

Espacios de formación intercultural de la Educación Superior Indígena propia en los pueblos del sur colombiano

Intercultural training spaces of indigenous higher education in towns in southern Colombia

Rosa Angélica Viquez Pancho¹
Olga Lucía Sanabria Diago²

Resumen

El presente artículo tiene como propósito establecer un debate sobre los procesos de educación intercultural y los espacios de formación en la enseñanza de las ciencias naturales o cuidado y protección de la Madre Tierra, la revisión bibliográfica se centró en documentos de libre acceso a partir de los cuales se realizó la interpretación y el análisis documental de los mismos. Se resaltan los procesos político-organizativos que las comunidades del sur colombiano han venido fortaleciendo para lograr posicionar la educación propia como el principal pilar para la reivindicación y legitimización de los saberes ancestrales y culturales y se identifica la importancia de consolidar lineamientos que orienten la educación intercultural como un proceso que involucre la sociedad en general y no solamente como una competencia de los pueblos indígenas, ya que la homogenización de la educación ha sido una de las principales razones para el debilitamiento o desaparición de los pueblos y culturas.

Palabras Clave: Bioculturalidad, educación propia, enseñanza de la ciencia, interculturalidad

Abstract

The purpose of this article is to establish a debate on the processes of intercultural education and training spaces in the teaching of natural sciences or care and protection of Mother Earth, the bibliographic review focused on freely accessible documents from which the interpretation and documentary analysis of them was carried out. The political-organizational processes that the communities of southern Colombia have been strengthening to position their own education as the main pillar for the vindication and legitimization of ancestral and cultural knowledge are highlighted and the importance of consolidating guidelines that guide intercultural education as a process that involves society in general and not only as a competence of

¹ Magister en Ciencias Biológicas, Dinamizadora orientadora, Universidad Autónoma Indígena Intercultural, angelvqz@uaiinpebi-cric.edu.co
Master in Biological Sciences, Guidance Facilitator, Autonomous Indigenous Intercultural University

² Posdoctorado en Ciencias Sociales, docente e investigadora, Universidad del Cauca, oldiago@unicaucs.edu.co
Postdoctoral degree in Social Sciences, Professor and Researcher, University of Cauca

Recibido: 05/06/2024 - Aprobado: 05/07/2024

Viquez Pancho, R. A., y Sanabria Diago, O. L. (2025). Espacios de formación intercultural de la Educación Superior Indígena propia en los pueblos del sur colombiano. *Revista Universitaria del Caribe*, 32(1), 32-44. <https://doi.org/10.5377/ruc.v32i1.20252>

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-NoDerivadas



indigenous peoples is identified, since the homogenization of education has been one of the main reasons for the weakening or disappearance of peoples and cultures.

Keywords: Bioculturality, self-education, science teaching, interculturality

I. INTRODUCCIÓN

La educación intercultural es un enfoque educativo que busca respetar y valorar la diversidad de culturas interactuantes en diversos territorios, promoviendo la convivencia armónica y la igualdad de derechos para su desarrollo. Estas condiciones de valores de la interculturalidad, provienen de las agendas internacionales de desarrollo de diferentes países, con la finalidad de generar condiciones socioeconómicas paralelamente homogeneizantes a la vez que condicionantes en situaciones de migraciones, unificaciones e integraciones familiares de pueblos y comunidades que han sido desplazados o desarraigados por diferentes violencias culturales, políticas, económicas y ambientales, por lo que en consecuencia son vulnerables y rezagados social y económicamente con respecto al lugar de destino o reacomodo. Estos países vinculantes deben respetar las condiciones culturales de origen de los pueblos y colectividades, así como proteger sus conocimientos y territorios a través de normas de justicia epistémica, ambiental y social con especial atención a los pueblos indígenas (United Nations Educational Scientific And Cultural Organization [UNESCO], 2006).

A pesar de que la interculturalidad en ocasiones genera prejuicios y estereotipos bajo un sistema de clasificación y categorización diferencial de las comunidades sociales, se reconoce que el futuro de la diversidad cultural depende de las competencias interculturales que se orientan a través de la educación y la comunicación asertiva entre la sociedad y las culturas (UNESCO, 2017). Es así como la interculturalidad va más allá de reconocer la diversidad de culturas, sociedades e idiomas, sino que también comprende que sus usos y costumbres construyen una convivencia armónica y recíproca entre los miembros de una sociedad, por lo cual se hace enriquecedora, importante y necesaria la inclusión de la educación intercultural en los espacios de formación (Ávila-Dávalos, 2022),

La educación ha sido un elemento fundamental dentro de los procesos interculturales, ya que es uno de los espacios donde se presenta la oportunidad de desaprender y volver a aprender partiendo desde la diversidad étnica y cultural, ya que por muchos años, diferentes comunidades indígenas han sufrido el flagelo de la discriminación y minorización, puesto que como lo menciona Walsh (2010), el término de interculturalidad ha estado en discusión desde la década de los 90's, debido a que presenta diferentes definiciones según el contexto desde donde se asuma; sin embargo, es importante que se entienda como una propuesta social, política, epistémica y ética, que busca el reconocimiento y respeto a las diferentes formas de pensar, sentir, actuar y vivir, no solo en los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad.

Dentro de las perspectivas interculturales, la diversidad biocultural se convierte en un punto de intersección entre diferentes disciplinas como la etnociencia, la etnobiología, la antropología, la lingüística, entre otras; que explican la forma en la que convergen los ecosistemas y los pueblos con su diversidad de culturas e idiomas en un proceso coevolutivo, lo cual ha generado que se desarrollen metodologías y herramientas para identificar la tendencia de la diversidad biocultural a nivel mundial (Maffi y Woodley, 2012).

Las ciencias son construcciones sociales basadas en las ontologías y epistemologías de cada colectividad, es así como los estudios bioculturales han aportado actualmente al reconocimiento, posicionamiento y validez de todos los conocimientos culturales, ya que las Ciencias Naturales han generado una brecha entre los conocimientos y saberes, puesto que considera al método científico como un único generador de la verdad explicada con base en la realidad experimental y que por el contrario, los conocimientos tradicionales, son únicamente saberes locales basados en las cosmovisiones culturales puesto que no siguen el mismo proceso metodológico unificado (Delgado y Rist, 2016). A la vez, es importante resaltar que la educación propia no busca posicionar un saber sobre el otro, por el contrario, busca fortalecer los procesos educativos y el reconocimiento de la diversidad cultural y la forma como las culturas entienden y explican el mundo natural, puesto que cada cultura es un universo conceptual y así debe respetarse y validarse.

El reconocimiento de la diversidad cultural ha generado múltiples discusiones que a su vez han complementado y enriquecido la normativa de la educación, respecto a los procesos pedagógicos en el marco de la interculturalidad, como es el caso de Colombia, en donde se establece que se debe garantizar una educación integral que atienda las necesidades actuales y futuras del país, garantizando una educación pertinente a todos los grupos poblacionales a partir de la renovación de los procesos curriculares y las prácticas pedagógicas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000); es por ello que desde el sistema educativo indígena propio – SEIP, se busca establecer una relación armónica entre la educación convencional, educación intercultural y la educación propia, desde el sentir de los territorios, sus espacios de vida y comunidades; siendo una de las propuestas investigativas o paradigma de investigación la Crianza y Siembra de Sabidurías y conocimientos CRISSAC, un proceso que considera a la espiritualidad como principal elemento para potenciar las sabidurías y conocimientos de los pueblos, y del mismo modo, prioriza la relación e interacción del ser humano y naturaleza-madre tierra, es decir, sentivivenciar el territorio de forma personal, familiar y comunitario (CRIC, 2021a).

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA SABIDURÍA Y CONOCIMIENTOS

Procesos decoloniales para reivindicar la educación propia

La decolonialidad es un concepto que ha presentado mucho auge en los países de América latina en las últimas décadas, sin embargo, se ha interpretado desde diferentes perspectivas. Según Zárate Pérez (2014), existe una estrecha relación entre la interculturalidad y la decolonialidad, ya que manifiesta que son las culturas con sus fuentes de poder como el saber, el ser y el tener, quienes cuestionan la dominación, abuso de poder e imposición de prácticas sociales que han permitido la pérdida y minimización de sus prácticas culturales; por su parte, Angel-Alvarado (2021), menciona que la decolonialidad busca el buen vivir e interrelaciona lo medioambiental con lo económico como una estrategia para la convivencia armónica en las comunidades.

Los pueblos originarios de América latina, desde hace más de 500 años, han atravesado por un proceso de lucha y resistencia ante las imposiciones de monarquías, expansión de la iglesia católica y estados opresores que han buscado minimizar y desaparecer las raíces culturales y prácticas ancestrales de las comunidades indígenas y que a su vez se han centrado las relaciones sociales desde una visión eurocéntrica (Olmedo Neri, 2023). Ha sido la violencia ejercida para el sometimiento de los pueblos, el principal y permanente accionar de aquellos “grandes líderes” o héroes de las naciones poderosas y conquistadoras, quienes oprimieron los pueblos y se apoderaron de los recursos naturales llenos de ambición por el poder (CRIC, 2021b), y a pesar de que ya han pasado más de 200 años de independencia o también llamada descolonización, la colonialidad no desapareció, puesto que se evidencia en la instauración de un modelo de desarrollo que busca el interés de unos pocos a costa de la mayoría y con ello, la formación de generaciones poblacionales ambiciosas y discriminantes.

Por fortuna, el proceso de resistencia de los pueblos originarios ha sido constante y el despertar ante la represión se ha visto con más fuerza y convicción, lo cual ha fortalecido los procesos de búsqueda, recuperación, reivindicación y fortalecimiento de las prácticas culturales y ancestrales de las comunidades indígenas; este proceso data desde la conquista española hasta el día de hoy, ya que los poderes culturales, políticos y armados, son los principales agentes que atentan contra la autonomía de los pueblos, por lo tanto, la movilización se convirtió en uno de los métodos más importantes para concretar y exigir derechos, entre ellos, el reconocimiento de un sistema educativo indígena propio como principal estrategia para fortalecer el proceso político-cultural, reconociendo al territorio como fuente de vida y motivo de enseñanzas y aprendizajes (Bolaños et al., 2016).

Por todo lo anterior, los pueblos originarios día a día se han ido organizando, con la finalidad de reivindicar sus derechos, rescatar las prácticas culturales y fortalecer los procesos político-organizativos mediante los cuales se logra una convivencia en armonía, trabajo en comunidad y sobre todo reconocimiento de la ley de origen, fortaleciendo los procesos interculturales a través de la educación propia y la educación intercultural (CRIC, 2019).

Enfoque intercultural en el Sistema Educativo Indígena Propio

La interculturalidad reconoce las diferencias culturales y se relaciona con las minorías y las poblaciones indígenas, a pesar de ello, se hace necesario que también sea incluida en los proyectos educativos locales y nacionales, sin embargo, esto requiere la apropiación desde las comunidades educativas y actores institucionales que promuevan la implementación de este tipo de políticas hacia el respeto y convivencia armónica entre las sociedades y que se involucre a toda la población (Palomar Aya, 2022).

Es así como se han construido procesos de interculturalidad en la educación institucional como la etnoeducación, la educación bilingüe intercultural y la educación propia, permitió que estos fueran asumidos por el gobierno a partir de la constitución de 1991, la cual promovía una educación diferencial que buscan el equilibrio entre aspectos culturales propios y foráneos, mediante los cuales se posibilita la autonomía y gobernabilidad de los pueblos indígenas en el marco de las propuestas educativas, sin embargo, la única alternativa para un proceso eficaz y perdurable, es poder garantizar la atención a las particularidades de cada uno de los contextos de los actores involucrados, lo cual implica un gran esfuerzo (Palomar Aya, 2022).

A partir de la constitución política de Colombia de 1991, en donde se reconoce la diversidad étnica y cultural; uno de los avances que se han logrado es el posicionamiento de la educación propia, puesto que se otorgó la autonomía para la orientación de los procesos educativos propios a partir de los planes de vida, permitiendo construir un modelo educativo según de las necesidades de cada una de las comunidades, el cual se fundamenta en el territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en el marco de la interculturalidad, del mismo La Ley 115 de 1994 “señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Una de las organizaciones precursoras de la educación propia es el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, que en el transcurso del proceso político organizativo ha establecido una plataforma de lucha que dentro de sus puntos considera la educación propia un derecho fundamental para los pueblos originarios. Es así como surge el Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP, el cual ha enfrentado muchos desafíos para lograr posesionarse y ser reconocido a nivel nacional; surge desde la necesidad de los pueblos originarios por revitalizar los procesos culturales y tradicionales que poco a poco estaban desapareciendo, puesto que la educación oficial consideraba que los lugares de formación debían de estar ligados a un establecimiento escolar, aislado de las dinámicas territoriales, la comunidad, los espacios de vida y centrándose a la cátedra y la escritura, por lo anterior, se replantean los procesos educativos, proyectando a la educación más allá de la enseñanza en los espacios escolarizados, tal como plantea el CRIC (2018-2019) “se debe explorar desde el interior de nuestras culturas, lo cual implica no solo una apreciación de lo que ya tenemos en el campo cultural, sino también la resignificación de la cultura como un método para proyectarnos dentro de un mundo diverso y complejo”.

El ejercicio de posicionar e implementar el SEIP (sistema educativo indígena propio), surgió como alternativa para que el estado garantice el derecho de los pueblos indígenas a tener una educación que se pueda decidir, orientar, planear y administrar desde el sentir, pensar y actuar en el marco del derecho propio y la ley de origen, cual permite que los pueblos originarios sean autónomos de administrar la educación, permitiéndoles tejer vida, sabidurías y conocimientos para fortalecer y reivindicar los saberes culturales y espirituales de cada pueblo (CRIC, 2019).

Es por ello que los procesos educativos no solo se dimensionan desde la escolaridad básica primaria y secundaria, sino que también engloba los que se han construido desde la organización, entre los que se encuentran procesos autónomos, el programa semillas (niños) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (CRIC, 2010) y que se caracterizan por tejer la política educativa que garantiza la permanencia y pervivencia de los pueblos a partir del componente político – organizativo con sus autoridades culturales y espirituales; el componente pedagógico abordando semillas de vida, momentos de vida cultural, proyectos educativos comunitarios PEC, tejidos de sabidurías y conocimientos, entre otros; y el componente

administrativo abordando lineamientos y criterios de administración, planeación, gestión, entre otros (CRIC, 2019).

Los componentes a su vez se dinamizan y articulan desde los tres espacios de educación que establece el SEIP, los cuales son: el espacio familiar, el cual está conformado por desde el fogón y con todas las personas que se mantiene un vínculo de fraternidad y consanguinidad; el espacio comunitario en donde se convive con sabios, autoridades y comunidad; y el espacio territorial donde se fortalece el vínculo con la madre tierra, los seres materiales y espirituales; en estos espacios se teje la educación desde seis hilos de sabidurías y conocimiento que orientan las vivencias culturales, pensamientos y vivencias de la familia y la comunidad (CRIC, 2019).

Los hilos que se establecen en el sistema educativo propio (CRIC, 2019) son:

El hilo de la ley de origen y espiritualidad, donde se enseña la vivencia espiritual y cultural la Ley de Origen, Derecho Mayor y Derecho Propio; el hilo de autonomía política y gobierno propio, donde se orienta el cumplimiento de los mandatos que direccionan las políticas de vida de los Pueblos Indígenas en el ejercicio de la autonomía y autodeterminación; el hilo de cultura y lenguas originarias donde se enraíza la identidad cultural con la vivencia de la espiritualidad, las lenguas propias, el tejido, los sonidos y las diferentes prácticas culturales; el hilo de autonomía económica propia donde se orienta desde la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, la autonomía y soberanía alimentaria; el hilo de unidad familiar en donde se dinamiza la unidad al igual que el buen vivir personal y colectivo, comunitaria y organizativa; el hilo de cuidado y protección de la madre tierra que parte desde la concepción de que la tierra es nuestra madre, es la casa grande que nos orienta, alimenta, acoge y brinda todo lo necesario para vivir en armonía. (pp. 90 - 91)

Es así como el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, ha alcanzado establecer una educación pertinente a cada uno de los contextos culturales, puesto que se priorizan los usos y costumbres de cada pueblo, valorando la diversidad lingüística, espiritual, cultural y territorial, lo que ha permitido que cada uno de los pueblos construya sus propias orientaciones educativas a partir de un SEIP a nivel regional, como: El pueblo Kishu, Nasa, Ampiuille, Misak, Inga, Polindara, Yanakuna, Sia, Totoroez, Kokonuko (CRIC, 2022).

Si bien la lucha inició desde la base, que son los territorios, hoy en día se ha extendido y se ha visibilizado hacia afuera, comprendiéndose que el sistema educativo indígena propio es un proceso que busca preservar y dinamizar las culturas, el cual se orienta horizontalmente y a partir de la diversidad de los contextos territoriales (Andrade et al., 2009).

Dado lo anterior, la educación propia reconoce al territorio y la cultura como los principales espacios de formación que a su vez permiten la recuperación, reivindicación y revitalización de los saberes ancestrales y propios de los pueblos, todo ello a partir del fortalecimiento de los planes de vida, desde donde se fomenta que la educación propia dándole valor a las tradiciones ancestrales y culturales, es así como puede considerarse que la educación tiene un poder sobre la cultura, permitiendo que se conserve, se transforme o desaparezca (Giraldo y Tabora, 2020).

En este proceso de fortalecimiento de la educación propia, los papeles de orientador, estudiante y comunidad se van deconstruyendo y reconstruyendo de forma continua a través del diálogo, las vivencias territoriales y el compartir comunitario; es así como estos procesos responden a los cuatro principios fundamentales de la organización, ya que se trabaja en unidad, se defiende el territorio, se promueve la cultura y se fortalece la autonomía para continuar preservando nuestros usos y costumbres. Además, desde su implementación, la educación propia se ha fundamentado a través de un proceso político organizativo, con participación de la comunidad, autoridades y sabedores ancestrales (CRIC, 2019).

Uno de los logros más recientes y a partir del cual inicia a normativizar la educación indígena propia es el decreto 1953 del 2014, a través del cual se garantiza la educación indígena e intercultural, tanto para los niveles educativos establecidos en la constitución política como para la educación superior y primera infancia (semillas de vida), todos enfocados en fortalecer las tradiciones culturales y espirituales de cada pueblo, abriendo el camino hacia la autonomía del Sistema Educativo indígena Propio. A partir del título III, capítulo VI de este decreto, se consolida la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, puesto considera que las instituciones de educación indígena propia “son entidades públicas de carácter especial, cuyos principales objetivos son la formación integral, la investigación en el marco del SEIP y la contribución al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana”, siendo un decreto fundamental para la aprobación del estudio de factibilidad estudio de factibilidad mediante resolución N°09543 de 2018.3.

En el proceso de consolidación de educación propia, también ha sido importante garantizar la normativa en cuanto a asuntos laborales de los educadores indígenas o dinamizadores pedagógicos, es por ello que en el decreto 1345 del 2023, se establece el sistema transitorio de equivalencias para el régimen de carrera de los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas, lo cual está abriendo puertas la consolidación de la “Norma SEIP” que aún se encuentra en concertación con dinamizadores y autoridades territoriales.

Enseñanza de las ciencias y diversidad biocultural

Jonas et al. (2013), en the living convention, visibilizan el reconocimiento de la diversidad cultural y de la bioculturalidad, estableciendo que existe un vínculo inextricable entre la diversidad biológica, cultural y lingüística y que no implica únicamente a las comunidades indígenas sino a toda una sociedad. Por lo tanto, si se desconoce que los saberes tradicionales son construidos colectivamente, pueden llegar a convertirse en sinónimo de inferioridad o atraso, desconociendo la cultura y transformando usos y costumbres de las comunidades y sus familias, las cuales basan el aprendizaje en el intercambio de saberes a partir de la oralidad, el trabajo y mingas comunitarias (Molina Bedoya y Tabares Fernández, 2014).

Al establecerse una relación estrecha entre la cultura, el territorio y la biodiversidad, se hace importante generar estrategias que permitan la conservación de la bioculturalidad, puesto que la diversidad de conocimientos tradicionales, saberes y quehaceres milenarios garantizan la pervivencia de un pueblo y la sostenibilidad del mismo, convirtiéndose en patrimonio biocultural (Boege, 2021).

Dentro de los procesos educativos, la enseñanza de las ciencias presenta más aproximación a la relación que debe existir entre la naturaleza y el ser humano, esto integrado a los procesos interculturales implica que los conocimientos y perspectivas de diferentes culturas sean incluidos en la educación, ya que el territorio es un escenario de interacción y dialogo entra la fauna, flora y el ser humano y que a la vez posibilita encontrar alternativas ante las problemáticas reales de los territorios (Andrade, 2014).

Por su parte, López y Chimone, (2021) a través de una revisión sobre las “nuevas metodologías” para la enseñanza de las ciencias, establecen que se ha orientado desde diversas perspectivas como la acción experimental, estudios de acción participación, estrategias de desarrollo profesional situado -DPS- y aprendizaje basado en problemas -ABP-, todos con la finalidad de ser innovadoras, solucionar problemas investigativos que formen a estudiantes críticos desde sus contextos y por ende que respondan a un currículo ya establecido por un sistema de educación nacional.

La transmisión de los conocimientos tradicionales, culturales y ambientales, están dados a partir del cuidado y protección de la madre tierra, sin embargo la crisis ambiental ha evidenciado que la conservación de la biodiversidad no solo está ligada a la cultura, sino que también se ven vinculados los modelos de desarrollo de toda una sociedad, por lo tanto es de vital importancia el visionar a la madre tierra desde una perspectiva universal, dejando de un lado el antropocentrismo, y viéndola como un ser vivo sintiente y pensante (Sanabria y Argueta, 2015).

Del mismo modo, la lucha de los pueblos por el reconocimiento de los derechos de la madre tierra y sus espacios de vida, han permitido que se generen debates y planteamientos críticos que permitan analizar las relaciones bioculturales entre el territorio y las comunidades a partir de estrategias interactivas que permitan un diálogo armónico y horizontal, teniendo en cuenta las cosmovisiones, expresiones culturales, saberes y usos de la diversidad cultural (Sanabria y Tobar, 2022).

La diversidad cultural está estrechamente relacionada con la diversidad biológica, puesto que son dependientes y geográficamente coexistentes, lo cual se ha demostrado a partir de investigaciones y análisis bioculturales que demuestran que en las áreas protegidas y de gran importancia ecológica, es donde habita población indígena; del mismo modo, la diversidad biológica se correlaciona con la diversificación lingüística, lo cual evidencia un proceso histórico cultural que de no ser protegido o conservado, puede presentar repercusiones a nivel global, el concepto de bioculturalidad ha tomado relevancia debido a la constante violación a los derechos colectivos entorno a la biodiversidad y su relación con los conocimientos tradicionales, es así como el patrimonio biocultural se convierte en una herramienta que permite comprender la relación interdependiente entre los pueblos indígenas y la madre tierra (Toledo et al., 2019). Lo anterior se concluye en que la relación entre la naturaleza y las comunidades indígenas ha trascendido más allá de considerarla como un servicio ecosistémico, puesto que se reconoce como una madre y como un ser pensante y sintiente.

Es importante considerar que la armonía y la relación espiritual entre el ser humano y cada uno de los seres y espacios de vida de la madre tierra, es poco relevante para los procesos educativos, puesto que desde la perspectiva occidental no aportan a la construcción de conocimiento científico. Sin embargo, en el marco de la educación propia, el currículo se comienza a estructurar y transformar de tal modo que se convierte en una herramienta para que cada comunidad, pueda generar procesos coherentes a los planes de vida, construyéndose conjuntamente desde la familia, la comunidad y el territorio, a partir de los saberes ancestrales (Giraldo y Taborda, 2020).

Por lo tanto la afirmación de Baptista y Molina-Andrade, (2023) toma relevancia, ya que consideran que la enseñanza de las ciencias en contextos interculturales no debe de buscar inferiorizar los saberes culturales, puesto que estos tienen sus propios contextos de origen, valor y significado, por el contrario deben de considerarse como procesos de enseñanza y aprendizaje que generen una visión más amplia de la naturaleza, es decir que estos saberes puedan complementarse entre sí; por lo tanto es importante que los docentes vivencien cada una de las dinámicas territoriales, lo cual no solo aportará a su formación como profesionales sino que fortalecerá la interacción con los estudiantes y comunidad.

Procesos de educación y espacios de formación en el cuidado y protección de la madre tierra

La tierra y la conservación del medio ambiente es uno de los compromisos de gran importancia para la UNESCO, puesto que considera que es la base para la pervivencia y bienestar del ser humano, por lo tanto, acompaña a los estados miembros en los procesos de salvaguarda de la biodiversidad y el uso sostenible de la misma. Del mismo modo, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), es uno de los principales aliados para la defensa de la madre tierra, buscando gestionar acciones para la mitigación del cambio climático a causa del calentamiento global.

Ecuador y Bolivia a través de procesos constituyentes, consideran que la naturaleza es la madre tierra o pacha mama y su bienestar permite que se genere el Sumak kausay (buen vivir), de esta manera surge la necesidad de repensar las estructuras y construcciones eurocentricas (Achury et al., 2022); de tal forma que, desde la comprensión y filosofía del Sumak kausay, se genera un constitucionalismo interculturalizado o constitucionalismo andino, a partir de las cosmovisiones de los pueblos y concibiéndolo como un principio que orienta los derechos, que respeta la existencia, mantenimiento y regeneración de la pacha mama (Barahona Néjer y Añazco Aguilar, 2020). Es así como Bolivia es uno de los países que ha puesto en marcha el cuidado y protección de la madre tierra a través su reconocimiento en la ley 71 del 2010, lo cual conllevó a consolidar la defensoría de la madre naturaleza como una instancia que recoge las disposiciones constitucionales establecidas para la defensoría del pueblo, reconociendo a la madre tierra como sujeto de

derecho, del mismo modo, en Ecuador en su constitución política del 2008, establece que “La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos” (Nuñez del Prado, 2021).

Colombia, es un país biodiverso, no solo en fauna y flora y hongos, sino también en pueblos originarios, sin embargo, es escasa la normativa que priorice la protección y cuidado de la madre tierra, por encima de las necesidades y comodidad de la sociedad. Lo anterior es un sentir que debe partir desde la empatía con todos los seres que habitamos en la tierra, un sentir que debe de promoverse y fortalecerse desde los procesos educativos. En Colombia los logros relacionados con el cuidado y protección de la madre tierra han sido pocos, pero de gran importancia, como el reconocimiento a ríos y paramos como sujetos de derecho; entre los que se destacan la sentencia del 9 de agosto del 2018, establecida por el tribunal administrativo de Boyacá y la sentencia T-622/16 del 10 de noviembre del 2016 por la corte constitucional, en la cual reconoce al paramo de Pisba y al río Atrato como sujetos de derecho, respectivamente.

Favaron (2022), realiza el análisis de una entrevista que la revista luciérnaga - comunicación hizo a Abadio Green - quien manifiesta que escuela moderna forma alumnos en el predominio de una racionalidad instrumental, ya que se están educando niños fríos, insolidarios y con la prepotencia de creer dominar del resto de seres vivos y por ende el respeto por la Madre Tierra ha perdido el nivel; además es importante resaltar que los conocimientos de los pueblos originarios no solo están en el pensamiento, sino que están en el corazón, por lo anterior se hace necesario, sembrar las posibilidades de una escucha abierta, y de un diálogo respetuoso y en igualdad de condiciones.

Otro elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la madre tierra, es la lengua originaria, ya que ésta es la raíz del pensamiento; es así como Green Stócel, (2011) en su tesis doctoral, determina que la conexión con la madre tierra se establece desde el vientre, encontrando diversas explicaciones sobre la humanidad y su función en la tierra, reconociendo que somos protectores de ella; por lo tanto, la educación debe de ser una estrategia de defensa de la madre tierra y se logra únicamente si recorremos los caminos de los ancestros, donde la tierra es nuestra guía sabedora. Por su parte, el SEIP (CRIC 2019) establece que el territorio es la raíz de la vida familiar y comunitaria, donde se aprende a luchar por la pervivencia y sembrar y cosechar saberes que nos garantizan la vida como pueblos originarios.

En los procesos de educación propia desde el SEIP, se han establecido caminos en la enseñanza y aprendizaje a partir de las diferentes áreas del conocimiento, entre las cuales se encuentran El Camino de Cuidado y Protección de la Madre Tierra, que enmarca los procesos culturales, espirituales y ambientales, entorno a la madre tierra, puesto que es ella quien provee de todo lo necesario para subsistir, es sagrada y le debemos retribuir a través de su cuidado y protección (CRIC, 2019). A partir del mandato 9 de la plataforma de lucha del CRIC que establece recuperar, Defender, Proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra; se reconoce a la madre tierra como nuestra madre dadora de vida; el cual es uno de los mandatos que fundamenta la consolidación de la Autoridad Territorial Económico Ambiental (ATEA), cuya misión es “reivindicar de derechos de los pueblos indígenas encausado hacia la revitalización y defensa de la madre tierra, con armonía y equilibrio” (CRIC, 2016).

Lo anterior fundamenta la construcción y aplicabilidad del mandato No 01-0718 de la autoridad territorial económico ambiental, el cual es aprobado y ratificado por las autoridades del CRIC y cuyo propósito es “proteger los territorios ancestrales, consolidar los sistemas propios de gobierno, la autonomía alimentaria orientada desde el respeto y el uso armónico de los espacios de vida” (CRIC, 2018). Este mandato logró ser reconocido por el Ministerio del Interior a través del decreto 1094 del 24 de agosto del 2024, en el cual se establece el mandato ATEA como "instrumento de derecho propio, que es expedido por las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC, en el cual se establecen competencias, funcionamiento y mecanismos de coordinación para su ejercicio en los territorios que lo conforman en el marco de la autonomía de autodeterminación" (Mininterior, 2024)

Un espacio de vida, es un todo; es decir, cada uno de los elementos que existen en la madre tierra está para sí mismo y para el resto; por lo tanto, no se centra en un espacio físico, ya que sustenta lo natural y lo espiritual, la existencia, la vida y los espacios de arriba, del medio y de abajo (CRIC, 2018).

Uno de los principios de la ATEA es la liberación de la madre tierra, el cual se enfoca en “caminar el territorio, reafirmar los sitios sagrados como vínculo de la relación humano-madre-tierra, liberarla porque estaba en riesgo y sigue en riesgo por la presencia de intereses económicos, políticos, sociales y culturales tanto del estado como de las multinacionales” (CRIC, 2016); este ha sido uno de los procesos principales y esenciales para la subsistencia de los pueblos indígenas, ya que la tierra y el territorio son fuente de vida.

Sin embargo en los procesos educativos, persisten aspectos como el manejo del tiempo y la misma multiculturalidad, que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias o cuidado y protección de la madre tierra a partir de estrategias y metodologías que articulen los procesos interculturales, sumado a esto, en algunas ocasiones los docentes no presentan un conocimiento de los territorios en los cuales dinamizan los saberes (Palomar Aya, 2022), por ello importante reiterar que una de las primeras estrategias para fortalecer la educación de las ciencias en contextos multiculturales es el reconocimiento del territorio y sus dinámicas culturales.

De ahí que dentro del proceso de educación indígena propio se consolida la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, bajo un ámbito de funcionamiento itinerante, es decir, que recorre los territorios y se dinamiza a partir de los contextos de los mismos, por lo tanto la orientación de cada uno de sus tejidos de formación (programas) y sus unidades de formación no limitan ni buscan homogenizar los saberes, por el contrario, previo a la orientación se realiza un proceso de análisis y contextualización tanto de los territorios como de los pueblos a los que pertenecen los dinamizadores estudiantes, considerándose así una educación pertinente en pro del fortalecimiento de los saberes culturales y las dinámicas territoriales de los pueblos y culturas (CRIC, 2018).

III. CAMINOS Y FORMAS DEL CULTIVO Y CRIANZA DE SABIDURÍAS Y CONOCIMIENTOS

El presente artículo está basado en una investigación cualitativa, ya que se realiza a partir de la interpretación y análisis documental, teniendo en cuenta los procesos que se han construido en el marco de la interculturalidad, enfocándonos en la educación propia desde el Consejo Regional Indígena del Cauca y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural.

Se empleó una revisión documental, la cual permitió contrastar saberes y avances que se han venido desarrollando en el marco de la interculturalidad, la bioculturalidad y la educación propia.

La revisión bibliográfica estuvo centrada en documentos de libre acceso como artículos de revistas científicas, libros y documentos de construcción colectiva desde el pensamiento de los pueblos indígenas del Cauca. La búsqueda se realizó en bases de datos como: Web of science, Google Académico, Scielo, Dialnet y el centro de documentación de la Universidad Autónoma Indígena intercultural - UAIIN.

IV. SISTEMATIZACIÓN DEL CULTIVO Y CRIANZA DE SABIDURÍAS Y CONOCIMIENTOS

Las metodologías de enseñanza de las ciencias naturales, para los pueblos originarios, siempre han sido a partir de la vivencia y experiencia, debido a que la madre tierra es lo suficientemente sabia, que en su caminar envuelve y va enseñando a partir de sus tiempos, ciclos y energías, por lo anterior, el andar del tiempo es uno de los elementos fundamentales de la educación propia, el cual permite el reencuentro con los ciclos naturales del sol, la luna, las estrellas, el agua, la tierra, el fuego, el viento, entre otros, los cuales son los guadores de la vida; todos estos seres posibilitan que cada semilla logre arraigarse con la madre tierra, generando sentido de pertenencia por el territorio y su cuidado (CRIC, 2019).

La enseñanza a través de la vivencia y la experiencia está enfocada en el fortalecimiento de las prácticas culturales y tradicionales de los pueblos, es reconocer que todos los saberes vienen de la madre tierra, y que a través de cualquier espacio de formación se logran vivenciar aprendizajes que hoy en día se han dividido en áreas de conocimiento; por ejemplo: a través de la práctica cultural de la siembra se puede aprender sobre los ciclos de vida de una planta y la relación que tiene el sol y la luna en su crecimiento y desarrollo, también se aprende a preparar y reconocer las propiedades nutritivas de los suelos; la interacción e incidencia de animales que pueden beneficiar o perjudicar a la planta; características y tipos de semilla, se puede realizar análisis cualitativos a través de la descripción de formas, colores, olores y texturas, del mismo modo análisis cuantitativos a través de la medición, conteo y producción; se pueden desarrollar procesos lingüísticos a través de la recopilación de historias ancestrales que evidencian la estrecha relación entre el ser humano y la madre tierra; entre otros saberes.

Otro ejemplo claro es a través de la práctica tradicional del arte como la música, danza y pintura, lo cual permite indagar sobre los materiales empleados para la construcción de los instrumentos musicales y la fabricación de prendas de vestir, tiempos de cosecha de estos materiales y fibras textiles, métodos de procesamiento y transformación de la materia prima; lo cual implica la comprensión de cantidades, medidas, procesos químicos y físicos; el desarrollo de habilidades motrices en el tejer, tocar, cantar, bailar, pintar, construir poemas, escribir canciones, crear coreografías que a la vez cuentan una historia, lo cual está inmerso en el reconocimiento de nuestro cuerpo y el despertar de sentidos.

Los recorridos territoriales también se convierten en otro espacio de formación o método de enseñanza, puesto que se puede dimensionar áreas, formas, paisajes, interacciones, relaciones intra e interespecíficas, transformaciones territoriales, reconocimiento de especies animales, vegetales, minerales, entre otros.

Todos estos espacios de formación o métodos de enseñanza, se relacionan con el andar del tiempo, puesto que es lo que orienta cada proceso o cada actividad, el andar del tiempo es poder identificar el caminar o desarrollo de cada ser y de cada espacio, es poder reconocer los tiempos de siembra, de cosecha, de aprender, de armonizar, de potencializar y de sanar.

V. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES DEL CULTIVO Y CRIANZA DE SABIDURÍAS Y CONOCIMIENTOS

La interculturalidad dentro de los procesos educativos, permite que las tradiciones espirituales y culturales de los pueblos originarios sean reconocidos desde la autonomía, dando relevancia a los procesos político organizativos de los pueblos y con ello posicionar la educación propia como un sistema alternativo mediante el cual se reconozca la diversidad cultural.

Por lo anterior, es importante que la interculturalidad deje de verse como un tema que particulariza una sola población y por el contrario se establezcan lineamientos educativos nacionales mediante los cuales se establezca la interculturalidad como eje central de la educación nacional y que se reconozca ampliamente los procesos de educación diferencial, como la educación propia para las comunidades indígenas.

Por su parte, la educación en ciencias naturales o cuidado de la madre tierra, debe de considerar como primer aspecto el reconocimiento del territorio, la relación espiritual con la madre tierra y el respeto hacia los espacios de vida, puesto que a partir de ahí se pueden generar estrategias que permitan dinamizar los saberes propios y apropiados, para una educación ambiental armónica, consiente y consecuente.

Lo anterior es posible lograrlo si se reconoce la necesidad de realizar un proceso de transformación de las políticas educativas, reconocimiento de la diversidad cultural y la incidencia de ésta en el fortalecimiento y conservación de la biodiversidad.

VI. REFERENCIAS

- Achury, L. E., Acosta, L. P., y Gauta, M. C. R. (2022). La Pachamama o la naturaleza como sujeto de derechos. Asimetrías en el constitucionalismo del “buen vivir” de América Latina. *Saber, Ciencia y Libertad*, 17(2), 42-69.
- Andrade, A. M. (2014). *Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Andrade, A. M., Rivera, C. A. M., Suárez, C. J. M., y Ríos, L. M. (2009). Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. *Revista Colombiana de educación*, (56).
- Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 94-114.
- Ávila-Dávalos, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. *Educación y Humanismo*, 24(43), 13-34. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.4838>
- Baptista, G. C. S., y Molina-Andrade, A. (2023). Science teachers’ conceptions about the importance of teaching and how to teach western science to students from traditional communities. *Human arenas*, 6(4), 704-731.
- Barahona Néjer, A., y Añazco Aguilar, A. (2020). La naturaleza como sujeto de derechos y su interpretación constitucional: interculturalidad y cosmovisión de los pueblos originarios. *Foro: Revista de Derecho*, (34), 45-60.
- Boege, Eckart (2021). *Acerca del concepto de diversidad y patrimonio biocultural de los pueblos originarios y comunidad equiparable Construyendo territorios de vida con autonomía y libre determinación*. BUAP, INAH.
- Bolaños, G., Bonilla, V. D., Caballero Fula, J., Espinoza, M. A., García, V. J., Hernández Lara, J., y Semana, F. (2016). *Nuestra vida ha sido nuestra lucha: resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM-Misión Colombia).
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2010). *Sistema Educativo Indígena Propio. Operativización del sistema educativo indígena propio del consejo regional indígena del Cauca*. Primer documento de trabajo. PEBI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2016). *Autoridad Territorial Económico Ambiental. Programa Económico Ambiental PEA*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2018). *Mandato ATEA No, 01-0718*
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2019). *Sistema educativo indígena propio. Vivenciando la autonomía de los pueblos*. Segundo documento de trabajo.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2018). *Palabra orientadora de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN-CRIC*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2021a). *La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (CRISSAC): sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional*. Grupo estelar impresores Ltda. <https://uaiinpebicric.edu.co/crissac/>

- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2022). *SEIP pueblo Kishu, Nasa, Ampuille, Misak, Inga, Polindara, Yanakuna, Sia, Totoroez, Kokonuko*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI. Popayán, Colombia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2021b). *Construyendo autonomía en la política de la resistencia*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Delgado, F., y Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. AGRUCO-UMSS-CDE.
- Favaron, P. (2022). La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, 7(2), 129-154. <https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00X27S0037>
- Giraldo, J. I. Z., y Taborda, W. A. L. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186
- Green Stócel, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*.
- Jonas, H., Makagon, J. E., y Shrumm, H. (2013). *The living convention a compendium of internationally recognised rights that support the integrity and resilience of indigenous peoples' and local communities' territories and other social-ecological systems*. Second edition of 'the living convention on biocultural diversity'.
- Congreso de la Republica de Colombia (1994). *Ley 115, Ley general de education*.
- López, N. J. G., y Chimone, J. R. C. (2021). Estado del arte: enseñanza de las ciencias naturales. Hacia una pedagogía crítica. *Revista Boletín REDIPE*, 10 (9), 97-106.
- Maffi, L., y Woodley, E. (2012). *Biocultural diversity conservation: a global sourcebook*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2000). *Decreto número 088 del año 2000*. Colombia.
- Ministerio del Interior de Colombia. (2024). *Decreto número 1094 de 2024*.
- Molina Bedoya, V. A., y Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación propia: resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 149-172.
- Núñez del Prado, A. (2021). ¿Qué es una Defensoría de la Madre Tierra? *Fundación Solón, la conciencia social del arte*. Boletín No. 2. La Paz, Bolivia.
- Olmedo Neri, R. A. (2023). El andar decolonial de América Latina. Tres planteamientos críticos de Aníbal Quijano. *Justicia*, 28(44), 197-206. <https://doi.org/10.17081/just.28.44.6991>
- Palomar Aya, J. (2022). *Enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en contextos multiculturales* [Tesis inédita de maestría]. Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia. Colombia.
- Sanabria O. L., y Tobar B. J. (2022). *Diversidad epistémica y bioculturalidad*. CLACSO. Universidad del Cauca.
- Sanabria, O. L., y Argueta, A. A. (2015). Cosmovisiones y naturalezas en tres culturas indígenas de Colombia. *Etnobiología*, 13(2), 5-20.

Toledo, V. M., Barrera-Bassols, N., y Boege, E. (2019). *¿Qué es la diversidad biocultural?*

United Nations Educational Scientific And Cultural Organization - UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.

United Nations Educational Scientific And Cultural Organization - UNESCO. (2017). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo* (J. K. Vargas Tovar, Trad.). UNESCO/Universidad Nacional de Colombia.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, 91-107.