicia epistemológica, que apunte a la construcción de enfoques propios de educación.

De igual modo, la entrevista entendiéndola desde María Eumelia Galeano, como un espacio de encuentro genuino donde el entrevistado y el entrevistador co-construyen conocimiento a través del diálogo. En este enfoque, la entrevista es un proceso que va más allá de recolectar información y se convierte en una herramienta para conectar saberes, especialmente en contextos culturales o educativos, reconociendo el conocimiento comunitario y ancestral.

La entrevista etnográfica, por ejemplo, ofrece un conocimiento de los informantes y de su entorno, no como testimonio histórico directo, sino como portadores de una cultura o una tradición. (Galeano,2004, p.84)

Es así como la entrevista, es una herramienta fundamental de la investigación cualitativa, se configura como un puente entre el investigador y el conocimiento profundo que emana de las

experiencias, narrativas y cosmovisiones de las pueblos originarios o comunidades. En el contexto de la semilla de investigación y los procesos de recolección de datos en comunidades como la Embera, la entrevista trasciende su función técnica para convertirse en un espacio de diálogo, reciprocidad y construcción conjunta de saberes.

Desde una perspectiva fenomenológica, la entrevista permite capturar las significaciones que los participantes otorgan a sus prácticas, historias y entornos. Según los psicólogos Kvale y Brinkmann (2009), la entrevista cualitativa es "una conversación estructurada, con un propósito y guiada por un conjunto de preguntas relevantes para el fenómeno estudiado". En el caso de las historias de origen y narrativas del cielo cercano y lejano, este método no solo recopila información, sino que facilita una interacción que respeta y valida las formas de conocimiento de la comunidad.

En semillas de investigación como esta, que buscan articular la educación con la cosmovisión y los saberes locales, la entrevista se convierte en un vehículo para entender las dinámicas culturales y sociales que dan sentido a la experiencia educativa. Freire (1970) resalta que el diálogo es fundamental para la construcción de una educación liberadora, y en este caso, la entrevista se alinea con este principio al dar voz a las comunidades y permitir que sus perspectivas orienten las prácticas pedagógicas.

Al trabajar con comunidades indígenas, es crucial considerar el "cuidado epistemológico" que propone Bourdieu et al. (1991), para evitar interpretar los datos desde categorías externas que desvirtúen el sentido original de las narrativas. En este sentido, la entrevista no es un simple acto de recolección, sino una práctica ética que reconoce a los participantes como coautores del conocimiento producido que es en últimas lo que se ha mencionado desde el inicio de este ejercicio, es una co-construcción de saberes.

Desde otro punto de vista, Max Van Manen, considera la entrevista desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Van Manen entiende la entrevista como una forma de capturar las experiencias vividas en su riqueza y complejidad, permitiendo que las personas narren sus percepciones y significados profundos de lo que experimentan. La entrevista fenomenológica no solo indaga en lo que sucede, sino en cómo el entrevistado lo vive y lo interpreta, es así como acá por ejemplo se permite el dialogo de saberes y se generan en espacios de conversa con la abuela Emelina la posibilidad de desentrañar la historia del resguardo, estas entrevistas por supuesto desde

la narrativa, permitieron la consolidación y construcción en sus transcripciones de historias que para ellos son parte de su cosmogonía, como las que se muestran a continuación.

Entonces, en el marco de esta investigación, la entrevista ha sido esencial para documentar historias como la de Madre Agua, Madre Tierra, Sol, Luna y la historia de la brujería, entre otras narrativas del pueblo Embera que no se exponen en esta semilla por los compromisos éticos y porque no se permitió en consenso con la comunidad su promulgación, pero que dan cuenta del objeto de esta semilla de investigación. Estas historias, recopiladas a través de un proceso de escucha atenta y respeto, ofrecen una visión integral que conecta los elementos simbólicos, espirituales y prácticos de su cosmovisión. La entrevista, por tanto, no solo recupera información, sino que permite integrar estas narrativas en el diseño de una educación que dialogue con los saberes locales.

Consideraciones éticas

Para expresar este apartado, es fundamental destacar que, a lo largo del recorrido de esta semilla, las reflexiones y consideraciones se han manifestado de diversas maneras, todas ancladas en los principios que fundamentan la pedagogía de la Madre Tierra. Estos principios, que incluyen el cuidado del tejido social y de otros elementos esenciales, se sostienen en una ética del cuidado que tiene como base el respeto hacia el otro y hacia todo aquello que nos rodea.

La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto. (Gilligan,2013, p.34)

Es así que, desde mi perspectiva, esta ética del cuidado invita a desarrollar la investigación libre de juicios de valor, sesgos o desarraigos, priorizando una relación respetuosa y consciente. En este contexto, el cuidado emerge como una expresión de amor que inicia en el cuidado de uno mismo para, desde ahí, extenderse hacia el cuidado del otro. De esta manera, esta semilla de investigación ha transitado con amor, honrando cada paso del camino y reafirmando el compromiso con una práctica ética y amorosa en la construcción del conocimiento.

De igual modo en la libertad ética, que se entiende como el libre albedrío, trasciende la necesidad cognitiva o estética para convertirse en una afirmación del ser en su relación con el mundo y consigo mismo. Este planteamiento se conecta profundamente con los principios de la Madre Tierra, donde la libertad no se concibe como una desvinculación, sino como una elección consciente que reconoce la interdependencia entre el cielo cercano y el cielo lejano. En este sentido, el ser humano, desde su autonomía ética, se ilumina con un sentido que no puede encontrar fuera de sí mismo, pero que, al mismo tiempo, se enraíza en el tejido vital que comparte con la naturaleza.

La libertad ética (el llamado libre albedrío) no es sólo la libertad con respecto a la necesidad cognitiva (causal), sino también con respecto a la necesidad estética; es la libertad de mi acto con respecto al ser en mí: o bien como algo afirmado o bien como no afirmado valorativamente (el ser de la visión artística). En todas partes donde yo soy, soy libre y no me puedo liberar del deber ser; el comprenderse a sí mismo activamente significa iluminarse a sí mismo con un sentido inminente; fuera de mí, este sentido no existe. (Bajtín,2009. p.108)

Así, el cuidado y la responsabilidad hacia el otro y hacia lo otro emerge como expresiones ineludibles de esa libertad. En el marco de la pedagogía de la Madre Tierra, este acto de libertad ética es un reflejo del respeto por la vida en todas sus formas. La conciencia de estar situado entre el cielo cercano, que nos conecta con lo tangible, y el cielo lejano, que nos orienta hacia lo trascendental, permite que el acto humano sea siempre un diálogo valorativo con el mundo, un deber ser que se afirma en la práctica del cuidado y del amor.

Por supuesto, este proceso es evidente en el trabajo realizado con el Resguardo de Tanela, donde los saberes del cielo cercano y el cielo lejano se expresan a través de narrativas que dialogan con las cosmovisiones otras. En este espacio, el material educativo y narrativo no es neutro; está impregnado de un compromiso ético para abordar los desafíos de preservar la cultura, fortalecer la identidad y valorar el tejido comunitario.

Contenido, forma, material. El autor está orientado hacia el contenido (1a tensión vital, o sea ético-cognoscitiva, del héroe), lo forma y concluye utilizando para ello un material determinado, en nuestro caso, el material verbal, sometiéndolo a su tarea artística, es decir, la tarea de solucionar la tensión ético-cognoscitiva dada. (Bajtín, 2009, p.168)

Así pues, la labor con el Resguardo de Tanela refleja cómo la creación, lejos de ser un acto meramente estético, es un esfuerzo por resolver tensiones ético-cognoscitivas que emergen de la relación entre tradición y contemporaneidad. Esta semilla de investigación valora tanto la forma como el contenido, asegurando que cada elemento esté al servicio de la vida comunitaria y el fortalecimiento cultural.



Capítulo 4: Tejiendo la experiencia educativa intercultural.

Hoy

Hoy amanecí fuera de mí y salí a buscarme.

Recorrí caminos y veredas hasta que me hallé.

*Sentado sobre un tanatón de musgo al pie de una cipresalada,
platicando con la neblina tratando de olvidar lo que no puedo.*

A mis pies, hojas, sólo hojas.

(Ak'abal, 2009, p.26)



La cosecha

La educación propia fundada en la cosmovisión de los pueblos indígenas como el Embera, representa no solo un acto de resistencia cultural sino una afirmación de la autonomía y dignidad de las comunidades históricamente marginadas, en este ejercicio de siembra, la semilla de investigación trabajada con la comunidad Embera del Darién, donde se realizaron visitas a la comunidad en diferentes espacios de tiempo, se hizo un seguimiento por un año que posibilitó la recopilación de historias de origen, acá hay un enfoque educativo que trasciende la mera transmisión de contenidos y se convierte en un proceso de sanación colectivo, donde el aprendizaje de las historias de origen establece la relación con lo sagrado entre la Madre Tierra, los ancestros y el cosmos. En este tejido con el cobijo del cielo cercano y el cielo lejano, la educación propia e intercultural se hace presente con los estudiantes de la escuela de saberes de Citará acercándolos a este tejido del cielo desde sus guardianes como portadores de un saber profundo que integra sabidurías desde la cosmovisión Embera, espiritualidad y cosmovisiones otras presente en el cielo cercano y lejano tejido desde la observación, el tejido favoreciendo una simbiosis viva y pertinente.



Figura 16. Arévalo, C, 2024, Cosechando, galería personal

En el proceso de recolección de información, como en la imagen expuesta de la cosecha del arroz del pueblo Embera, emergen dimensiones diversas que reflejan los propósitos

establecidos en los objetivos iniciales de esta investigación. Desde una perspectiva no convencional y también una occidental, el analema se comprende como un registro sistemático y matemático del movimiento aparente del Sol en el cielo a lo largo del año (Ver figura 16). Sin embargo, al involucrar las prácticas y conocimientos de la comunidad Emberá, surgen nuevas dinámicas que enriquecen y desafían esta comprensión tradicional.

Saber ver el tiempo, saber leer el tiempo en la totalidad espacial del mundo y, por otra parte, percibir de qué manera el espacio se llena no como un fondo inmóvil, como algo dado de una vez y para siempre, sino como una totalidad en el proceso de generación, como un acontecimiento: se trata de saber leer los indicios del transcurso del tiempo en todo, comenzando por la naturaleza y terminando por las costumbres e ideas de los hombres (hasta llegar a los conceptos abstractos). El tiempo se manifiesta ante todo en la naturaleza: el movimiento del sol y de las estrellas, el canto de los gallos, las señales sensibles y accesibles a la vista de las estaciones del año; todo esto en su relación indisoluble con los momentos que corresponden a la vida humana, a su existencia práctica (trabajo), con el tiempo cíclico de diversos grados de intensidad. (Bajtín, 2009, 216-217)

Ampliando lo expuesto en la cita anterior y en el ejercicio de construir el analema junto a la comunidad Embera, comprendimos que observar el cielo no es simplemente registrar un movimiento astronómico, sino leer las huellas del tiempo en su interacción con la vida y el territorio. El cielo lejano en las estrellas visibles en la noche, los movimientos solares, las fases de la luna y su relación con los ciclos de siembra; y el cielo cercano en el arco iris, las nubes, el rayo, el trueno, las lluvias, las estaciones no son realidades aisladas, sino manifestaciones de un espacio-tiempo en transformación constante, profundamente tejido en la existencia cotidiana. Para los Embera, el tiempo no es una línea abstracta, sino un acontecimiento vivo que se revela tanto en los ritmos de la naturaleza como en las prácticas humanas: en la siembra, la pesca, el canto y el consejo. Al levantar el analema como mapa del recorrido solar, no solo trazamos coordenadas en el cielo: hicimos visible el latido mismo del tiempo que estructura la vida comunal, un tiempo cíclico que fluye y se renueva en diálogo permanente con el cosmos y con la Madre Tierra.

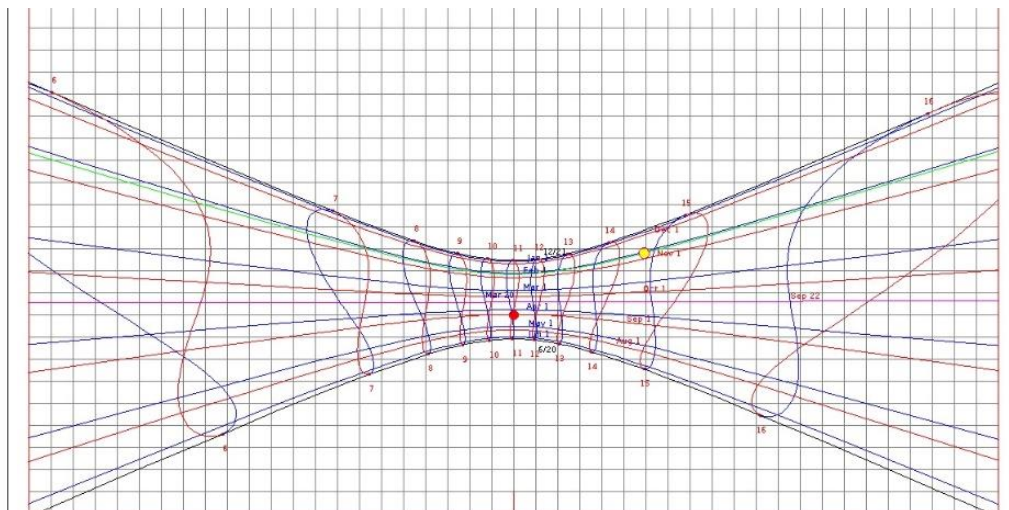


Figura 17. Gutiérrez, R. Analema, 2024, archivo personal.

Es así como el caminar del Sol, según lo narrado y vivido por la comunidad, trasciende el esquema lineal y técnico que suele caracterizar este tipo de observaciones. En lugar de limitarse a una representación gráfica del analema, la comunidad aporta formas propias de narrar, nombrar y significar este fenómeno, como el camino del sol basadas en su cosmovisión y su cultura del dato. Este enfoque resalta una relación más simbólica, espiritual y vivencial con el Sol, que refleja su conexión profunda con los ciclos naturales y su entorno.

En la tradición oral Embera, el Sol no es simplemente una estrella que alumbrar el día, sino un ser sagrado, símbolo de la fuerza vital, la fertilidad y el ciclo continuo de la vida. El Sol, desde la cosmovisión, recorre el cielo como parte de un camino ceremonial, trazando rutas invisibles que marcan los tiempos de la siembra, la cosecha, la pesca entre otros elementos vitales de la comunidad. Según las historias de origen, las cuales podremos leer y escuchar más adelante, la Luna, otro ser sagrado con voluntad propia, sigue al Sol en un intento eterno de alcanzarlo, representando la dinámica constante entre luz y sombra, vida y muerte, inicio y cierre de los ciclos.

Es decir, podemos interpretar este camino sol-luna como una manifestación de la concepción cronotópica (Bajtín, 2009) del espacio y el tiempo en culturas indígenas: un espacio que no es neutro, sino saturado de vida, memoria y significado. El viaje del Sol y su persecución por la Luna en la cosmovisión Embera revela una ontología en la cual el tiempo no es lineal ni fragmentado, sino cíclico, simbólico y profundamente vinculado a la tierra y a la comunidad Embera del resguardo de Tanela.

Es entonces que, la travesía, el pasaje, el recorrido de la experiencia nunca es autorreferencial ni está auto-centrado; al contrario, supone la pérdida del yo y, con ello, la pérdida de su voluntad, de sus prescripciones, de sus dispositivos y sus automatismos de saber. La travesía es una travesía hacia fuera, hacia la alteridad, hacia lo completamente otro y, por lo tanto, hacia lo desconocido, hacia lo que se ignora o, por lo menos, donde lo sabido sabe que ya no sabe. La travesía no incluye punto de partida ni punto de llegada: es un “durante” de contingencia y alteridad. (Sklair, 2010, p.151)

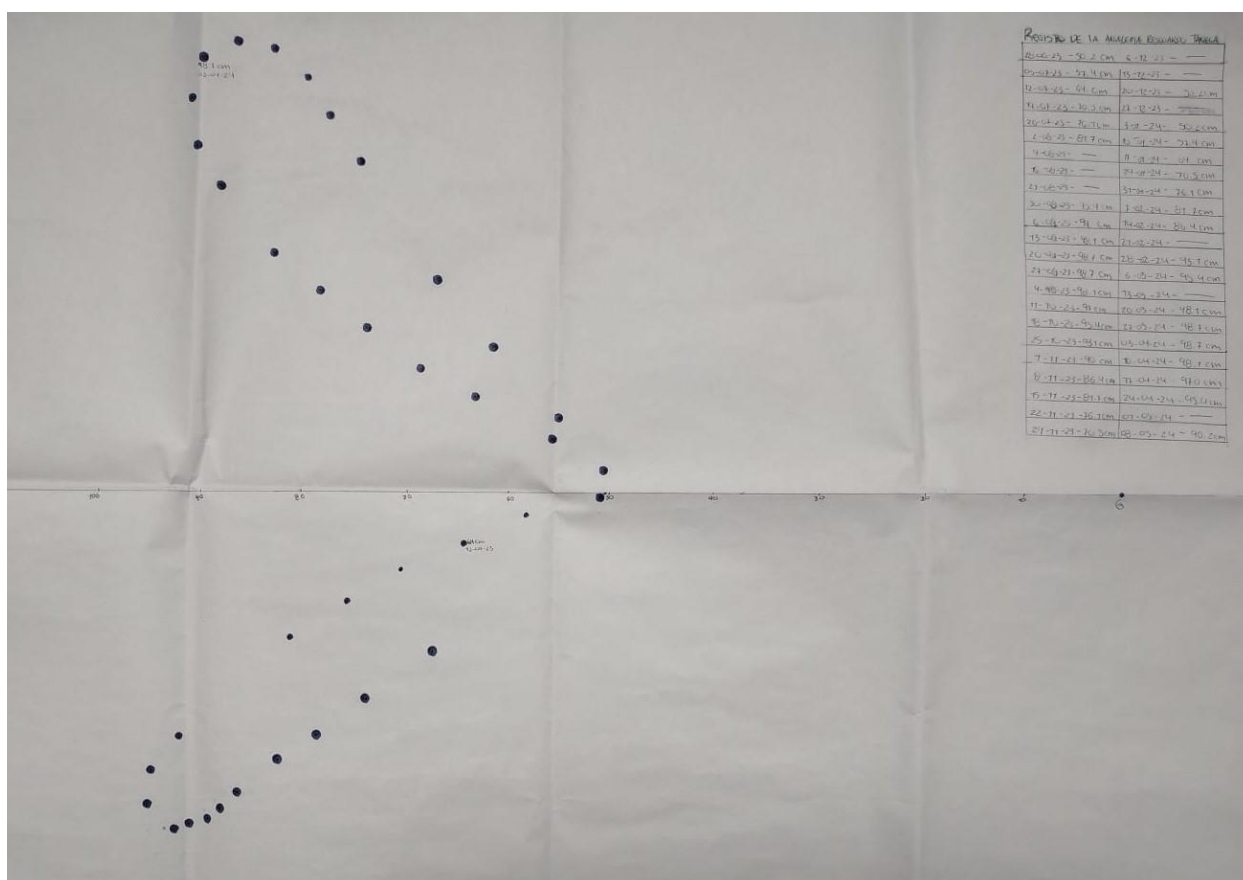


Figura 18. Arévalo, C. Caminar el sol, 2024, galería personal

Así, el analema que se presenta en esta investigación emerge como una huella viva y sorpresiva. Los tiempos de registro no respondieron al rigor del reloj: la cultura del dato que se formó con la comunidad no se limitó a la ubicación exacta de posiciones solares, sino que expresó un "caminar del Sol" profundamente cargado de significado cultural. Este caminar, interpretado

colectivamente, fue visto por los Embera como una mariposa, imagen que, lejos de ser casual, contiene una resonancia simbólica poderosa en su cosmovisión.

En palabras de Von Hildebrand, 1943, "el valor auténtico de un acontecimiento no radica en su previsibilidad o control, sino en su capacidad de revelarse como un don, como algo que florece en la libertad del ser."(p.112) La comparación del analema con una mariposa responde justamente a esta experiencia: una figura ligera, cambiante, que no puede ser forzada ni fijada completamente, sino que debe ser acogida en su dinamismo natural. La mariposa, en la cultura Embera, es símbolo de transformación, libertad y comunicación espiritual. Su vuelo errático y su aparición en momentos específicos del año son leídos como mensajes de la naturaleza y de los seres espirituales. Asociada al paso de las estaciones y a los ciclos de vida y muerte, la mariposa representa el alma que viaja y se transforma, así como la continuidad entre el mundo visible y el mundo invisible.

Desde esta perspectiva, la forma del analema no solo registró la trayectoria solar: se convirtió en un mensaje cifrado en el cielo, una mariposa luminosa que enseña a ver el tiempo no como una sucesión de números, sino como un tejido sagrado de movimientos, sentidos y encuentros.

el análisis [...] de la interacción de muchas conciencias, no de muchas personas a la luz de una sola conciencia, sino de muchas conciencias equitativas y de pleno valor. La insuficiencia, la impasibilidad de la existencia de una sola conciencia. Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. (Bajtín, 2009, p.327)

En este sentido, la integración de estas narrativas invita a repensar los paradigmas de investigación y enseñanza, por ejemplo, con ellos se realizó un saber de experiencia previo sin el saber de información del analema, solo hasta la socialización final que se compararon las expectativas con su realidad, se evidenció que este ejercicio, muestra la posibilidad que brinda el saber de experiencia que, en estos escenarios, crea un espacio para modelos más inclusivos y diversos. Reconocer y valorar estas formas de conocimiento no solo enriquece los resultados obtenidos, sino que también fortalece el diálogo intercultural y la construcción de saberes en otros contextos educativos, es decir cosmovisiones otras. El tejido del analema y la integración del caminar con el Sol no solo valida los conocimientos ancestrales, sino que también resignifica las prácticas pedagógicas al situarlas en el territorio y en el contexto cultural de los estudiantes. Este

enfoque, fundamentado en la articulación entre la investigación cualitativa y los saberes tradicionales, enriquece tanto la educación como la transmisión de conocimientos ancestrales en las nuevas generaciones porque fortalece la identidad.

Vivir Bien / Buen Vivir es vivir nuestra identidad, porque sin identidad no hay armonía en la pareja y sin pareja no hay familia, sin familias no hay comunidad; la identidad es la primera armonía. No podemos seguir negándonos a nosotros mismos, sintiendo vergüenza de lo que somos; nuestra identidad es nuestra primera fuerza y la base de todo lo que queremos reconstituir. (Pinedo y Huanacuni, 2024, p.46)

Así pues, en el marco de esta investigación, se recopilieron historias de origen y relatos ancestrales a través de los círculos de la palabra, realizados en junio y octubre de 2023 y mayo de 2024. Estos espacios, organizados de manera conjunta con la comunidad, se configuraron como momentos de intercambio y escucha atenta, fundamentales para aproximarse y comprender las cosmovisiones propias del pueblo Emberá.

Para ello quiero referenciar el trabajo de Caizamo, (2022), quien cuenta la historia de origen de Kipara Jagua, en una interrelación que habita nuestros vientres, para dar sentido a la propuesta pedagógica que construye el origen.

Espíritu sol, espíritu fuego, espíritu luna, espíritu mar, espíritu viento, espíritu
Tierra danzan y nos dejan sus conocimientos dándole forma a la vida.

Espíritus, principios origen Madre Tierra, se fueron conectando al cosmos. Conocimiento sol, conocimiento fuego, conocimiento luna, conocimiento mar, conocimiento viento, conocimiento tierra danzan en el cosmos. Danzan en espiral para poder seguir el camino cósmico. Espíritus que nos habitan e hicieron posible nuestra vida, vida en danza cósmica. Danza que nos dan sonidos, sonidos que se expresan en nuestros movimientos y nuestra lengua materna. Movimientos y sonidos de otras lenguas. Encuentros con el espíritu de la naturaleza, con el espíritu sol, espíritu fuego, espíritu luna, espíritu mar, espíritu viento, espíritu tierra gestando la vida, hongos, plantas, animales dejando en cada huella la danza espiral. (p.62)

Estas historias, profundamente arraigadas en la memoria colectiva, no solo narran los orígenes del pueblo, sino que también tejen una compleja interrelación entre los elementos del

cielo cercano y lejano y el suelo que se pisa¹⁸. El cielo, en sus diferentes manifestaciones, se convierte en un referente esencial para entender los ciclos de vida, las prácticas culturales y la conexión espiritual con el entorno, en palabras de Bajtín (2009), ningún acontecimiento humano se desenvuelve ni se soluciona en los límites de una sola conciencia. (p.328)

Para los emberá del Urabá antioqueño, los dos astros eran dos hermanos que fueron convertidos en el sol y la luna por haber incurrido en Incesto; Jedeko, la luna quiere mucho a lumidan, el sol, pero no lo puede alcanzar, en cambio el sol no la quiere porque ella como mujer tiene la menstruación. Severino de quien se tomó la referencia anterior trae también la siguiente: después de crear a los hombres, Karagabí hizo al sol ya la luna y les designó sus respectivos lugares, pero los astros se situaron más lejos aduciendo que su brillo era muy fuerte para estar tan cerca de la tierra. (Santa Teresa op. cit. 30-32, 70). (Pardo,1987, p.80)

Este acercamiento a las narrativas de origen tiene implicaciones significativas en el ámbito educativo. Reconocer y valorar estos relatos permite construir caminos hacia una educación situada, que pone en el centro las relaciones entre la tierra, el cielo y las personas. Una educación de este tipo no solo respeta las cosmovisiones propias de la comunidad, sino que también fomenta aprendizajes integrales que trascienden los marcos tradicionales occidentales o normativos desde los cuales nos hemos inscrito.

Un relato, como la propia experiencia, es una relación de sentido que encadena sucesos y significados para alguien. Las formas narrativas de saber educativo buscan dilucidar las cualidades pedagógicas de la experiencia mientras se mantiene el sentido integral de la misma. Y promueven en quien las recibe la capacidad de inspiración, de ponerse en el lugar del pensamiento y la acción de quien vive la experiencia, desarrollando su propio sentido de la misma y su capacidad para vivir otras nuevas, incorporando lo que la experiencia relatada le ha aportado como saber. (Contreras y Pérez, 2010, P.80)

Entonces las historias recopiladas, resultado de esta semilla de investigación, invitan a reflexionar sobre la importancia de un enfoque pedagógico que privilegie el diálogo de saberes y la interconexión entre los aspectos materiales y simbólicos de la vida. De este modo, se fortalece una educación que no solo transmite conocimientos, sino que también honra y preserva los valores,

¹⁸ Concepto del colectivo Unitierra para pensarse la relación con el territorio que habitamos.

prácticas y visiones del mundo de las comunidades indígenas, situando su experiencia como eje central en el proceso formativo.

La historia de Madre Agua



Figura 19 Arévalo, C, 2023, Río, galería personal

La historia de Madre Agua, fue así, Madre de Agua, en la historia de antiguo no había agua. Y entonces buscaron ellos cómo se podía hacer que hubiera agua o que hubiera un río y vieron un palo muy grande, en un cerro arriba vieron ese palo muy grande, grande. Entonces ya ellos pensaron, bueno, aquí no tenemos agua ni para tomar, ni nada, no tenemos nada. Entonces ya fueron cinco hombres, de ahí subieron, subieron a ese cerro y entonces comenzaron a mochar con hacha. Duraron un mes mochando ese palo, mocha, mocha, mocha, se cansaban y se pegaba el otro también a mochar. Cuando ya terminaron esas cinco personas, cayó el palo grande, cayó. Y ahí todas esas ramas comenzaron a echar agua, agua bastante.

De ahí el agua, todo ese río pequeño, quebrada, se regó todo. Entonces ahí quedó la historia que la madre agua era un palo grande. Entonces en lengua indígena nosotros decimos do papa, madre agua, do papa, que es un palo grande.

Esta es la historia. Do papa, do papa, do papa, do papa.

Junio 2024, Turbeña, círculo de la palabra

Comprendemos así que la “La historia de Madre Agua”, narrada desde la tradición oral indígena, encierra una riqueza simbólica y cultural que nos invita a reflexionar profundamente sobre las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y el saber ancestral. Esta historia, es su historia, es la que conocen y la cual transmiten desde la oralidad, explica el origen del agua a través

de la acción colectiva y la intervención en el entorno, pone en el centro valores como la cooperación, la resiliencia y la conexión espiritual con los elementos del entorno.

Desde una perspectiva pedagógica, esta historia se convierte en un dispositivo valioso para articular aprendizajes con las prácticas culturales y la cosmovisión de la comunidad Embera. A través de ella, se pueden explorar varios aspectos significativos.

Estudiar la educación como experiencia es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas. (Contreras y Pérez, 2010, p.23)

A continuación, se presenta un análisis que aporta a la construcción de estrategias para el fortalecimiento de la educación propia, este parte de los aportes como Licenciado en Ciencias Sociales para la construcción de propuestas topo-céntricas, es decir situadas en los lugares con las comunidades y para las comunidades en busca de esa justicia epistemológica.

Iniciemos por la narración, esta no solo describe el origen del agua, sino que también personifica el elemento natural como "Madre Agua", dotándolo de un carácter sagrado y ancestral. Este enfoque puede integrarse en las prácticas pedagógicas para promover una comprensión más profunda de la interdependencia entre los seres humanos y su entorno, sensibilizando a los estudiantes sobre el cuidado del agua como fuente de vida.

El esfuerzo conjunto de los cinco hombres que trabajaron durante un mes para obtener agua resalta la importancia del trabajo colectivo y la perseverancia. Este mensaje puede proponerse en los escenarios educativos para fomentar el trabajo en equipo, la colaboración y la responsabilidad compartida en proyectos comunitarios que apunten al fortalecimiento del SEIP.

Al incorporar historias como esta en el proceso educativo, se valora y legitima el conocimiento ancestral como una fuente de aprendizaje. Esto refuerza la identidad cultural de los estudiantes indígenas y crea un puente entre sus saberes tradicionales y los contenidos escolares, promoviendo una educación situada y significativa lo que fortalece a su vez la memoria y la tradición oral.

El uso de elementos simbólicos, como el palo grande que se convierte en río, permite conectar conceptos abstractos con imágenes concretas, facilitando la comprensión. En este caso, el palo grande puede representar la generosidad de la naturaleza y la capacidad humana de transformar su entorno con respeto y propósito, sin embargo, también permite una articulación de saberes, ya que desde esta historia podríamos entrever el ciclo del agua, la importancia de los

árboles para el cuidado de la vida, acá por ejemplo quedan preguntas, que permiten desentrañar otras historias alrededor de esta, generar preguntas, ¿quién o cómo se concibe ese palo grande? ¿es un Jai? Preguntas que pueden ayudar en la construcción de nuevas estrategias para la apuesta de educación propia. Y al acercar la historia Embera situada en el resguardo de Tanela, se puede acercar a otras historias Emberas situadas en otras latitudes con relación al origen del agua como la cuentan los Embera Eyabida desde la historia del árbol Genené y así, favorecer aprendizajes interculturales, entre los Embera Dóbida, Embera Eyabida y Embera Chamí, u otras culturas.

Es así como al descolonizar el conocimiento y validar los ancestrales, la educación propia transforma al aula en un espacio de diálogo intercultural y empoderamiento comunitario, donde cada experiencia educativa es una semilla que se planta en el territorio y en la conciencia de las nuevas generaciones, está pedagogía no sólo promueve el desarrollo sostenible sino que también enriquece una pluralidad epistemológica, pues ofrece, una visión holística del aprendizaje, un saber que respira al compás de la Tierra, que encuentran en el cielo cercano y el cielo lejano un tejido para fortalecer la identidad y la re-existencia cultural que favorece los encuentros interculturales.

Madre Tierra



Figura 20. Arévalo, C, 2023, Madre Tierra, galería personal

Bueno, esta es la historia de Madre Tierra. Madre Tierra fue una niña que fue criada desde un año hasta quince años se desarrolló y encerraron en una pieza y ahí no dejaban ver a nadie. De ahí apenas únicamente echaban la comidita, le llevaban la comida, el desayuno, el almuerzo, la cena y su jarrita de agua y echaban también agua para bañar.

Todos los días le daban su comida ahí encerrada porque no podía salir para afuera y duró años ahí encerrada hasta que la niña se creció y se engordó mucho. En la troja donde tenían encerrada, la troja ya no pudo aguantar más. Se cayó y la tierra lo tragó, quedó hasta la cintura.

Y ahí la mamá y el papá, los hermanitos, todos los días cobaban para sacar. Se cansaban de cobar y al otro día cuando ya iban otra vez a cobar era más para adentro. Todos los días iba más para adentro.

Todos los días se hundía más. Duró tiempo así, llevó años en ese trabajo hasta que ya no pudieron sacar de ahí, la tierra lo tragó todo. Cuando ya vieron que ya no pudieron sacar entonces el papá dijo hija, esta va a ser la historia en todo el tiempo hasta que este mundo se acabe.

Su nombre se va a llamar Temblor de Tierra. Madre de tierra. Porque cada vez ella tiene la tierra en la mano.

Cada vez que se cansa se mueve la tierra. Cuando se mueve más duro ahí es que se mueve el temblor de tierra más duro. Dura a veces dos o tres días moviéndose la tierra.

Y se va a llegar en el tiempo, decía el papá de la niña y se va a llegar en el tiempo que ya se va a cansar del todo y ahí se levantará usted, dijo el papá a la niña. Ahí se resucitará también los muertos, que han muerto, van a gritar, van a correr y hasta ahí descansará. La madre de tierra, de cargar la tierra en la mano dijo el papá a la hija y hasta ahí acaba.

Y no va a haber ni temblor de tierra. Ya queda.

Junio 2024, Turbeña, círculo de la palabra

La historia de Madre Tierra ofrece una rica base para un análisis pedagógico vinculado a la semilla de investigación y los objetivos planteados en el documento. La historia de Madre Tierra representa la relación profunda entre los seres humanos y la tierra, destacando el papel de la naturaleza como fuente de enseñanza y transformación. Desde el enfoque de la semilla de investigación, este simbolismo se alinea con el objetivo de reconocer la cosmovisión Emberá relacionada con el cielo lejano, el cielo cercano y la Madre Tierra en los espacios educativos. Este relato conecta a los estudiantes con los ciclos de la naturaleza, promoviendo el enraizamiento cultural y el respeto por la vida, la construcción del PEC y el fortalecimiento del SIEP.

La historia pone de manifiesto cómo los relatos orales reflejan enseñanzas profundas sobre el equilibrio, el agotamiento y la regeneración, conceptos que pueden trasladarse al ámbito educativo. En este sentido, la metáfora de Madre Tierra cargando el mundo con sus manos puede

servir para enseñar sobre la interdependencia y el cuidado colectivo. Desde la perspectiva pedagógica, este relato podría vincularse a actividades como los círculos de palabra, donde los estudiantes reflexionan sobre el significado de los relatos y su relación con su entorno.

La historia de Madre Tierra resalta la importancia de incorporar narrativas ancestrales en el proceso educativo. Vincular este relato con prácticas como la observación astronómica (analema) permite establecer conexiones entre las cosmovisiones otras, fomentando una comprensión integral del mundo. Esto se alinea con el objetivo de relacionar la cosmovisión Emberá con otras cosmovisiones, promoviendo el diálogo de saberes en el aula. Esta sitúa la enseñanza en un contexto narrativo y territorial que permite a los estudiantes reconocer la tierra como una entidad viva y dinámica. Es así como se refuerza el aprendizaje situado, donde el entorno y las historias de origen actúan como dispositivos pedagógicos fundamentales.

La pedagogía planteada en la semilla de investigación encuentra en el relato de Madre Tierra una poderosa metáfora para cuestionar las prácticas educativas descontextualizadas y fortalecer procesos educativos transformadores. El relato no solo ilustra la importancia de la tierra como base de la existencia, sino que también destaca la responsabilidad de todos los seres vivos en su cuidado. Desde un enfoque educativo, este relato invita a los estudiantes a reconocerse como parte de un todo interdependiente, promoviendo el respeto, la reflexión y la acción a la preservación cultural, en otras palabras, fortalece la identidad.

La historia de la Luna



Figura 21 Arévalo, C, Jedeko, 2023, galería personal

El cuento de la luna, bueno, comienza primero por Jesús. Jesús antes andaba con los indígenas y él andaba haciendo recorridos, todo el mundo arreglando el mundo, haciendo muchas cosas de animales, lo que él faltaba iba haciendo, él no paraba en la casa. Entonces, en ese momento, él dejó como un agua en un totumo tapado donde él vivía, pero ahí vivía una gente también.

Entonces, usted sabe que el pelado necio y él dijo antes de salir, no me van a molestar esa agua que está tapada en el totumo, no me lo abran y no me lo miren. Entonces, los dueños de la casa regañaron a los hijos y un día se fueron, los padres, las mamás, todos se fueron a trabajar y quedaron los hijos. Entonces vino un pelado y dijo yo voy a abrir ese totumo que hay ahí.

Cuando abrió, cuando abrió, miró, entonces se brincó como una cosita hacia la batata del pie. Bueno, entonces de ahí eso quedó como preñado, fue creciendo, creciendo, creciendo y quedó piponcito el pie de la batata. Y bueno, entonces ahí, ahí antes se fabricó un niño y cuando ya era el tiempo de alumbrar, se explotó esa batata y entonces ahí el hombre, era un hombre, entonces se murió el hombre de ese dolor.

Y entonces el niño que salió lo criaron ya y cuando él crió grande ya tuvo por ahí 12, 15 años, entonces ya comenzó a accionar algo, a preguntar quién fue mi mamá, dónde está mi mamá, preguntaba a los demás y los demás no decían cómo eran, decían al revés, no, es que su mamá mató un animal. Iba diciéndose entonces, dijo, no, primero su mamá mató una culebra, entonces dijo, no, voy a matar todas esas culebras, entonces yo, mejor dicho, ese era el trabajo de él, fue eliminando las culebras, fue eliminando las culebras, fue matando todas las culebras que encontré, fue matando y buscándolas. Dijo, yo tengo que acabar todas esas culebras, así como me mató mi mamá.

Y fue acabando, fue acabando y al último hubo una, quedó una culebra preñada, esa que se ve un hueco grande, que es un hueco feo, entonces no pudo matar, intentó de hacer todas las fuerzas de matarlo, pero no pudo matar, entonces esa que se quedó, la culebra, entonces de ahí que la culebra se rindió otra vez su familia, por eso es que en este momento, ahora ya, en este tiempo, hay culebras también ya, porque de eso que se rindió otra vez, de donde había eliminado todo eso, en este mundo no hubiera culebras. Bueno, mató eso, bueno, dejó eso así, bueno, de ahí siguió para las casas, él iba, ah, quién mató mi mamá, esa era la pregunta de él, quién mató a mi mamá, entonces las mujeres, o los demás, decían, no, su mamá mató, pues, un nusí, nosotros que le decimos nusí, es la madre del moncholo, ya, entonces yo, no, yo voy a matar a ese nusí, entonces él se iba y ponía donde estaba el nusí, entonces él cojaba la tierra, por delante, encontraba esa y

lo mataba a punto y chuzo con chonta, bueno, de ahí se venía para la casa ya, de ahí, no, yo, tu mamá, mi mamá, quién mató, no, tu mamá lo mató, es, es, un peje que es del agua, el peje más grande del agua, que eso, que eso llama y es como un imán y traga a uno, entonces, hizo una valse, venía en esas, en esas, en ese mitad del río, en esas cien grandes, y venía chiflando, cuando él enceso, lo chupó, lo metió para, lo llevó a la, lo tragó, mejor dicho, y allá estaba en esa barriga, él llevó de todo, entonces allá cocinaba, allá, eso era, mejor dicho, como una casa adentro de esa barriga, allá veía todo el oro, todo, había palizadas, corría el agua, entonces, en el medio de esa barriga, estaba el corazón de ese peje, como un reloj, moviendo, entonces, él estuvo ahí por, duró casi como un mes, estuvo por ahí, entonces, dijo, no, voy a salir, abrió la nalga de, de, de ese peje con palo, entonces, mochó esa, esa, ese corazón, y salió él, y casi se lo llevó atrás, y se salió, fue cerquita del barranco, ahí se salvó él, salió, y la gente estaba aburrida de él, porque él le gustaba ver a, él le gustaba ver a muchos relacionarse con la mujer, porque cuando la mujer tiene reglas, entonces, él, las comidas de él eran, mejor dicho, era sangre, le gustaba comer mucha sangre, con plátano, así, bueno, entonces, las mujeres, por eso, que se aburrían, y él se daba de cuenta, porque cuando la mujer tenía reglas, se daba de cuenta, porque era, es, es, ingeniero de, de, de, del señor, entonces, fue eso que él daba de cuenta de las cosas, todo, bueno, entonces, de ahí siguió, dijeron, no, tu mamá mató un truatoco, truatoco es un animal que vive en el agua también, y eso, de lejos, lanza como una flecha, y mata a uno, y lo traen de él, es el que tiene como, es como una lengua, yo creo, entonces, de ahí, no, entonces, él se fue, también hizo, labró una, es, una balsa, como tabla, lo hizo secar en el humo, y de ahí se lo llevó, cuando quedó cerquita, lo llevó, y eso, él chifló, y tiró eso al agua, y cuando ya, chup, pasó eso de una, entonces, ahí fue, atrás de eso, atrás de eso, entonces, llegó Andetano, estaba, el animal metido, entonces, puso a corre, corre, corre, y mató a ese animal, también, yo tengo que acabar con todos esos animales que mató mi mamá, él decía así. Bueno, al último, al último, bueno, él se, eh, al último, él, eh, subió a, le dijeron a la gente, no, su mamá mató, fue, eh, la luna, dijo la mujer, la luna, ah, le dijo, yo voy a matar a esa luna, entonces, él cortó un caña bauta, y lo sembró, y decía, él decía, crezca bauta, iba creciendo eso, él se montó ahí, crezca bauta, y eso iba creciendo, iba creciendo, iba creciendo, iba creciendo, iba creciendo, iba creciendo, hasta que llegó Ande la luna.

Cuando llegó a la luna, eh, él le iba, esta luna, yo lo voy a matar, cuando lo iba a agarrar a esa luna, entonces, el señor Jesús dijo, mierda, va a acabar con la luna, y este mundo va a quedar oscuro. Entonces, el señor habló con el, eh, pájaro carpintero, bueno, hijo, te, tumba ese,

ese, ese, ese caña bauta, y verdad, ahí mismo, cuando, eh, él, él, él, ese, ese engendrado del, del señor, era, llamaba, Gino Potón, el muchacho ese llamaba a Gino Potón, le, le dijeron así, nosotros la batata decimos Gino Potón, entonces, él se pusieron el nombre, lo pusieron el nombre Gino Potón. Entonces, cuando Gino Potón iba a agarrar a la luna, vino, eh, el pájaro carpintero, pum, marchó el pájaro con el pico de una luna, allá viene Gino Potón para abajo.

Entonces, eso fue, que la luna que lo rajoñó en la cara, cuando lo iba a agarrar, lo rajoñó, medio rajoñó, entonces, fue la luna, eso que tiene la luna, medio así, todo raspelado adentro, se ve eso como oscurito, así, por eso es que la luna no alumbraba bien, donde la luna no tenía eso, alumbraba mejor dicho, más que como debía, casi, ya, entonces, Gino Potón viene de allá, de una de para abajo, venía lanzando para abajo, ahí, y de él, y de otro para abajo, y de él, y cuando él iba a la mitad, fue, fue, fue, fue, fue, fue, fue, fue, fue, fue, fue, pidió ayuda, decía que Mojopono, Mojopono, Mojopono, ese era un, Mojopono era el algodón del balsa, entonces, pidió, entonces, se puso como ese algodón, subía y bajaba, subía y bajaba, subía y bajaba, al último, él se aburrió, volando en el aire, así, y dijo, ah, Mon Pahora, Mon Pahora, Mon Pahora, esa es una piedra fina que hay en el río, nosotros llamamos eso Mon Pahora, entonces, él dijo, Mon Pahora, y de allá se volvió Saúl, pum, y se pasó al otro mundo de abajo, llegó a donde están los indígenas, que Amukunana, nosotros lo llamamos esa indígena de abajo, Amukunana, llegó allá, entonces, él estuvo por allá casi como un mes, también caminando con esa gente, hablando, relacionando, haciendo de todo, bueno, entonces, al último, él miraba, con la gente se relacionaba, él con los de abajo, hacía de todo, pedían ayuda de él, todo lo que él, los demás decía, él los ayudaba, había un animal que lo estaba acabando, también, a esa Amukunana, a los indígenas de abajo, entonces, él mató a ese animal, ese era que un, la madre del mociégalo, pareciera como una persona, entonces, ese era que acababa la gente, la gente de abajo, porque la gente de abajo, de día dormían, y de noche ya eran sus despertadores, que eran, ya de noche no dormían, eran trabajadores, entonces, esos eran los ojos de ellos, que tenían como de día, también, entonces, él como de día miraba todo, y encontraba ese animal que venía a Amukunana, a los indígenas, y se lo llevaba a la cueva, entonces, él se fue allá y mató a ese animal, también, él iba salvando todo eso, así, ya, bueno, entonces, de ahí, no, estoy sola, aquí, haciendo unos trabajos, bueno, de ahí, él, él de ahí, entonces, ya se aburrió allá abajo, y, él dijo, encontró una arriera que estaba arriendo comida, como para arriba, en un hueco grande, entonces, él dijo, entonces, me voy atrás de esta hormiga, y se metió en ese hueco, y de él, de él, de él, de él, y salió otra vez para arriba, a este

mundo otra vez, entonces, cuando él llegó acá, llegó otra vez, y nos puso otra vez a molestar nosotros, entonces, él preguntó, ¿quién mató a mi mamá? Ah, su mamá mató a una ambuimba, ambuimba nosotros decimos es un, un, un cucarón grande, gigante, entonces, dijo, ah, yo voy a matar a ese, y se fue, andé a ese, ese animal, andé a ese cucarón grande, cuando él llegó, cuando ya iba ya, el cucarón, ese grande, lo mató a por la mitad, bueno, entonces, hasta ahí acabó la vida de Ginopoto, que era como el cuento de la luna, entonces, Ginopoto se volvió el que llamaban viú, nosotros acá dicen el viú, es como una piedra, entonces, las mujeres vieron, fueron allá y encontraron ese viú bonito, y lo pusieron, como a desaparecer así, y de ahí, eso se volvió, cuando se volvió de desaparecer, entonces, eso se volvió mosquitos, de todo se volvió, mejor decir, se volvió toda la plaga que hay en este mundo, por eso es que esa plaga chupa sangre, porque ese era lo que a Ginopoto le gustaba, era mucha sangre, ya, entonces, hasta ahí llegan cuentos de la luna.

Junio 2024, Antonio, círculo de la palabra

La narrativa de Antonio, quien es un sabedor de la comunidad, vinculada al origen de la luna y los elementos naturales, ofrece un significado pedagógico ya que al integrarse con la semilla de investigación y los objetivos planteados este relato entrelaza lo mítico con lo cotidiano, lo espiritual con lo terrenal, y ofrece una metáfora rica para explorar conceptos educativos relacionados con la cosmovisión Embera y su aplicación en los espacios formativos.

Esta historia de origen ilustra la interdependencia entre los elementos naturales y los seres humanos, destacando a la luna como una figura que guía y regula la vida en la Tierra. Pedagógicamente, este relato puede ser utilizado para enseñar sobre el cielo cercano y lejano, fomentando la observación astronómica y la comprensión de los ciclos de la naturaleza. Desde este enfoque, se conecta con el objetivo de reconocer la cosmovisión Embera en los espacios educativos, integrando elementos culturales y narrativos al currículo.

La historia de origen contiene referencias a fenómenos naturales como las fases de la luna, los movimientos de la tierra y los orígenes de las especies, los cuales pueden interpretarse desde perspectivas otras como las ancestrales o las tradicionales. Este diálogo es clave para relacionar la cosmovisión Embera con otras visiones del mundo, alineándose con el objetivo de promover una educación intercultural y crítica que valore las diversas formas de conocimiento.

De igual modo en la historia se utiliza símbolos como el totumo, las culebras y la caña bauta para transmitir enseñanzas sobre los límites, la responsabilidad y las consecuencias de las acciones humanas. Pedagógicamente, estos elementos pueden inspirar actividades reflexivas en

las que los estudiantes analicen cómo las narrativas ancestrales explican los orígenes del universo y guían comportamientos éticos hacia la naturaleza. Esto responde al objetivo de tejer saberes de experiencia que conecten la espiritualidad y el entorno.

A su vez, el viaje de Gino Potón en busca de respuestas sobre su origen puede interpretarse como una metáfora de la búsqueda de identidad y conexión con las raíces culturales. Este aspecto es relevante para reforzar el sentido de pertenencia de los estudiantes Embera, ayudándolos a valorarse como parte de una tradición rica y significativa. Así, la historia puede integrarse en dinámicas pedagógicas que resalten la importancia de la identidad cultural en la educación propia.

Entonces, historia de la luna refleja la riqueza de la oralidad Embera como fuente de enseñanza y transformación. En el marco de la semilla de investigación, este relato es un ejemplo de cómo las narrativas ancestrales pueden ser dispositivos pedagógicos para resignificar la relación entre la educación, el territorio y los ciclos de vida. Además, permite a los estudiantes explorar cuestiones relacionadas con la ética, el cuidado de la naturaleza y la interdependencia entre los seres vivos y el cosmos.

A modo de cierre

Como conclusiones que quedan de esta semilla de investigación, es importante mencionar primero, la inclusión de saberes ancestrales en el currículo permite preservar la identidad cultural de la comunidad Embera, ya que las gentes del común merecen conocer más sobre sus propias condiciones vitales para poder defender sus intereses, como bien lo menciona Fals borda (2008).

La educación debe estar basada en la cosmovisión Embera, ya que promueve un vínculo profundo con el territorio y esos recursos naturales, desde Maldonado (2016) podríamos decir que destaca que la naturaleza es la dimensión de mayor complejidad a la que la civilización humana puede enfrentarse por ende la importancia justamente de incluir estos saberes.

La educación basada en la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras, fortalece el desarrollo sostenible, la educación propia e intercultural, fomenta el respeto por la diversidad cultural por medio de una sociedad que es más inclusiva, una inclusión que válida a las prácticas educativas contribuyendo al fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes, educación basada en un enfoque intercultural.

La sistematización de saberes como la que encontramos en el documento maestro es esencial para documentar y sistematizar el conocimiento tradicional en el ámbito educativo porque la Pedagogía de la Madre Tierra promueve la incursión de saberes diversos y su reconocimiento en el contexto educativo formal.

La educación propia también fortalece la cohesión social y el sentido de comunidad pues incentiva la protección de la vida y el respeto por la biodiversidad al devolver también, esa luz, en la cual se fomenta el desarrolló personal de los estudiantes y ese compromiso por lo natural, por lo mental y con la comunidad, hay un reconocimiento de saberes ancestrales que a su vez, fortalece la resiliencia cultural y resistencia ante la globalización y la pérdida de tradiciones que son cada vez más frecuentes, como la relación que se dio con el cielo cercano y el cielo lejano.

Por otra parte, las cosmovisiones y prácticas culturales de la educación refuerzan los conceptos de los estudiantes como guardianes de su cultura, guardianes que están promoviendo un conocimiento situado que adopta en un entorno específico y unas necesidades de su comunidad en pro de la mejora educativa en la escuela de saberes de Citará. Así, esta semilla de investigación, se presentan relaciones entre la educación propia y la educación otra nombradas desde la cosmovisión Embera y cosmovisiones otras, situadas desde el cielo y el suelo que se pisa como ejes que orientan los procesos educativos favoreciendo aprendizajes vivos y situados;

reconociendo diálogos de saberes situados e interculturales presentes en los procesos de formación humana.

De lo anterior se desprende que, tejer con el sol siguiendo los procesos de transformación de la mariposa como tan bellamente lo expresan los Embera del resguardo de Tanela y como tan misteriosamente nos lo deja ver el tejido entre el sol y la Madre Tierra con el analema, la luna y la historia oral que se transforma en su paso de la oralidad Embera al texto escrito en lengua castellana con todos sus “orígenes”, interferencias, y búsquedas de sentido; y el cielo cercano presente en las nubes y con ellas, las lluvias que establecen relaciones con los seres vivos sensibles como el sapo o el grillo, el viento, el arco iris, el rayo, el trueno, la temperatura; entre otros; nos acerca a las historias de origen que están vivas en los pueblos originarios de Abya Yala encontrando posibilidades de aprendizajes compartidos con cosmovisiones otras propias del conocimiento construido, aprendido, descubierto por la humanidad.

Apuestas como esta semilla de investigación son importantes porque permiten investigar cómo adaptar estos enfoques a otras comunidades indígenas fortaleciendo la interculturalidad en Colombia además de que también se promueve la capacitación de maestros Embera o de otros pueblos originarios que puedan transmitir los saberes ancestrales en contextos formales e informales.

Para quien continúa, unas recomendaciones útiles

- Es importante promover espacios de diálogo comunitario que conecten los saberes del *cielo cercano* (lo tangible y cotidiano) con los del *cielo lejano* (lo cósmico y trascendental). Utilizar la narrativa y el círculo de la palabra como herramientas pedagógicas intersubjetivas que fomenten el aprendizaje colectivo y la construcción de saberes compartidos, vinculando experiencias locales con reflexiones más amplias sobre el universo.
- Incorporar el concepto de “didáctica de la Madre Tierra”¹⁹ para profundizar en el respeto por la naturaleza, reconociéndola no solo como un recurso, sino como una fuente vital de conocimiento y sabiduría (Maldonado, 2016). Este enfoque debe vincular los ciclos naturales, las observaciones astronómicas y las prácticas agrícolas, fortaleciendo la comprensión de las interrelaciones entre lo local y lo universal.
- Crear recursos educativos visuales y narrativos en el idioma Embera, integrando elementos de la cosmovisión que resalten la conexión entre el *cielo cercano* y el *cielo lejano*. Estos materiales deben ser desarrollados en colaboración con líderes y sabedores de la comunidad, fortaleciendo la identidad cultural y la autonomía educativa, en línea con los objetivos de la escuela de saberes de Citará.
- Implementar una evaluación continua que examine cómo los conceptos de *cielo cercano*, *cielo lejano* y *Madre Tierra* contribuyen a preservar la cultura e identidad Emberá, a la construcción del PEC y al fortalecimiento del SIEP. Este análisis debe enfocarse en el fortalecimiento de las prácticas educativas propias, la revitalización de los saberes ancestrales y su integración con perspectivas contemporáneas.
- Promover el intercambio de prácticas pedagógicas entre comunidades indígenas cercanas, como los Embera y los Gunadule. Estas redes pueden compartir conocimientos sobre educación intercultural crítica (Walsh, 2010), resiliencia y sanación, ampliando el impacto del diálogo de saberes y enriqueciendo los procesos educativos desde perspectivas diversas. De ahí que, se presentan dos preguntas que podrían darle continuidad a este proceso:

¹⁹ Esto en cuanto a las propuestas didácticas que pedagógizan el aprendizaje

- ¿Cómo pueden las redes de colaboración entre comunidades indígenas fortalecer el diálogo de saberes y la educación intercultural desde el cielo lejano, el cielo cercano y nuestra Madre Tierra?

La relación Madre Tierra y el cielo plantea como maestra al sistema Tierra – Sol – Luna, y con ella, plantea un proceso biocéntrico; entonces; ¿A qué suenan los sentipensares y prácticas pedagógicas entre la educación propia e intercultural?

Bibliografía:

- Ak'abal, H. (2004). *Raqonchi'aj*. Cholsamaj Fundacion.
- Alcaraz Arroyave, C. M., & Giraldo Velásquez, D. (2022). *Diálogo intercultural sobre la Luna: Una experiencia educativa con niños y niñas del Centro Educativo Indígena La Unión del resguardo Indígena Bernardino Panchí*. Universidad de Antioquia.
- Arévalo Gallego, C.M. (2019). La historia pública: una aproximación a las prácticas propias en Citará – Darién, Chocó, Universidad de Antioquia.
- Bajtín, M. (2009). *Estética de la creación verbal*, trad. de Tatiana Bubnova. México, Siglo XXI Editores.
- Brandani, A. (2004). *Educación, suelo y filosofía. Un camino de aproximación, un abordaje cultural de la educación*. En: Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación. Compilador: Carlos Cullen. Editorial Stella, Buenos Aires, Argentina.
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. Lola Cendales, Marco Mejía y Jairo Muños, *Entretejidos de la educación popular en Colombia*, 65-80.
- 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.
- Cáisamo, G. (2012), Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría. Tesis doctoral Universidad de Antioquia, Medellín.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/34624/1/CaizamoWaldo_2022_EducacionS_abiduriaAncestral.pdf
- Caizamo, W. (2022) Fortalecimiento de la Educación propia desde la sabiduría ancestral Embera Dóbida presente en la pintura corporal con Resguardo Rio Catrú de la Comunidad Embera Dóbida y el Cabildo local San Antonio de Prado, Medellín, Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/34624/1/CaizamoWaldo_2022_EducacionS_abiduriaAncestral.pdf
- Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, A. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.

Charry Gutiérrez, O. G. (2023). Tras los rastros de Sabaleta: caminando la palabra hacia la sanación del territorio.

Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.

Caramés Boada, M. (2010). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. *Investigar la experiencia educativa*. -(*Investigación educativa*), 199-210.

Constitución Política de Colombia. Actualizada con los actos legislativos a 2015. Edición especial preparada por la Corte Constitucional. [Constitucion politica de Colombia - 2015.pdf](#)

De Von Hildebrand, E. & Arias, J. (1987). Etnoastronomías americanas. Centro editorial Universidad Nacional de Colombia. Primera edición. Bogotá, Colombia.

Documento Maestro. Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. (2018). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Domicó Yagarí, L. (2013). Fortalecimiento de la lengua Emberá Chami en el resguardo 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.

Domico Yagarí, L. (2018). Propuesta pedagógica y gerencial para fortalecer la cultura, la cosmovisión y la relación con la madre tierra de los estudiantes del Centro Educativo Rural Indígena la Unión, en el municipio de Pueblorrico Antioquia.

Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

Dostoyevski, F. (s.f.). Los hermanos Karamasov. Cita: página 112. Capítulo III. La confesión de un corazón ardiente. En verso. Libro Tercero. Los lujuriosos. Primera parte. Fundación Carlos Slim Lago Zúrich. Plaza Carso II. Piso 5. Col. Ampliación Granada C. P. 11529, Ciudad de México. México. contacto@pruebat.org

Drexler, J. (2002). “¡En los montes, sí; Aquí, No!”. Cosmología y medicina tradicional de los Zenúes (Costa caribe colombiana). Ediciones Abya Yala.

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

Esteva, G. (2016). *La casa común empieza con el techo común*. En: Con ojos bien abiertos: ante el despojo, rehabilitemos lo común. (Un encuentro de colectivos a propósito de Iván Illich). México.

Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.

Garrido, A. (2020). *El descenso de las estrellas. El mundo originario y el origen del mundo en el pensamiento de J. Patocka*. Daimon. Revista internacional de filosofía. No. 80, pp 155-168.

Gómez, D. (2018). *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

González Armenta, L. M. (2020). *ETNIA WAYUU: Análisis desde el enfoque de las capacidades según Nussbaum*.

Latour, B. (2001). ¿Cree usted en la realidad? Noticias desde las trincheras de las guerras de la ciencia. En *La esperanza de Pandora* (pp. 13-37). Gedisa Editorial.

Latour, B. 2007. *Nunca fuimos modernos*. Translated by Víctor Goldstein. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Ley general de educación, ley 115 de 1994, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

López Intzín (2018). *Ich 'el -ta-muk': la trama en la construcción del Lekil-Kuxlejal. Hacia una hermenéutica intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del Sentipensar-sentisaber tzeltal*. En: *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerra*. CLACSO.

Medina Melgarejo, P., & Bermúdez Urbina, F. M. (2023). Siembras pedagógicas descolonizadoras. *Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario*. Volumen 1.

Medina Melgarejo, P. (2013). *Maestros que hacen historia/Tejedores de sentidos. Entre voces, silencios y memorias*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Pardo Rojas, M. (2022). La escalera de cristal: Términos y conceptos cosmológicos de los indios embera. *Revista Maguaré*, (4), 21-46.

Restrepo, O. L. (2005). *Ciudadanía, género y conflicto en pueblos indígenas*. Convergencia, 12(37), 11-57.

Salazar, I. (2023). Significados tejidos por maestros y maestras de la Casa del Sol en torno a experiencias de aprendizaje colectivo: El Saber pedagógico al cuidado de la vida.

Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/34128/4/SalazarIsabel_2023_ExperienciaCuidadoPedagog%c3%ada.pdf

Shiva, V. (1996). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas.

Soliz Torres, M. F., & Maldonado Campos, A. (2012). Guía de metodologías comunitarias participativas: Guía No. 5.

Stócel, A. G. (2007). La lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la madre tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule. *Revista educación y pedagogía*, (49), 227-237.

Stócel, A. G. (2011). Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra.

Stócel, A. G., Ramírez, S. Y. S., & Pimienta, A. L. R. (2013). Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra: una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. In *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Cátedra Intercultural.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad de Cauca.

Velásquez, M. (2017) Las niñas, los niños, la escuela y el cosmos. Configurando un laboratorio de astronomía con las niñas y los niños en la escuela rural La Cruz del Porvenir. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/59152/43150251.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yagari, D. (2017) Ebera Sobia. Embera de buen corazón. Referente de la Educación Propia. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8947/1/YagariDora_2017_EmberaEducacionPropia.pdf

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.