

ELEMENTOS PARA LA ARTICULACIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS
ANCESTRALES Y LA ENSEÑANZA DEL TERRITORIO EN EL MARCO DE LA
EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

WILSON DUVAN GÜIZA MOYA

CODIGO: 2017260033

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: LICENCIADO EN
CIENCIAS SOCIALES


DIRECTOR:

CESAR IGNACIO BÁEZ QUINTERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

BOGOTÁ D.C,

2022

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 125	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Elementos para la articulación de las pedagogías ancestrales y la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica
Autor(es)	Wilson Duvan Güiza Moya
Director	Cesar Ignacio Báez
Palabras Claves	Territorio, pedagogías ancestrales, interculturalidad, educación geográfica.
2. Descripción	
<p>El presente trabajo de investigación titulado: <i>Elementos para la articulación de las Pedagogías Ancestrales y la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica</i>, propone una indagación y sistematización sobre la enseñanza del territorio, ubicándolo como un componente clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales y en el ámbito de la educación geográfica y tomando como punto de partida la propuesta del Colectivo de Educación Propia Pedagogías Ancestrales (CEPA), entendida esta, ante todo, como una apuesta emergente en proceso de conceptualización y sistematización, nacida de los intereses educativos e investigativos</p>	

de la Comunidad Nativo Ancestral Muysca (CONA) que busca, principalmente aportar a los procesos de reivindicación cultural Muysca.

Desde la invasión y colonización, pasando por la república y la modernidad, las identidades culturales, étnicas y ancestrales se han visto relegadas, entre otras cosas, en el marco de los procesos educativos -que suelen tener un carácter homogeneizante-, llegando al punto de reducir lo étnico al exotismo propio del folclore o simplemente mencionarse como parte de un pasado que ya no se habita.

Con el tiempo toma fuerza la idea de que la escuela no está pensada para darle lugar a los saberes ancestrales y que estos deben ser exclusivos de la huerta-la chagra, el fogón, la laguna, el círculo de palabra, el tejido etc. Es por esto que, desde comunidades étnicas en contextos de ciudad y que han tenido que ser educadas por el sistema educativo formal mencionado, nacen propuestas que pretenden llevar dichos saberes ancestrales al aula, articularlos con los currículos y apostarle a otras formas de habitar y entender los territorios, de construir tejido social, inclusive porque no, pensar en formas otras de vivir, teniendo en el horizonte el buen vivir, pero principalmente formas otras de enseñar-aprender.

Se problematiza entonces sobre la necesidad de vincular reflexiva, metodológica y pedagógicamente los saberes de las comunidades frente al territorio, la forma de transmitir dichos saberes, en los espacios educativos formales y no formales, y la posibilidad de aportar en los procesos que adelantan las comunidades en materia de organización y defensa territorial.

3. Fuentes

Albán Achinte, A. (2008). Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En A. Grueso Bonilla, & V. Walter , *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (págs. 64-96). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Almeida, e. p.; Vidal, m. r. O uso de elementos de etnomapeamento no ensino de geografia em terras indígenas. *Revista NERA*, v. 23, n. 54, p. 259-283 , dossiê., 2020.
- Álvarez, J. E. (1982). La Geografía Humanística. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*.
- Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena. (2021). Capirote de Saberes Muisca. Cabildo indígena Muisca de Bosa. - SED Bogotá.
- Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena. (2021). Cultivando conocimiento en las semillas Muisca. Cabildo indígena Muisca de Bosa. - SED Bogotá.
- Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena. (2021). Tyuasuzá, sembrando el corazón cosechando el pensamiento. Cabildo indígena Muisca de Suba. - SED Bogotá.
- Barrera de la Torre, G. (2018). Las “otras” geografías en América Latina: alternativas desde los paisajes del pueblo Chatino. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 33-50.
- Botero , P. (2010). Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, 151-173.
- Cabildo indígena Muisca de Sesquilé (2012). Plan de Vida de la Comunidad Mhuysqa de Sesquilé. Cabildo indígena Muisca de Sesquilé
- Cely Rodríguez, A. (2021). Educación geográfica y geografía escolar. En M. R. Pulgarín Silva, *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (págs. 159-189). Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia.
- CEPA, & Tyuazusa Malaver, A. (2018). Ata: Uno, el origen. *Ley de Origen - Sagipa despierta*.

- Da Silva Felipe, Sidnei; Costa Leite, Cristina Maria. Etnogeografía potiguara da paraíba: reflexionessobre la enseñanza de la geografía en escuelas indígenas. okara: Geografia em Debate. 2018, Vol. 12 Issue 1, p80-101.
- Delgado , O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos.
- Ferrão Candau, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir.TOMO I* (págs. 145-161). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Garrido Pereira, M. (2020). El espacio y el territorio en la construcción de una ciudadanía. En M. Garrido Pereira, *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (págs. 141-163). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Goettert, J. D., & Mota, J. G. B. (2020). Gentes| Terras: o ouvir mútuo das geografias indígenas/People| lands: the mutual listening of Indigenous Geographies/Gente| tierras: la escucha mutua de las geografías indígenas. *Revista Nera*, 23(54), 9-34.
- Guerra, Emerson Ferreira; Arruzzo, Roberta Carvalho. Geografia e povos indígenas: um panorama da produção brasileira contemporânea. *Revista Nera*, v. 23, n. 54, p. 115-136, dossiê, 2020.
- Gurevich, R. (2021). Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea. En M. R. Pulgarín Silva, *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (págs. 31-45). Bogotá: Sociedad Geográfica Colombiana.

- Herrera Farfán, N. A. (2020). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Bogotá: Editorial el Búho S.A.S.
- Lerma Pineda, S. J., & Salazar Olmedo, L. M. La oralidad como estrategia metodológica para la enseñanza de la geografía con los estudiantes del grado 4 de primaria, de la Institución Educativa la Inmaculada.
- Mariño Moreno, M. P. (2016). El territorio como principio educativo de las comunidades indígenas: el caso de la comunidad Muisca Gue Gata Thizhinzuqa y el semillero de astronomía “Porfinautas”.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales.
- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 120-134.
- Muchavisoy, W. J. M. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntsâ (Colombia). *Nómadas*, (48), 239-248.
- Niño Ortiz, E. A. (s.f.). Colegio Campestre Monteverde. *Hojas y Palabras V.1 - N.3, Octubre 2021*. Revista Institucional del Colegio Campestre Monte Verde IED.

- PEI, I. C. (2003). *Calidad de vida a traves de la gestión ambiental*. Bogotá.
- Rojas Salazar, T. (2005). Epistemología de Geografía...una aproximación para entender esta disciplina. *Terra. Nueva Etapa XXI*, 141-162.
- Sanabria Rojas, M. (2011). *Escuela e Interculturalidad: El caso de las escrituras constelares Sikuani*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez León, C. A. (2020). . *Pedagogías ancestrales: recomposición cultural indígena muisca y ciudadanías etnoambientales sistematización de experiencias educativas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Sánchez, N. I. C., & Barón, O. F. G. El proyecto etnoeducativo del pueblo U'wa, Kajkrasa Ruyina, retos para la enseñanza de la geografía.
- Secretaria Distrital de Integración Social. (2011). *Lectura de Realidades - Territorio Social San Isidro Patios*. Bogotá.
- Secretaria Distrital de Planeación . (2018). *UPZ - 89 San Isidro Patios - Revisión General Plan de Ordenamiento Territorial*. Bogotá.
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topofilia. A study of environmental perception, attitudes and values*. Nueva York: Columbia University Press.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Umaña de Gauthier, G. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (20), 105.120.
- Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital. (2014). *Dinamica de las construcciones por usos de la localidad de Chapinero en los Años 2002 y 2012*. Bogotá.

Vásquez Escobar, L. El territorio enseña: saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé para la educación ambiental.

Viasús-Figueroa, L. R., Posada-Arrubla, A., & Díaz-Perdomo, H. J. (2016). Ordenando el territorio: entre el camino de los ancestros y la perspectiva contemporánea. Caso comunidad indígena Muisca de Bosa, Bogotá-Colombia. PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 141-171.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh, J. Viaña, & L. Tapia, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-95). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir.TOMO I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

4. Contenidos

Este documento se encuentra dividido en siete apartados nombrados de acuerdo con la numeración en Muyscubun (Lengua Muisca): ATA (Uno), contiene el planteamiento del problema y objetivos establecidos para el desarrollo de este trabajo, están atravesados por la identidad y pertenencia étnica del autor, su interés de fortalecer los procesos educativos desarrollados por su comunidad. Bozha (Dos), desarrolla las caracterizaciones de la UPZ, de la institución educativa y de la propuesta del Colectivo de Educación Propia Pedagogías Ancestrales, como marco contextual. Mika (Tres), esboza un estado del arte y un marco conceptual, realizados desde una indagación inicial en la producción de comunidades étnicas, tesis de pregrado y posgrado y artículos científicos, sobre experiencias y procesos educativos donde se aborde la enseñanza del territorio desde saberes ancestrales. Myhyká (Cuatro), presenta el marco teórico en el cual aborda los planteamientos de la geografía humanística, la educación intercultural, la investigación-acción participativa y una mirada decolonial, hacen parte de los postulados estructurantes que orientan este documento. Hyzhká

(Cinco), desarrolla el marco metodológico; Ta (Seis), explica los momentos y formas de la propuesta de intervención y práctica pedagógica que se plantea desde las *Pedagogías Ancestrales*. kuhupwá (Siete) contiene toda la sistematización de las intervenciones realizadas y así mismo, los hallazgos propios del desarrollo de la propuesta presentada. Finalmente se encuentra el apartado que contiene las conclusiones y las respectivas referencias bibliográfica.

5. Metodología

La propuesta presentada se hace desde un enfoque cualitativo utilizando a la Investigación-Acción Participativa (IAP), retomando de esta los horizontes epistemológicos, entre los que se encuentran la crítica y descolonización, raizalidad, situacionalidad, ética y dialogicidad, política, compromiso y traducción, complejidad, totalidad y transdisciplina, devolución sistemática y sistematizadora, entre otras coordenadas básicas planteadas por Herrera (2020).

Se plantea un diseño metodológico enmarcado principalmente en el pensamiento propio, la identidad, memoria y ley de origen Muysca, que son postulados del CEPA y reflexiones decoloniales que han posibilitado consolidar las Pedagogías Ancestrales. Entre las estrategias utilizadas se encuentran principalmente la dialogicidad, problematización, observación y análisis comparado. Las técnicas empleadas fueron la revisión documental, el círculo de palabra, las salidas de campo. Los instrumentos de recolección de información fueron el diario de campo, la entrevistas semi estructurada, la mochila de herramientas pedagógicas y distintas matrices de análisis elaboradas por el auto.

6. Conclusiones

- Se puede evidenciar que las sesiones efectuadas tanto en aula como en las salidas de campo permitieron dimensionar las relaciones socioespaciales en las que están inmersas los participantes.
- Se hace válido rescatar y reafirmar la importancia de lo emotivo, simbólico, experiencial y vivencial que constituye esta perspectiva, ya que pautas como el lugar de nacimiento o de

procedencia familiar, son la puerta de entrada para la consolidación identitaria y la reivindicación cultural ancestral Muysca que busca la propuesta educativa del CEPA.

- Fue posible hacer evidentes y poner en tensión las problemáticas territoriales del contexto inmediato de los participantes, pero también ampliar el espectro de análisis mediante las salidas de campo como recurso pedagógico
- Se logran reafirmar los postulados teóricos y colectivos que ven el territorio como un concepto complejo y dinámico; buscando enfatizar en los saberes propios, abordándolos en el aula desde el respeto y el reconocimiento epistemológico como conocimiento válido, entendiendo que los saberes propios del pueblo Muysca relacionados con el territorio, son una constante evocación a su ley de origen y espiritualidad, por lo que la tradición oral es el principal proceso de enseñanza/aprendizaje en materia territorial.
- Proponer elementos para la articulación entre la educación formal, los DBA y lo que construyen y proponen las comunidades étnicas, supone abandonar una mirada que antagoniza, para así propender por las posibilidades y caminos que experiencias como las del CEPA, abren para articular la escuela, los territorios y las comunidades.
- El compartir de la palabra en un círculo ceremonial, es una forma de construir y transmitir conocimiento, partiendo de la evocación propia y reafirmandose en las relaciones evidentes entre las comunidades y sus territorios; dichos elementos dejan ver la pertinencia de esta propuesta para la enseñanza del territorio desde las Pedagogías Ancestrales.
- Teniendo en cuenta el conflicto político, social y armado de más de 60 años presente en Colombia, se hace preciso, por un lado, apostarle a escenarios escolares donde prime el encuentro, el diálogo y el fortalecimiento de comunidades que caminan hacia la paz; por otro, establecer relaciones armónicas de las comunidades con todas las formas de vida, entender el territorio como un todo que está vivo, al tiempo que se reconoce la importancia de defender el mismo y poner en

cuestión y mirada crítica modelos extractivistas que afectan y violentan los territorios y las comunidades.

- Los resultados y reflexiones presentadas buscan principalmente aportar al fortalecimiento y potenciamiento de esta apuesta colectiva, dejando como acumulado en materia de sistematización y avance investigativo de la comunidad CONA y el colectivo CEPA.

Elaborado por:	Wilson Duvan Güiza Moya		
Revisado por:	Cesar Ignacio Báez		
Fecha de elaboración del Resumen:	31	Octubre	2022

*Dedicado a quienes hoy habitan la eternidad y en algún momento
inspiraron, motivaron, acompañaron y aportaron a la construcción de este
camino:*

*A mi Abuelita Carmen, por el tejido y las arepas, por la crianza, los
cuentos, las historias y la identidad que me dio.*

*A Dieguito Beltrán Paba Gwia, por el amor de familia Muysca y ser el
profe del que nunca he dejado de aprender.*

*Al Compañero y Mayor Augusto Tyuasuzza, por la memoria, la identidad,
la ineludible lucha por organizar y recomponer el Pueblo Muysca.*

A Miguel y las almas rebeldes por la entrega a las causas nobles.

“Y la vida, por fin daremos todo”

Agradecimientos:

A todos los tejidos, complicidades y camaraderías que han sabido acompañar y sostener en medio de las múltiples adversidades que se presentan en el camino:

A mi familia por apoyar de principio a fin todos los sueños y utopías que se han tejido en estos años.

Al amor de pareja por aportar tantísimos elementos y tantas reflexiones, por sostener y ante todo ver en esta propuesta una posibilidad por crecer juntos.

A la Comunidad Nativo Ancestral Muysca y el Colectivo de Educación Propia Pedagogías Ancestrales, por toda la palabra puesta, por los aprendizajes, por los tejidos y medicinas que han fortalecido mi identidad Muysca y han consolidado esta propuesta colectiva.

A la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente a la Línea de investigación en Educación Geográfica, por permitir otros enfoques y miradas, a mi tutor por creer y darle un lugar en la academia a propuestas nacidas desde las comunidades.

Al Pueblo Mapuche y a Chile, por el Newen, por acoger, inspirar y reafirmar los hilos más finos del tejido.

Finalmente, parafraseando a Jaime Bateman, Camilo Torres Y Raúl Gómez Jattin: Gracias a todas las cadenas de afectos, que desde el amor eficaz han sido esa legión de ángeles clandestinos, que hacen posible materializar la vida digna de los pueblos.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	17
JUSTIFICACIÓN.....	19
1. ATA – PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
1.1. PREGUNTA PROBLEMA.....	23
1.2. OBJETIVO GENERAL	23
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
2. BOZHA – MARCO REFERENCIAL	25
2.1. HERENCIAS PARAMUNAS.	25
2.2. CALIDAD DE VIDA A TRAVÉS DE LA GESTIÓN AMBIENTAL.	29
2.3. KUBUN AMISKWÁ (CAMINANDO LA PALABRA).....	33
3. MYHYKÁ - MARCO CONCEPTUAL.....	36
3.1. LECTURAS SOBRE EL TERRITORIO.....	36
3.2. LOS SABERES ANCESTRALES AL INTERIOR DE LAS COMUNIDADES Y LA TRANSMISIÓN DE ESTOS.	42
3.3. DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD.....	46
4. MIKA - MARCO TEÓRICO	49
4.1. FRENTE A LO DISCIPLINAR.....	49
4.2. FRENTE A LO PEDAGÓGICO.....	55
4.3. FRENTE A LO METODOLÓGICO	65
4.4. FRENTE A LO DECOLONIAL COMO ENFOQUE TRANSVERSAL.....	67
5. HYZHKA - MARCO METODOLÓGICO	70
6. TA – PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	74
6.1. TRADICIÓN, PLANEACIÓN Y CURRÍCULO.	74
6.2. EL TERRITORIO Y LAS CASAS DE PENSAMIENTO, ESPACIOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.	82
7. KUHUPKWÁ – SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS.....	85
7.1. DESARROLLO SESIONES Y HALLAZGOS	86
7.2. CREACIÓN COLECTIVA – REFLEXIÓN COLECTIVA.	116
CONCLUSIONES.....	119
REFERENCIAS	124

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1: UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA UPZ 89 SAN ISIDRO PATIOS	26
IMAGEN 2: COLEGIO CAMPESTRE MONTEVERDE.....	30
IMAGEN 3 : CASA DE PENSAMIENTO ANCESTRAL MUYSCA.....	35
IMAGEN 4: INSTRUMENTO DE PLANEACIÓN.....	75
IMAGEN 5: EJEMPLO MOCHILA DE HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS.....	79
IMAGEN 6: FORMATO DIARIO DE CAMPO ACTIVIDADES CEPA	85
IMAGEN 7: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 1	88
IMAGEN 8: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 1	88
IMAGEN 9 EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 1	89
IMAGEN 10 EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 1	89
IMAGEN 11: FRAGMENTO DIARIO DE CAMPO CÍRCULO DE PALABRA 2 (TOMADO DE: DIARIO DE CAMPO CEPA).	91
IMAGEN 12: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 2	92
IMAGEN 13: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 2	92
IMAGEN 14: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 2	93
IMAGEN 15: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 2	93
IMAGEN 16: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 3	96
IMAGEN 17:: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 3	97
IMAGEN 18:: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 3	97
IMAGEN 19: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 4	99
IMAGEN 20: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 4	99
IMAGEN 21: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA CÍRCULO DE PALABRA 4	100
IMAGEN 22: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 1	103
IMAGEN 23: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 1	103
IMAGEN 24 EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 1	104
IMAGEN 25: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 1	104
IMAGEN 26: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 1	105
IMAGEN 27: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 2	109
IMAGEN 28: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 2	109
IMAGEN 29: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 2	109
IMAGEN 30: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 2	110
IMAGEN 31: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 3	114
IMAGEN 32: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 3	114
IMAGEN 33: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA SALIDA DE CAMPO 3	115

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: RUTA METODOLÓGICA.....	72
TABLA 2: FICHA ENTREVISTAS EDUCADORES CEPA	73
TABLA 3: ORGANIZACIÓN CÍRCULO DE PALABRA, CICLOS, CURSOS.	78
TABLA 4: RELACIÓN PLANEACIÓN CEPA CON DBA Y EBCCS.	82
TABLA 5: ORGANIZACIÓN SALIDAS DE CAMPO, LUGARES Y CICLOS.	83
TABLA 6: RELACIÓN SALIDAS DE CAMPO CON DBA Y EBCCS.	84
TABLA 7: RELACIÓN EVIDENCIADA PROPUESTA CEPA CICLO 1, CON DBA Y EBCCS	94
TABLA 8: RELACIÓN EVIDENCIADA PROPUESTA CEPA CICLO 4, CON DBA Y EBCCS	100
TABLA 9: RELACIÓN EVIDENCIADA PROPUESTA SALIDA DE CAMPO CEPA, CON DBA Y EBCCS	105
TABLA 10: RELACIÓN EVIDENCIADA PROPUESTA SALIDA DE CAMPO CEPA, CON DBA Y EBCCS	111

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado: *Elementos para la articulación de las Pedagogías Ancestrales y la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica*, propone una indagación y sistematización sobre la enseñanza del territorio, ubicándolo como un componente clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales y en el ámbito de la educación geográfica y tomando como punto de partida la propuesta del **Colectivo de Educación Propia Pedagogías Ancestrales**, entendida esta, ante todo, como una apuesta emergente en proceso de conceptualización y sistematización, nacida de los intereses educativos e investigativos de la **Comunidad Nativo Ancestral Muysca** que busca, principalmente aportar a los procesos de reivindicación cultural Muysca.

El ejercicio práctico que aquí se sistematiza, hizo parte de un proyecto desarrollado entre la Institución Educativa Distrital Campestre Monte Verde y el Colectivo de Educación Propia Pedagogías Ancestrales (en adelante CEPA) / Comunidad Nativo Ancestral Muysca (en adelante CONA), proyecto enmarcado, para efectos administrativos, en el Contrato N° 27 de 2022, entre las figuras jurídicas del COLEGIO DISTRITAL CAMPESTRE MONTEVERDE NIT: 800.210.165 y la FUNDACIÓN ZEMILLAH NIT: 901330384, en el que se realizaron una serie de círculos de palabra o talleres y salidas de campo a casas de pensamiento de las Comunidades Muyscas de Sesquilé y Cota, con grupos de estudiantes de todos los ciclos y docentes.

Este documento se encuentra dividido en siete apartados nombrados de acuerdo con la numeración en Muysccubun (Lengua Muisca) que guarda estrecha relación con la Ley de origen de dicho pueblo: ATA (Uno), el primero de los apartados contiene el planteamiento del problema y objetivos establecidos para el desarrollo de este trabajo, donde se esbozan los intereses investigativos y pedagógicos que llevan a esta propuesta,

están atravesados por la identidad y pertenencia étnica del autor, su interés de fortalecer los procesos educativos desarrollados por su comunidad y llevar a la práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Bozha (Dos), están incluidas allí, las caracterizaciones de la UPZ, de la institución educativa y de la propuesta del CEPA, como marco contextual que permiten entender el desarrollo metodológico de la intervención y la sistematización, ya que buena parte de los hallazgos y resultados guardan estrecha relación con un contexto propio de la población participante.

Mika (Tres), esboza un estado del arte y un marco conceptual, realizados desde una indagación inicial en la producción de comunidades étnicas, tesis de pregrado y posgrado y artículos científicos, sobre experiencias y procesos educativos donde se aborde la enseñanza del territorio desde saberes ancestrales, se logran ubicar algunas experiencias clave para todo lo que ha sido la consolidación de educación intercultural, educación propia y educación popular. A partir de esto se ubican una serie de categorías o nodos de reflexión desde donde se desarrolla la práctica y proyecto pedagógico. Por otro lado, Myhyká (Cuatro), presenta el marco teórico en el cual aborda los planteamientos disciplinares, pedagógicos y metodológicos, con sus postulados y autores referentes; geografía humanística, educación intercultural, investigación-acción participativa y una mirada decolonial, hacen parte de los postulados estructurantes que orientan lo que en este documento se plantea como propuesta

Hyzhká (Cinco), desarrolla el marco metodológico; Ta (Seis), explica los momentos y formas en las que se plantea desde las *Pedagogías Ancestrales* la propuesta de intervención y práctica pedagógica, dejando ver que, al estar enunciada desde la propuesta educativa de una comunidad indígena, los momentos, escenarios y formas corresponderán a lo que la comunidad ha venido reflexionando sobre los procesos de

enseñanza-aprendizaje. De la mano con este apartado, kuhupwá (Siete) contiene toda la sistematización de las intervenciones realizadas y así mismo, los hallazgos propios del desarrollo de la propuesta presentada.

JUSTIFICACIÓN

El artículo 1° de la Ley General de Educación de Colombia, define la educación como “el proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de su dignidad, sus derechos y sus deberes.”. Se puede entonces entender que ese proceso permanente personal, cultural y social no se reduce estrictamente al sistema educativo formal, debido a que la sociedad en su conjunto y de diversas maneras, transmite unos elementos culturales a los sujetos que la componen; es allí, que se transmiten (valores, formas de ver el mundo, prácticas y lenguajes) donde se consolidan identidades.

Desde la invasión y colonización, pasando por la república y la modernidad, las identidades culturales, étnicas y ancestrales se han visto relegadas, entre otras cosas, en el marco de los procesos educativos -que suelen tener un carácter homogeneizante-, llegando al punto de reducir lo étnico al exotismo propio del folclore o simplemente mencionarse como parte de un pasado que ya no se habita.

Reflexionar sobre el territorio es un ejercicio permanente al interior de las comunidades étnicas. Donde la cotidianidad, espiritualidad, identidad, usos y costumbres están mediados por el territorio y las reflexiones que genera, por ello, se hace pertinente indagar sobre dichas reflexiones, pero más aun, sobre las formas en que dichas reflexiones constituyen un conocimiento, lo que luego se conocerá como Saberes propios o Saberes Ancestrales, y como son transmitidos estos.

Pareciera entonces reforzarse la idea de que la escuela no está pensada para darle lugar a los saberes ancestrales y que estos deben ser exclusivos de la huerta-la chagra, el fogón, la laguna, el círculo de palabra¹, el tejido etc. Es por esto que, desde comunidades étnicas en contextos de ciudad y que han tenido que ser educadas por el sistema educativo formal mencionado, nacen propuestas que pretenden llevar dichos saberes ancestrales al aula, articularlos con los currículos y apostarle a otras formas de habitar y entender los territorios, de construir tejido social, inclusive porque no, pensar en formas otras de vivir, teniendo en el horizonte el buen vivir, pero principalmente formas otras de enseñar-aprender.

¹ Para este trabajo se asume la definición que plantan Torres y Villa (2015, citado por Sánchez, 2020, P.17)

1. ATA – PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los pueblos ancestrales, que han sido víctimas históricas desde la época de la mal llamada “conquista”, sufriendo repetidos escenarios de despojo territorial y pérdida de la identidad cultural; los procesos educativos han jugado un papel importante en estos escenarios, ya que buena parte del proceso de colonización se dio, básicamente, a través de la evangelización e imposición de valores, formas de ver el mundo, lenguas y prácticas ajenas a las propias de las comunidades ancestrales; posicionando a la escuela como un dispositivo para la asimilación cultural.

Durante mucho tiempo e inclusive en la actualidad, los procesos educativos oficiales evidencian, reproducen y agudizan una separación entre la escuela y las dinámicas de las comunidades étnicas; ante la misma se referencia como punto de partida lo propuesto por el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) que, desde la década de 1970, ha logrado durante más de 30 años posicionar discusiones y propuestas que giran en torno a los procesos educativos al interior de las comunidades ancestrales. La etnoeducación, la educación propia y la educación intercultural, han sido materia de investigación y debate al interior de las comunidades, la academia y las instancias gubernamentales que han intentado impartir normas e institucionalizar estas experiencias con algunos aciertos y desaciertos.

Algunas comunidades indígenas han avanzado en lo educativo en distinta medida y a diferentes ritmos; muestra de ello ha sido el hecho de encontrar comunidades con grandes vacíos en sus procesos educativos, entre estos se encuentra la enseñanza de la geografía en comunidades indígenas. A pesar de que el territorio es un elemento fundamental para las comunidades, epicentro de sus dinámicas, elemento articulador y motivo principal de sus disputas, la trasmisión del conocimiento acerca del territorio - en el marco de la educación geográfica - ha sido una falencia al interior de los procesos

educativos las comunidades, debido entre otras cosas, al escenario de despojo, propio del modelo político y económico actual, el conflicto social, político y armado, además del contexto de ciudad en el que se encuentran varias comunidades ancestrales, lo que de la mano con la urbanización desmedida ha llevado a un desarraigo territorial y por ende, identitario.

Por otro lado, la reivindicación cultural, entendida como los procesos y esfuerzos por la revitalización-recomposición social y cultural de las comunidades étnicas y asumida además como una disputa cultural-política, lo que en palabras de Catherine Walsh (2013) son las practicas por el (re)existir y (re)vivir de las comunidades, sus conocimientos, relatos, y formas de haber, ser, saber y construir territorio y territorialidades; para este caso, a través de los ejercicios pedagógicos que posibilitan posicionar discursos y prácticas; dichas disputas por la reivindicación cultural al interior de escenarios educativos formales y no formales permiten entender a las comunidades étnicas como actores aun vivos y no como piezas de museos, ajenas de dinámicas y prácticas vigentes.

Surgen en esta vía, las *Pedagogías Ancestrales* como una propuesta para la recuperación de saberes ancestrales, la recomposición histórica y reivindicación cultural del pueblo Muysca y el empoderamiento de las comunidades para la defensa y conservación efectiva del territorio. Las *Pedagogías Ancestrales*, entendidas como una apuesta colectiva, nacida desde el interés de generar procesos educativos al interior de las comunidades, que articulen los saberes ancestrales, populares, las luchas organizativas de las comunidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje, al respecto, Sánchez (2020) las conceptualiza como:

Comprendido como un conjunto de pedagogías alrededor de los pueblos indígenas, que más allá de los híbridos culturales, las Pedagogías

Ancestrales son todos los procesos de formación, de conocimiento de educación propia. Es decir, es una apuesta, una ruta de trabajo que va caminando a construir procesos de educación propia, dimensiona a la Educación para la Revitalización Cultural Indígena como un tránsito en —camino de lo propio que emergió desde el sector popular de la población en general y de sectores educativos de lo popular específicamente y no como en otros procesos de educación propia indígena desde el seno de las comunidades establecidas institucionalmente (P. 87)

Se problematiza entonces sobre la necesidad de vincular reflexiva, metodológica y pedagógicamente los saberes de las comunidades frente al territorio, la forma de transmitir dichos saberes, en los espacios educativos formales y no formales, y la posibilidad de aportar en los procesos que adelantan las comunidades en materia de organización y defensa territorial.

1.1. PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo a partir de la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica, se articulan los saberes propios y las Pedagogías Ancestrales para la reivindicación cultural Muysca, en la Institución Educativa Distrital Campestre Monte Verde?

1.2. OBJETIVO GENERAL

Analizar la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica, y su articulación con los saberes propios y las Pedagogías Ancestrales para la reivindicación cultural Muysca.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los procesos de enseñanza/aprendizaje del territorio partiendo de los saberes propios.
- Relacionar la educación geográfica y las Pedagogías Ancestrales con ejercicios de reconocimiento, apropiación y defensa territorial.
- Valorar la pertinencia de una propuesta para la enseñanza del territorio, desde las Pedagogías Ancestrales como apuesta emergente.

2. BOZHA – MARCO REFERENCIAL

Este apartado busca establecer un contexto de la población y el territorio donde se desarrolla la propuesta, se plantean en esta sección las caracterizaciones de la UPZ donde está ubicada la institución, del proyecto educativo institucional y manual de convivencia de la institución educativa y finalmente una caracterización de la apuesta educativa del CEPA, como escenario contextual que permite entender el posterior desarrollo metodológico de la propuesta y practica pedagógica , así como la sistematización de esta, ya que buena parte de los hallazgos y resultados guardan estrecha relación con el contexto aquí presentado.

2.1. HERENCIAS PARAMUNAS.

Es evidente que una de las particularidades más notables del proceso de poblamiento de los cerros en orientales se refiere al desarrollo urbanístico, motivado por la búsqueda de soluciones al problema de acceso a la vivienda en la ciudad, así como a las migraciones interlocales, que se expresan en las dinámicas territoriales.

Lectura de Realidades - Territorio Social San Isidro Patios, Secretaría Distrital de Integración Social (2011)

Como se mencionó, el proceso que aquí se sistematiza se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Campestre Monteverde., que se encuentra ubicada en la localidad segunda de Chapinero, en la UPZ 89 San Isidro Patios, específicamente en el barrio San Luis altos del Cabo, sobre los cerros nororientales.

Para el año 2018 la UPZ 89 contaba con un área de 134.34 Ha y 8200 habitantes aproximadamente, según el documento de revisión general para el Plan de Ordenamiento Territorial 2018 (Secretaria Distrital de Planeación , 2018); limitando al norte con la zona

rural de la localidad de Chapinero y Usaquén, al oriente y sur con el municipio de La Calera y al occidente con el área de reserva forestal de los Cerros Orientales. Al encontrarse en zona de reserva forestal no se encuentra del todo reglamentado en materia del uso del suelo; aunque se encuentra principalmente el uso del suelo tipo *Residencial de Urbanización Incompleta*, siendo predominante el estrato socioeconómico 2, debido a que prevalecen los barrios de origen informal que aún no se consolidan del todo como barrios formales.

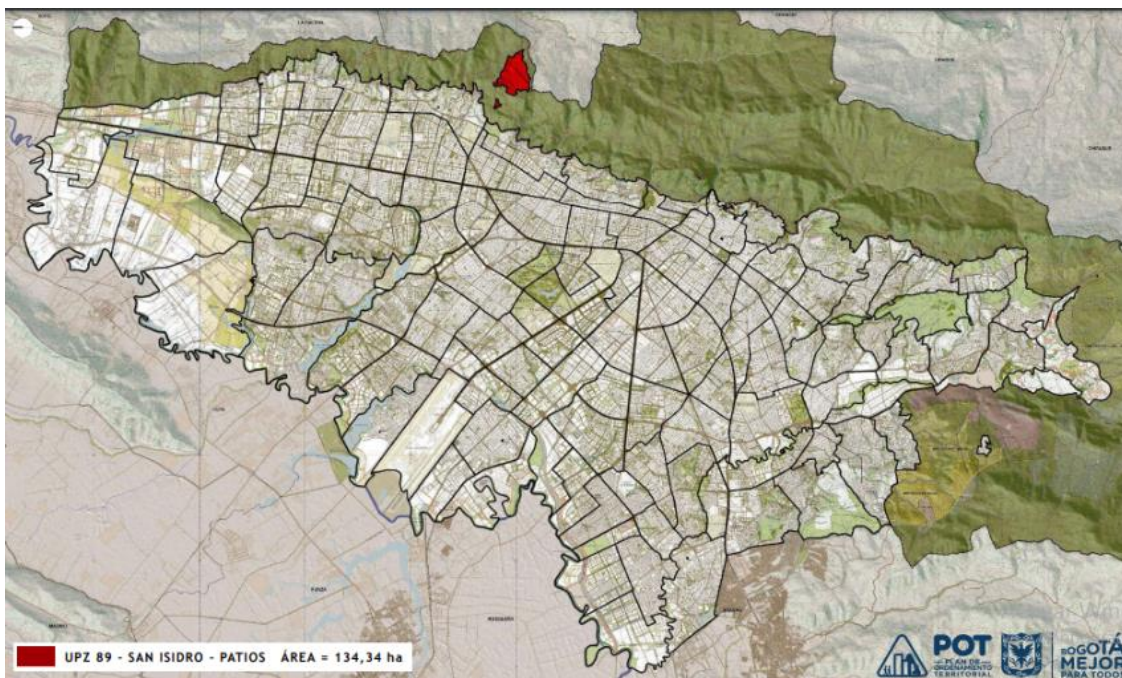


Imagen 1: Ubicación geográfica de la UPZ 89 San Isidro Patios, localidad Chapinero, tomada de “UPZ 89 San Isidro Patios REVISIÓN GENERAL Plan de Ordenamiento Territorial” (Secretaría Distrital de Planeación , 2018)

Los cerros nororientales hacen parte de lo que se considera la estructura ecológica principal de la ciudad de Bogotá, pero su relevancia no está dada solo en términos ambientales y ecológicos, sino también históricos y culturales. Para los primeros pobladores del territorio Cundiboyacense, las comunidades Muyscas, los cerros y lagunas hacían parte de los sitios sagrados, principalmente por su relación con los cuerpos de

agua. Sánchez (2020), menciona esto al referirse a la cultura Muysca como una hidro cultura, señalando prácticas como el *Tamsa* (ofrenda o pago), realizadas en los cerros tutelares, paramos y lagunas sagradas; conservándose en la tradición cultural el culto al agua, a los cuerpos de agua y páramos. Por esto los cerros orientales en su vasta extensión eran entendidos como guardianes, el sitio de ceremonias previas, antes de dirigirse propiamente a las lagunas. Toda esta importancia cultural y espiritual queda consagrada en los cerros nororientales y lo que hoy se conoce como el Páramo Las Moyas, donde los mantos rocosos son la antesala espiritual, para ir hacia el Páramo de Cruz Verde – El Verjón y Laguna de Teusacá, en el marco de la tradición ceremonial del *Tamsa*.

Por otro lado, el informe entregado por la Secretaría Distrital de Integración Social, Lectura de Realidades, plantea que en el proceso de poblamiento de la UPZ 89 San Isidro Patios, se pueden ubicar 3 fases o momentos. La primera, hacia la década de los 60, cuando dicho territorio pertenecía administrativamente a la localidad de Usaquén y por las características ecosistémicas era conocido como el *Páramo de Usaquén*; estos primeros pobladores eran principalmente campesinos que trabajaban la tierra y vendían sus productos agrícolas en la plaza de mercado de Chapinero; la Caja Agraria convirtió lo que inicialmente eran fincas, en un pequeño sector de casas para los habitantes rurales del sector, generándose también una primera fase de explotación del bloque alto andino, con extracción de madera para la venta en Bogotá o elaboración de carbón, lo que significó un proceso acelerado de erosión del suelo.

Una década después y como segunda fase se puede ubicar un momento característico de todos los procesos de poblamiento urbano, las primeras conquistas, que se vieron materializadas en el acceso al agua y la electricidad de manera informal, esto agenciado principalmente por la organización comunitaria que logra con el paso de los

años formalizar el acceso a los servicios públicos, mientras se veía también una segunda fase de explotación de bienes naturales, ahora con la extracción en canteras de arena y rocas usadas para construcción y elaboración de sanitarios. Finalmente, el rápido crecimiento de los barrios San Isidro, San Luis y La Sureña, debido al fenómeno del desplazamiento campo-ciudad por motivos del conflicto social, armado y político, principalmente de familias provenientes del departamento de Boyacá, y la desmedida explotación de las canteras, traen consigo la necesidad de garantizar mayor cantidad de agua para el improvisado acueducto que hasta la década de los 80 dependía exclusivamente de la Quebrada Morací; habitantes de sector se dieron a la tarea de recorrer la parte alta de los cerros nororientales, surcando el complejo de Páramos Cruz verde, hasta llegar al nacimiento del Río Teusacá en límites con el municipio de Choachí, entablaron contacto con la Corporación Autónoma Regional (CAR) y el Instituto para la Economía Social (IPES), que apoyan y aprueban la consolidación del acueducto comunitario ACUALCOS que, hasta la actualidad, capta, trata y suministra el agua del Río Teusacá para el sector de San Isidro Patios, siendo todo este proceso, un referente en las formas de relacionarse con el entorno, principalmente con el páramo y los cuerpos de agua que allí nacen. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2011)

El hecho de que la UPZ 89 San Isidro Patios, se haya consolidado enclavada en los cerros nororientales a 3200 msnm, en medio de reserva forestal, próxima a ecosistemas de bosque alto andino, subpáramo y páramo, hace que persistan en sus pobladores prácticas culturales de una estrecha relación con el territorio que habitan, tradiciones culturales con herencia de comunidades rurales y memorias colectivas que evocan constantemente una ancestralidad Muysca, propia del cuidado de los páramos y el respeto por los cerros, las rocas, las lagunas y los cuerpos de agua en general. Se encuentra como referente territorial el proceso *Casa Taller Las Moyas*, proceso

comunitario y ambientalista, que desde la educación popular reivindica estas tradiciones memoria e identidades, además de generar procesos de apropiación y defensa territorial.

Existen en la actualidad una serie de problemáticas ambientales, desencadenadas principalmente por la expansión urbana de Bogotá, lo que ha significado que se vea en los cerros nororientales un lugar para la construcción de nuevas edificaciones, aun contra la normatividad de reserva forestal que protege estas áreas, también, el uso liso de los nacederos de agua como escombreras de cientos de volquetas que vienen de otros puntos de la ciudad, la extracción de rocas y lozas para construcción y decoración de las lujosas mansiones que vienen proliferando en la vía Bogotá – La Calera y el senderismo indiscriminado, entre otras acciones antrópicas han generado afectaciones a los ecosistemas altamente sensibles como, el bosque altoandino, los subpáramos y páramos.

2.2. CALIDAD DE VIDA A TRAVÉS DE LA GESTIÓN AMBIENTAL.

“De acuerdo con el conocimiento del énfasis del colegio un 30% conoce que es en gestión Eco turística y consideran que se relaciona con: Apoyo y cuidado de la naturaleza, el medio ambiente, la enseñanza del turismo y conocimiento del sector de las MOYAS, embellecimiento del barrio, fomento de huertas caseras e identificación de paisajes con su flora y fauna respectivas”²

La Institución Educativa Distrital Campestre Monte Verde, se crea como institución para la educación formal básica y secundaria según acuerdo del Consejo de Bogotá de 1992, en el año 1993 inicia su funcionamiento solo con la jornada de la mañana, en 1996 se implementan las jornadas mañana y tarde, finalmente para el 2001

² (PEI, 2003)

empieza a funcionar la jornada nocturna y para el 2002 ya cuenta con dos sedes, como lo plantea el manual de convivencia de la misma institución. (PEI, 2003).

La ubicación geográfica del colegio supone una realidad a la que el PEI de la institución le da la relevancia del caso, al plantear un énfasis en medio ambiente y la gestión ecoturística, orientado a la formación de líderes para la recuperación y transformación de su contexto sociocultural. Dentro de los ejes del horizonte institucional se ubican el pensamiento creativo, las habilidades comunicativas, competencia investigativa, convivencia armónica y como eje que destaca la educación ambiental. Algunos de los principios que parecieran tener más relevancia en lo planteado en el horizonte institucional se encuentran la identidad y la colectivización, a lo largo del documento se puede evidenciar que el componente ambiental y las reflexiones sobre el contexto territorial donde está emplazado el colegio juega un papel fundamental.



Imagen 2: Colegio Campestre Monteverde (Imagen tomada de: Revista Hojas y Palabras V.1 - N.3, octubre 2021)

Como estrategia general, se maneja el desarrollo de proyectos transversales, buscando articular elementos comunes en los currículos de las distintas áreas; orientada por la pedagogía activa y el constructivismo, la institución propone generar en el estudiantado una actitud propositiva, activa, creativa, pero además crítica y transformadora, buscando cultivar la autonomía a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para los contenidos del área de Ciencias Sociales, bajo los criterios de pertinencia, significatividad y siguiendo los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales (MEN, 2002), se han priorizado los siguientes temas, según el documento del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2003):

- Los desequilibrios entre explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas.
- Las posibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia.
- La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales.
 - Poder, conflicto y cambio social, el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación.
- La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización.
- La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo).
- El papel de la ciencia y la tecnología en las sociedades actuales.

Cabe rescatar la problematización que supone el abordaje de las temáticas mencionadas, además de posibilitar reflexiones situadas en el contexto geográfico, social y cultural en el que está inmersa la institución. Para desarrollar los temas priorizados, el área de Ciencias Sociales plantea ejes generadores como:

- La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
- Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra.
- La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
- Nuestro planeta como espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
- Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).

Estos son algunos de los ejes generadores que se consideran de mayor relevancia desde los cuales propone abordar los contenidos el área de Ciencias Sociales de acuerdo con lo orientado por el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares para el área (MEN, 2002), que dejan ver la pertinencia de llevar a cabo la propuesta de práctica pedagógica en esta institución.

2.3. KUBUN AMISKWÁ (CAMINANDO LA PALABRA)

Este apartado busca principalmente plantear una caracterización de lo que es el CEPA y como este ha consolidado su propuesta pedagógica. En palabras de su fundador Cesar Sánchez (2020), Kubun Amiskwá (Caminando la Palabra), explica la forma en que para el 2011, en el marco de previos debates pedagógicos que tienen lugar en el movimiento ambiental nacional, la educación propia, la reafirmación y reivindicación identitaria Muysca, se da inicio formalmente a las actividades del CEPA, que tendría como horizonte de sentido (CEPA 2015, citado por Sánchez León 2020):

Aportar a la construcción del Buen Vivir (Ëe cho, Sumak Kawsay) desde los ordenamientos sagrados de la ley de origen ancestral indígena, anunciando la recuperación de la memoria ancestral muisca, del agua, el territorio y sus gentes, para su pervivencia y existencia futura, rescatando la pedagogía y los saberes ancestrales como elemento fundamental para el cumplimiento de este fin. (p.1).

EL CEPA plantea en los primeros años de su consolidación, procesos de enseñanza con poblaciones urbanas y rurales que rescaten los valores ético-morales, normas de relacionamiento y valores simbólicos propios de la cultura indígena Muysca, resignificando el uso y memoria de plantas sagradas y medicinales. Siendo este un factor significativo en toda la propuesta del CEPA, lo espiritual entendido como un eje articulador de toda la cotidianidad de las comunidades étnicas, los usos y costumbres con sus prácticas rituales espirituales dejan ver que su implementación a modo de dispositivo para los procesos de enseñanza y aprendizaje son parte estructurante de la praxis educativa del CEPA; lejos esta la idea de un educador indígena despojado de sus elementos rituales en el ejercicio educativo, al contrario, darle lugar a los elementos rituales, usos y costumbres es lo que supone el potencial pedagógico del CEPA.

La raíz del movimiento ambiental nacional, la participación de escenarios de formación en materia de bienes naturales y en contra del modelo extractivista, dota de una mirada particular para la propuesta del CEPA, que podría considerarse educación ambiental, pero que en la generalidad de las relaciones y disputas propias de las comunidades ancestrales, va significar una mirada y una palabra propia en términos de educación territorial, poniendo atención en las relaciones establecidas por las comunidades alrededor de las lagunas, paramos, cerros, quebradas, no solo en materia del espacio geográfico, sino de las historias que allí se tejen y como se transmiten estas.

Como una primera etapa, los primeros 4 años implicaron actividades e intervenciones en instituciones educativas, comunidades barriales, espacio público y en el marco de la ejecución de proyectos de la mano con instituciones distritales (Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría Distrital de Educación) que giraron en torno a temas como la mitigación y prevención del consumo de SPA en relación con las plantas medicinales y sagradas, conflictos socio ambientales, identidad territorial. Se crea para este momento una primera casa de pensamiento indígena itinerante llamada Tytwá, como una réplica de una casa ceremonial tradicional Muysca para el desarrollo de dichas actividades.

En un segundo momento, el CEPA decide enfocar sus esfuerzos en la investigación y difusión de la lengua Muysca, la construcción de una segunda casa de pensamiento y la incidencia en instituciones educativas con el desarrollo de proyectos, propuestas y actividades (Sánchez León, 2020). Como principal característica de esta segunda etapa existe un talante más riguroso en la planeación, desarrollo y evaluación de las intervenciones que tienen un carácter sistemático y permanente de acuerdo; las propuestas de difusión de la lengua Muysca se consolidan en un curso de lengua, que en la actualidad sigue teniendo cohortes con revisiones y modificaciones metodológicas.



Imagen 3 : Casa de pensamiento ancestral Muysca, itinerante. En el marco del Festival Local del Renacer Myska – Usme. (Archivo propio 2021).

En términos generales es de esta manera que se entretajan en el CEPA, los hilos de educadores populares, ambientalistas, educadores profesionales, líderes sociales e indígenas, todos estos hilos compuestos de una fibra fundante: la identidad y la pertenencia al pueblo indígena Muysca, en un contexto de ciudad. Resultado de este entretajido, se consolida la mochila de las *Pedagogías Ancestrales*.

3. MYHYKÁ - MARCO CONCEPTUAL

El presente apartado logra dar cuenta a modo de estado del arte, por un lado, del vasto conocimiento con el que cuentan las comunidades y las múltiples formas de transmitir el mismo, por otro lado, el nivel o estado de avance de la sistematización de los procesos educativos en comunidades ancestrales, que tengan como eje central el territorio, la geografía y la enseñanza de estos; se presenta como un reto para el camino a seguir. Si bien, algunas comunidades cuentan con experiencias exitosas, avanzadas y consolidadas (proyecto educación propia CRIC, AUIIN, entre otros), debido a un escenario mucho más profundo de occidentalización, urbanización y despojo, en algunas comunidades, la documentación sobre los procesos educativos con enfoque principalmente espacial y territorial resulta ser relativamente poca y desactualizada.

Dentro de la revisión documental se ubican publicaciones desarrolladas desde las comunidades ancestrales, en el marco de los Programas de Educación Propia en articulación con instituciones estatales, en esa misma vía se analizan algunos Planes de Vida como indicadores de la situacionalidad y propuesta tanto en lo territorial como en lo educativo, se ubican también proyectos de grado de pregrado y tesis de maestría que abordan principalmente aspectos educativos al interior de comunidades ancestrales; por otro lado, se presentan artículos de investigación de múltiples disciplinas que abordan las miradas territoriales de las comunidades, y por último artículos investigativos de temática especialmente geográfica en comunidades étnicas que cuentan con la particularidad de ser en su mayoría del exterior y no investigaciones colombianas.

3.1. LECTURAS SOBRE EL TERRITORIO

Las distintas comunidades ancestrales (indígenas, afro, campesinas, entre otras) han desarrollado a lo largo de la historia, múltiples formas de habitar, relacionarse y

defender el espacio que los rodea, generando arraigos y construcciones colectivas de los mismos (territorialidades).

La primera de estas relaciones con el territorio resulta ser de carácter nominal, al respecto Mavisoy (2018) plantea que: “El mundo kamëntšá nombra al espacio que habita como wáman lware, su lugar íntimo” (p. 2); estableciendo una dualidad entre el hombre y naturaleza. Por el contrario, Barrera de la Torre (2019) esboza:

En la perspectiva chatina no existe la naturaleza, sino que el mundo y toda la vida se engloban en la Cha-a lyu-i que inextricablemente incorpora la vida humana, su devenir no puede ser concebido como externo sino definido en reciprocidad. Lo que además tiene connotaciones sobre el uso de la tierra y sobre la comunidad de esta, pues “no hay un individuo que sea dueño de la tierra (p.11).

Dicha dualidad naturaleza/hombre, resulta ser el eje transversal de las discusiones de tipo investigativo en disciplinas como la geografía, que desde los distintos enfoques que la componen abordar este dualismo.

Mientras que el territorio sagrado de los U’wa es denominado Kajka Ika en la lengua tuneba (Carvajal, Gamboa, 2014); según mencionan Lernma y Salazar (2019) las comunidades Afro nariñense a partir del saber ancestral, le llaman monte al territorio que habitan y del cual subsisten mediante la siembra de alimentos.

Para el caso del pueblo Mhuysqa³ de Sesquilé, Miguel Ángel Chauta, líder de la comunidad menciona:

³ Las variaciones en las formas de escribir Muisca, Muysca, Myska, Mhuysqa, entre otras, corresponde a la construcción propia y avances diferenciados en materia de recuperación de la lengua propia que adelanta cada parcialidad, comunidad, cabildo o resguardo.

Siempre que nosotros hacemos una representación de nuestro territorio, partimos desde el Kusmuy que es nuestro sitio de encuentro, desde donde empezamos nuestros recorridos, reuniones y conversatorios. Es desde el Kusmuy que pensamos juntos, planificamos, visualizamos y empezamos a hacer los trabajos para la comunidad. (p. 24)

Esta mención del kusmuy resulta ser fundamental a la hora de dimensionar lo que en términos espaciales implica (orientación, localización, ubicación y emplazamiento), ya que además puntualiza que “Está construido alrededor de 4 maderos que simbolizan los cuatros puntos cardinales, las cuatro etapas de desarrollo de una persona niñez, juventud, adultez y vejez, así como las cuatro plantas sagradas coca, tabaco, yopo y tijiqú”. (Plan de Vida de la Comunidad Mhuysqa de Sesquilé, 2012, P.24)

La diversidad de miradas no solo resulta de carácter nominal, también existe diversidad en la forma de habitar y percibir los territorios, dicha diversidad está condicionada por factores históricos y culturales que llevan a las comunidades a establecer procesos de territorialidad distintos.

Como explican Da Silva y Cosata (2018) es importante destacar que el territorio va más allá de la dimensión jurídica y tiene sus bases en el espacio vivido, los cuales están marcados por sentimientos de pertenencia y apropiación. Mientras que Mavisoy (2018) lleva la discusión a un plano mucho más disciplinar y conceptual al mencionar que “En lo que concierne al lugar, el conocimiento se siembra, crece y retoña, mientras que en el territorio el conocimiento acude a la posibilidad de múltiples prácticas que occidente ha venido incorporando” (P. 5)

Como intento de síntesis al respecto Mariño (2016) plantea que: “El territorio para los pueblos indígenas es algo más que un espacio geofísico, trasciende en la corporeidad, espiritualidad, la identidad y la ancestralidad” (P.57)

Despojo territorial en comunidades ancestrales y propuestas de defensa territorial.

El panorama anterior nos permite, de entrada, entender las múltiples miradas frente al territorio que habitan las comunidades ancestrales; pero existen dinámicas y realidades que resultan ser comunes, el despojo de los territorios y desplazamiento son problemáticas históricas.

Para el caso del territorio U'wa ha pasado por procesos históricos de apropiación violenta, resultado directo de las presiones ejercidas primero por la presencia constante de misiones, luego por la llegada de colonos campesinos y finalmente por grupos armados (Carvajal, Gamboa, 2014). Pereria de Almeida y Vidal (2020) presentan algunas de las consecuencias actuales del despojo territorial a las comunidades indígenas del Brasil así: “Hay una disminución de los castaños en nuestro pueblo y las castañas ahora son más difíciles de cosechar, también hay una disminución en algunas aves como el guacamayo, el halcón y el águila.” "estos impactos tienen varias consecuencias, como aumento del tráfico de vehículos en la carretera, pérdida de la cubierta vegetal, inseguridad en el pueblo, atropello de animales en la carretera, muerte de la tortuga, entre otras consecuencias" (P. 18)

Carvajal y Gamboa (2014) explican que las problemáticas anteriores han llevado a las comunidades U'wa a instituir acciones de defensa y reivindicación de su territorialidad frente a otros proyectos económicos y políticos que se disputan la hegemonía sobre este complejo espacio geográfico. “En este contexto, la educación

propia ha sido utilizada por el pueblo U'wa para la defensa de su identidad y su territorio”

(P. 3)

El Plan de Vida del Pueblo Mhuysqa de Sesquile, presenta un esbozo de ese desplazamiento y aniquilamiento inicial, que conllevaría a la situación actual de la comunidad:

Las relaciones sociales se debilitaron por los desplazamientos ocasionados a causa de del interés por conquistar otros territorios, con el objeto de explotar fuentes auríferas y de recursos naturales. No se debe olvidar que la población fue sometida a duras condiciones de explotación económica y laboral, situación que se vio acompañada de una persecución sistemática a sus prácticas religiosas mediante la denominada extirpación de idolatrías. Para 1593, se contaron en Sesquilé unos 684 muisca, de los que 221 eran tributarios. Para 1779 estos últimos habían descendido a 104, pese a que la población había aumentado a 692 habitantes (Correa, 2006a:33). (P.14)

Pérdida de identidad como resultado de la pérdida territorial.

Sánchez (2020) hace énfasis en las interpretaciones sobre el desplazamiento hacia las ciudades, que han traído consigo la fragmentación de los territorios ancestrales y originarios, la pérdida de los lugares de resguardo afectando de manera directa los usos y costumbres y la pervivencia del pueblo ancestral, en este caso, de la comunidad Muysca. En esa misma línea, Lerma y Salazar problematizan el hecho de que:

La pérdida de identidad cultural, a través de la oralidad y los elementos de ubicación, de los saberes ancestrales en el municipio de Olaya Herrera, por los avances tecnológicos generados por el ser humano

y la modernidad, esto hace que todo cambie el ritmo de vida. Consecuencias: los estudiantes no aprenden sobre el territorio porque no tiene el conocimiento de los saberes tradicionales que poseen los abuelos por la pérdida de la identidad cultural, sino que se basan en lo moderno (P. 16).

Mariño (2016) complementa que la pérdida territorial representa una amenaza para los procesos de resignificación cultural, y para los planes de vida ya que la identidad indígena está ligada con la tierra, en la cual se realizan prácticas tradicionales en agricultura y rituales de pago en lugares sagrados.

En un contexto de ciudad, la relación de las comunidades indígenas con el territorio y sus prácticas identitarias se ve constantemente amenazada principalmente por el crecimiento desmedido de las ciudades y así mismo de los procesos de urbanización.

Jacanamijoy (2021) parte del contexto de ciudad del Pueblo Muisca de Bosa y al respecto plantea:

Nosotros habitamos este territorio desde tiempos milenarios, aún estamos asentados en la localidad de Bosa, donde se han liderado procesos de fortalecimiento comunitario, cultural, identitario y de defensa de territorio, comprendiendo la importancia de la memoria y transmisión de saberes ancestrales como principal fuente de pervivencia y defensa a la desaparición de la cultura. (P.8).

Es evidente entonces, la importancia del territorio como elemento articulador y dinamizador para la pervivencia de las comunidades ancestrales, de manera que todo lo que amenaza, afecta o, por el contrario, defiende y preserva el territorio, va a tener repercusiones directas en las dinámicas de las comunidades.

3.2. LOS SABERES ANCESTRALES AL INTERIOR DE LAS COMUNIDADES Y LA TRANSMISIÓN DE ESTOS.

“La Ley de Origen de nuestro pueblo Muisca se enseña dentro de la familia con las diferentes prácticas que todavía mantenemos, el sembrar, al acariciar la tierra y tener contacto con ella. Cuando nos encontramos en los círculos de palabra y en nuestro territorio. Cuando los abuelos se sientan a contar las historias del territorio, las historias de vida de ellos, del Cabildo y de otras familias, eso hace parte de la Ley de Origen, porque es la que enseña, la que recuerda la experiencia de la comunidad y nos ayuda a sobrevivir y existir.”

(Bertilda González Neuta sabedora de la comunidad Muisca de Bosa, 2020).

De distintas maneras, las comunidades han logrado preservar y revitalizar los conocimientos propios con los que han contado de manera tradicional y esta se ha convertido en su principal herramienta de defensa frente a los avances de un sistema que pareciera acorralarlos no solo en términos espaciales sino también en términos epistemológicos y culturales. De ahí la importancia y relevancia de rescatar dichos saberes, pero también de buscar las formas más eficaces de transmitirlos en el marco de los procesos educativos al interior de las comunidades.

Sánchez (2020) enfatiza en que “Se comprende así que, en el contexto actual de desconexión con la tierra, con la madre tierra, con el cosmos y el espacio se da por la pérdida de estas narrativas; es importante referenciar y recuperar estas oralidades raizales de origen Muisca ya que estas no son sencillas mitologías que fortalecen el folclore nacional” (P.83). En búsqueda de encontrar la conexión con la tierra antes mencionada se puede encontrar la propuesta de oír las tierras, la tierra y el pueblo indio que insiste en habitar en comunión con la tierra (Goetter y Mota. 2020).

Volviendo sobre el pueblo Muysca, Vásquez (2020) rescata que, a pesar de la pérdida de la lengua nativa, la transmisión de los saberes ancestrales se sigue dando. Lo cual, no solo permite que se recupere, se mantenga y se actualice la cultura de los pueblos, sino que adquieran una identidad en la niñez y adolescencia, que va a perdurar por toda la vida. En suma, se garantiza la misma vida en comunidad.

Por su parte Viasús, Posada y Diaz (2016) desarrollan la tesis de que las comunidades indígenas, no solamente de Bogotá y Colombia, sino las del continente latinoamericano, han desarrollado conceptos como el buen vivir desde el cuál se comprende otra forma de relacionamiento con el territorio y los usos del suelo que se puedan entender allí, del mismo modo disponen de otro mecanismo que define el uso del suelo y es el plan de vida. Ambas están definidas, a partir de la cosmovisión desde la que se defina al territorio, en últimas las formas en las que el sistema de creencias establece una lectura de lo que consiste el territorio; profundizan además que para el pueblo Muysca, el territorio, al igual que su historia , se organiza de forma espiral "En la cosmovisión indígena no existe la lógica de un proceso lineal progresivo, sino más bien conceptos como la circularidad, el futuro que al mismo tiempo es pasado, el tiempo que se rige por los ciclos naturales del movimiento de los planetas y de los ciclos estacionales y agrícolas" del mismo modo la relación que tienen con la naturaleza está determinada de otra forma "Para los Muisca el territorio es el mismo cuerpo" (P.9).

La cartilla Tyuazusa, Sembrando el Corazón, Cosechando el Pensamiento (2021), es la propuesta de educación propia elaborada por el Cabildo Indígena Muisca de Suba y la Mesa Autónoma Indígena de Bogotá, está dividida en cuatro ejes fundamentales 1. Contexto general, 2. Ley de Origen, 3. Derecho Mayor y 4. Espiritualidad, que buscan "la apropiación y fortalecimiento de la identidad del pueblo a través de ejercicios pedagógicos y didácticos que promueven el uso de la lengua propia muiscubum en los

niños y niñas Muyscas de Suba” (P.4). Aparece aquí un elemento fundamental para la transmisión de los conocimientos propios y es el rescate de la lengua, que para el caso de las comunidades en contexto de ciudad se convierte en un pilar de la oralidad y el rescate de esta.

Muy en la misma sintonía de las espirales, la epistemología kametsa está determinada por su relación, más que con el territorio, con el lugar; esto supone otras maneras de apreciar espiritualmente el lugar y también geográficamente darle unos atributos específicos. Ahora bien, estos elementos dan lugar a que se piense espacialmente a partir de los centros, del ombligo, el pensamiento cíclico se construye desde la forma en la que se representa la historia (en espiral). En el mismo sentido, se puede afirmar que la cosmo-movilidad kamëntšá posee tres momentos, el primero, el origen del kamëntšá y el crecimiento del conocimiento representado en la espiral, a través de la movilidad que se expresa en un conjunto de elipses. “Cada elipse es una experiencia de tiempo: la época de lo crudo, la época de la luz, la época de los animales, la época del idioma propio, la época de la conquista, la época de la cristianización, la época de la colonización (República) y el momento actual, denominado época venidera.” (Mavisoy 2018, P.5)

Se evidencia así una multiplicidad de orillas desde las que se aborda los conocimientos de los pueblos, teniendo como fin último la pervivencia de estos.

Falencias procesos educativos al interior de las comunidades.

En un primer momento Carvajal, Gamboa (2014) evidencian dificultades en el proceso de relevo generacional de los actuales etnoeducadores, lo que compromete a futuro la viabilidad del proyecto de educación propia, existe, relacionado a ello una ausencia de oferta u opciones de formación para los etnoeducadores, a la vez, el reto de crear material pedagógico y didáctico pensado desde las condiciones específicas, el

contexto y las peculiaridades del territorio U'wa que sirvan de apoyo a la práctica pedagógica de los etnoeducadores y no incidan en la aculturación de los estudiantes que ingresan al sistema educativo y finalmente la precariedad de las instalaciones en las cuales se llevan a cabo las clases.

El panorama es igual de desalentador en la sistematización realizada por Lerma y Salazar (2019), quienes señalan:

Todo ese cúmulo de saberes de nuestros pueblos transportado por los sabedores hasta la actualidad, a pesar de todas las formas de persecución que atravesaron nuestro pueblo afro, estos sobreviven hasta la actualidad a través del conocimiento empírico para mantenerse vivo durante el transcurso del tiempo. Todos estos conocimientos no se están sosteniendo debidamente con el mismo empeño que nuestros padres los sostuvieron, a excepción de los indígenas (P.28)

Por otro lado, Peralta y Panqueba (2009) hacen énfasis en la importancia de vinculación directa comunidad indígena en los procesos educativos. Y en la prioridad en el reconocimiento a los esfuerzos y escenarios pedagógicos propios en la comunidad Muisca de Bosa, que no suelen ser sistematizados como se mencionaba o que caen en el reduccionismo por los tiempos y ritmos propios de la escuela formal.

Es claro así, que frente a los procesos educativos los retos son muchos, de entrada las tantas necesidades que surgen, tienen la titánica tarea de ser la herramienta para la pervivencia cultural e identitaria de las comunidades, de ahí entonces, el énfasis desde algunas iniciativas y procesos por avanzar, posicionar y fortalecer aún más dichos procesos educativos.

3.3. DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD.

Las perspectivas que hasta el momento se han problematizado y expuesto, si bien tienen su punto de partida de las realidades concretas de las comunidades, también tienen un sustento en postulados y propuestas teóricas establecidas, la intención del siguiente apartado no es la de antagonizar unas epistemes con otras, por el contrario, se buscan entonces, puntos comunes y postulados que logren conciliar ambas formas de construir conocimiento validado por las realidades de las comunidades

En un primer momento Ferreria y Carvalho (2020) en su postulado sobre la geografía y los pueblos indígenas de Brasil, proponen identificar las ausencias y opacidades en torno al tema indígena en la investigación geográfica y transformarlas en presencias a través de una propuesta epistemológica que identifique los límites de la práctica y el discurso de la geografía. Este enfoque, a conveniencia del propósito de los autores, se identifica con la decolonialidad y la teoría crítica. Retomando, entre otros autores, Boaventura de Sousa Santos y Milton Santos en sus críticas de los discursos científicos y su relación con la colonialidad inseparable de la modernidad, presente en el conocimiento, en el ser y en el poder.

En esta misma vía y articulado con la teoría socio crítica, Goetttert y Bueno (2020) parten del concepto de Oír como un ejercicio de fiesta, es decir, de cantos, bailes y oraciones, en pie de similitudes, solidaridad y horizontalmente. El énfasis de los autores en el concepto de Oír tiene como objetivo contribuir a la práctica de agudizar un sentido que a veces no es muy sensible a la geografía.

Mavisoy (2018) a lo largo de su documento de reflexión logra dejar ver su marcada postura crítica y de apuesta a la decolonialidad al plantear que el contraste de saberes, epistemes, narraciones frente a unas visiones propias de los pueblos desde las cuales se comprenden e interpretan sus relaciones interpersonales, espaciales y

espirituales; ha implicado un conflicto epistemológico que deviene de lo que Dussel ha denominado el "encubrimiento del otro", esto es, la negación de unas formas cosmogónicas subvaloradas por las determinaciones de la fuerza o la barbarie occidental.

El encuentro de dos mundos lejos de ser un escenario de diálogo de comunidades, de intercambio, se estableció como el despliegue de violencias sobre las comunidades que habitaban en este continente impidiendo un corolario de posibilidades de interpretar al sujeto y al sujeto inmerso en unas dinámicas simbióticas con el mundo. Así, la permanencia de estas formas de entender están en el marco la necesidad de desvirtuar las imposiciones epistemológicas, éticas, políticas, culturales que desde occidente se han impuesto como manera absoluta de pensar al mundo y que están asidas por las teoría decolonial, por la naturalidad de los pensamientos propios dotados de toda capacidad de establecerse como un conocimiento que desde su negación abre otras posibilidades de interpretación social, cultural, dan un giro a lo que se ha conocido. Quijano, habla de las formas desde las cuales la colonización, y por lo tanto el pensamiento colonial, adquiere vigor a partir de apropiaciones de diferentes órdenes; acá cobra más relevancia la apropiación que se da al nombrar, y al nombrar la posibilidad de categorizar y arrancar otras visiones de los acontecimientos, la conquista junto con su posterior consecuencia que es la colonización también se establecen en el campo semántico "El arte de 'bautizar los lugares' era también una manera de ejercer la 'colonialidad del poder' (Quijano, 2000)". desde luego que desde donde se sirve el trabajo para su fundamentación más esencial y fundamental es desde el conocimiento Kamëtsa.

Las premisas al respecto de la interculturalidad giran principalmente en torno a la escuela y los ejercicios de educación en escenarios de bilingüismo con las lenguas nativas de las comunidades; Da Silva y Costa (2018) retoman lo planteado por la Constitución de Brasil que garantiza que la escuela indígena diferenciada debe ser intercultural, bilingüe,

específica y diferenciada, lo que permite a la sociedad indígena preservar su identidad étnica y garantizar su propia existencia, contrario al caso Colombiano, según la experiencia mencionada por los autores, si logra tener incidencia dicho planteamiento, evidenciando esto en que “El respeto por la interculturalidad refleja la posibilidad de diálogo que los pueblos indígenas pueden establecer entre las tradiciones indígenas y la cultura de los no indígenas”.

Sánchez (2020), por su parte, rescata la importancia de las *Pedagogías Ancestrales* en un marco interculturalidad crítica, posicionando los círculos de la palabra como didácticas no parametrales que rescatan la oralidad como estrategia de argumentación y construcción de discurso en ambientes dialógicos.

Por otro lado, los autores Goettert y Bueno (2020) para complementar la construcción desde la interculturalidad retoman el concepto de Sentipensar, sistematizado por el sociólogo Orlando Fals Borda, definido como el acto de pensar con el corazón y con la mente, es decir, de co-razonar.

La experiencia del proceso educativo con primera infancia de la comunidad Muysca de Bosa sistematizado por Duarte (2020) logra dar cuenta de la articulación entre la oralidad propia de las comunidades, lineamientos y estándares de la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, acordando así la creación de experiencias pedagógicas que estén orientadas a la interculturalidad.

4. MIKA - MARCO TEÓRICO

“Toda la memoria estaba albergada en el pensamiento de la madre y ella decidido generar la existencia para que la memoria no se olvidara, de esa manera somos sostenedores de esa memoria. Ahí es donde está el secreto de la reconstrucción de la memoria, reivindicar la memoria es pelear contra el olvido”

Augusto Tyuasuzza Malaver, 2012.⁴

4.1. FRENTE A LO DISCIPLINAR

En esta sección se realizará un abordaje a la corriente Humanística de la Geografía para luego articularla con perspectivas que abordan el territorio como categoría al interior de la geografía, debido a que desde estos lugares de enunciación disciplinar, se realizó la propuesta investigativa y la posterior práctica pedagógica.

Para llegar y entender el territorio como categoría geográfica, distintas han sido las miradas, la geografía humanística es una de estas, las reflexiones teóricas que aquí se presentan buscan darle sentido al entramado experiencial con relación al espacio geográfico, siguiendo lo planteado por la geografía humanística.

Sobre Geografía Humanística y el Territorio.

Sí se parte del entendimiento en el que la geografía como ciencia asume por objeto de estudio el espacio geográfico, es decir “estudia las relaciones sociedad-naturaleza con su fundamento espacial, dada por aquellas teorías de localización y distribución de los hechos que conforman la superficie terrestre” (Rojas Salazar, 2005); se hace preciso situar teóricamente las reflexiones al interior de la disciplina que llevan a entender el territorio como un concepto fundamental, que recoge los intereses investigativos expuestos en esta

⁴ Augusto Tyuasuzza Malaver: Sabedor, Mayor, Líder indígena Muysca asesinado en el 2014, precursor y soñador de lo que hoy son CONA y CEPA.

propuesta, pero además que ubica en la educación geográfica la posibilidad de transitar dichas reflexiones sobre el territorio.

La geografía en tanto ciencia ha tenido a lo largo de los años, múltiples y variados cambios de paradigma, enfoques y postulados, propias de las tensiones que suponen la construcción científica del conocimiento occidental. Dentro de estos debates principalmente se ubican por un lado las miradas positivistas y deterministas encausadas en la llamada *Revolución Cuantitativa* que pretendió ante todo dotar de un carácter más científico a la geografía en la búsqueda de leyes y postulados para la organización del espacio, pasarían luego a consolidarse como la *Nueva Geografía* enmarcada en el neopositivismo (Álvarez, 1982). Por otro lado, inicialmente, corrientes anarquistas plantearon el posibilismo como contraparte en este debate, que luego tomaría más contenido con el posicionamiento de las llamadas geografías radicales nutridas de la geografía crítica, la humanística, entre otros enfoques que alimentan este debate, que no es el único, pues como lo menciona Rojas (2005)

Entre estos conflictos pueden precisarse los siguientes: los dualismos que durante más de un siglo han debatido los profesionales, como la geografía física y la geografía humana, la geografía descriptiva o corológica y la sistemática, lo ideográfico y lo nomotético, lo regional y lo general, el determinismo y el posibilismo y otros. (p. 146).

A partir de la década de los 60, en medio de convulsionados escenarios de guerras y postguerras, las ciencias sociales en general, empiezan a atravesar una crisis frente a la pérdida de valores y horizontes humanos, poniendo en duda lo objetivo y positivista de las ciencias y sus respectivas corrientes. Toman fuerza en el campo de la geografía críticas a lo que ya venía consolidado como la *geografía humana*, por considerar que seguían reproduciendo un espectro lógico-positivista al interior de la geografía. En la búsqueda

de una ciencia social que esté al tanto de lo propiamente social, lo humano, corrientes filosóficas se abren campo, la fenomenología y el existencialismo.

El existencialismo como corriente filosófica, con Sartre (1905-1980) como uno de los principales referentes, plantea un énfasis en la existencia-participación de lo humano en la cotidianidad a través del cuerpo, de localizarlo espacialmente y en relación con otros cuerpos. Esto supone entonces una necesidad de organizar el espacio en correspondencia a dicha existencia-participación del cuerpo como referencia y medida. (Delgado , 2003)

Por otro lado, el fundamentalismo, cuyas bases filosóficas las plantea Husserl (1859-1938), ubica su esencia en mirar con un espectro más amplio los fenómenos y su descripción, dando preponderancia a las experiencias, sin separar la esencia de la apariencia de los fenómenos. Se abstiene toda especulación y se limita a describir las apariencias directas. Su práctica implica prescindir de todo tipo de suposiciones sobre los hechos, limitándose a la observación de las apariencias. (Álvarez, 1982, p. 19) Este interés puesto en la experiencia, que la corriente fundamentalista conceptualizara como vivencia, poniendo atención a como las personas perciben las situaciones (emocional y físicamente), dando un lugar fundante a la subjetividad. Condensando todo lo anterior en el mundo vivido, una categoría fundante para próximos aportes en la misma vía.

Como síntesis de la reflexión filosófica, se ubica la fenomenología existencial que resalta la individualidad del hombre, la libertad y la subjetividad, rechazando postulados positivistas que en las ciencias buscaban regularidades y patrones en el comportamiento humano.

En el campo de la geografía, estas discusiones y postulados propios de la fenomenología existencial, son los derroteros para la consolidación de una nueva mirada,

la *geografía humanística*. Se empiezan a validar la importancia de como lo menciona Delgado (2003), escenarios geográficos como el hogar, la cocina, la escuela, el lugar de trabajo y las relaciones que se dan entre dichos espacios y quienes los habitan, en tal sentido se consolidan las reflexiones en términos de experiencias espaciotemporales. El geógrafo chino-estadounidense, Yi Fu Tuan (1930 – 1922), logra condensar esta premisa en una de sus primeras y más significativas obras: *Espacio y Lugar*, planteando que la geografía es, desde este punto de vista, experiencia, vivencia y conciencia intencional de espacio y de lugar; y como ciencia, es un estudio fenomenológico, una hermenéutica del espacio y del lugar vividos cotidianamente por los seres humanos (Tuan, 1977).

Tuan, considera que espacio y lugar son los componentes básicos del medio, para llegar a ello, toma como punto de partida el comportamiento animal, para identificar pautas de lugar, nacimiento, intimidad, etc., que luego va a diferenciar de lo humano, por la capacidad de razonar y simbolizar; identifica así, que los componentes emotivo y simbólico son los que convierten el espacio en lugar, dotándole de una carga cultural, experiencial.

El concepto de *lugar*, resulta trascendental para todo el entramado teórico de la geografía humanística, ya que no solo permiten entender la organización del espacio mediante las experiencias, sino que condensa lo que en palabras de Tuan (1977) serán los centros o focos con significación, las intenciones que los individuos o colectivos han espacializado. Son estas significaciones, las que evidencian como las distintas experiencias y percepciones vinculan de manera positiva/negativa al individuo/colectivos con los lugares. Tuan en su obra *Topophilia* (1974) plantearía que esos vínculos positivos o negativos son el centro para abordar y examinar la variedad de experiencias, sensoriales y derivadas de los lazos afectivos que establecen los individuos con los lugares.

Todo este recorrido teórico que permite reconocer la importancia de las experiencias, vivencias, emociones, vínculos y relaciones espaciotemporales de los individuos y colectivos con determinados lugares, cobran sentido al complejizar el análisis, a la luz de factores políticos, de poder, de organización de colectividades, identidades y como estas establecen relaciones espaciotemporales, de esta manera se hace pertinente abordar puntos de vista diversos en la disciplina geográfica, que permitan concebir el territorio en cuanto categoría propia con todo un entramado conceptual y sus efectos para la propuesta que aquí se presenta.

En el ámbito geográfico el término de territorio, se podría datar de finales de la década de los 80, cuando en medio de debates que renovaron el paradigma de la geografía regional, categorías como espacio, país y territorio fueron discutidas y reevaluadas. Como se ha expuesto en esta revisión teórica, al interior de la geografía los relevos nominales llegan con cada nueva corriente o paradigma; la palabra territorio se suele usar de manera ligera, con difusas diferencias con el espacio, la región, entre otras, ya que al mismo tiempo es una categoría vigente en disciplinas como la sociología, la antropología o la psicología.

El maestro Gustavo Montañez junto a Ovidio Delgado (1998), esbozan una serie de claridades conceptuales frente al territorio, el espacio y la región como categorías clave cuando se habla de un proyecto nacional democrático, para el ejercicio de ciudadanías y el goce de derechos, constituyendo la esencia de la espacialidad de la vida social. Los autores plantean que en los análisis académicos y políticos, estas tres categorías suelen ser ignoradas o, entendidas como rígidos conceptos independientes de las relaciones sociales, abstraídos de todo tipo de contenido sociopolítico, o en la mayoría de los casos confundidos y asumidos como iguales.

El territorio, entendido en primer lugar, como una construcción social resultado de las relaciones espacializadas de determinados grupos sociales o actores, denominadas como *territorialidades*. El territorio reúne los ejercicios de poder, gestión y dominio de distintos actores presentes en un mismo espacio, dichos ejercicios de gobernabilidad dependen de un conocimiento y una capacidad de crear, recrear y apropiar el territorio; los actores al ser diversos y estar diferenciados por sus condiciones materiales de vida (de clase, de étnica, de género, etc.) tendrán entonces, capacidades desiguales para el ejercicio de sus territorialidades. (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998).

Frente a la territorialidad, Montañez (1998) la define como “el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de estados” (p.124). El control determina apropiación, que a su vez conlleva al arraigo, que consolida identidades, siendo estas el principio fundante para las tensiones que suponen la presencia de distintas territorialidades en un mismo espacio. Se puede así colegir que las identidades con sus tensiones y conflictividades crean, recrean y agencian territorios. Las realidades y paradigmas sociales complejizan las relaciones que construyen territorios y territorialidades, modelos como el extractivismo, el transnacionalismo, entre otros, propios del neoliberalismo acarrearán nuevas realidades territoriales, con nuevos y complejos entramados de actores, intereses, tensiones y conflictos.

Siguiendo con esta idea, se encuentra el concepto de desterritorialización, entendida como el proceso de pérdida de un territorio en el marco de los conflictos que puedan existir entre los actores presentes en un mismo territorio (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998). Este concepto cobra importancia para los efectos de la investigación, debido a que las realidades de muchas de las comunidades étnicas en el país están atravesadas por procesos de desterritorialización.

Finalmente, se hace necesario entender que, como las realidades sociales, el territorio es dinámico y cambiante, por ende, las territorialidades, propuestas y apuestas por organizarlo también serán dinámicas y cambiantes. Este dinamismo permite concebir, no solo diversos actores, sino también variadas escalas, intereses, lecturas y actitudes frente a un mismo espacio, es decir en un mismo espacio existirán múltiples territorialidades, producto de múltiples miradas y construcciones de territorio; que fortalecen a la construcción de relatos fundantes e identidades colectivas que tienen o tuvieron relaciones socioespaciales, geohistóricas en un territorio determinado.

4.2. FRENTE A LO PEDAGÓGICO

La escuela debe propiciar entonces mnemotecnias activadoras de la memoria larga, espacios para que los médicos tradicionales, líderes y abuelos puedan pensar para liderar su comunidad, puedan realizar sus lecturas y traducciones de los tiempos contemporáneos, partiendo de la presencia de otras formas de pensamiento con el propósito de construir diálogos interculturales que les permitan fortalecerse y no perecer.

Magnolia Sanabria Rojas, 2011.

En este apartado se abordarán los lugares de enunciación desde donde se recoge este trabajo en términos de lo pedagógico. Por un lado, la educación intercultural – decolonial, como fundamento para lo que platean las *Pedagogías Ancestrales* y, por otro, la educación geográfica como campo desde donde se enmarca la propuesta aquí presentada; cabe mencionar que las reflexiones y paradigmas consultados y presentados, se hacen bajo la búsqueda de un entronque o articulación que permita tomar elementos de ambas corrientes y así consolidar la propuesta de proyecto y practica pedagógica presentada.

Sobre la interculturalidad.

La interculturalidad se puede ubicar en términos temporales, como una perspectiva emergida a finales del siglo XX, cuando en el auge por la conquista de derechos culturales y las críticas a los Estados nacionales, las oleadas migratorias mundiales, el interés en entender la cultura no como carácter universal sino centrada en la diversidad, la particularidad, entran en escena actores étnicos, culturales, sociales y políticos que siempre fueron invisibilizados, enmarcado esto en lo que Walsh (2010) enunciara como:

Una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.
(p.76).

De la mano con la emergencia de la interculturalidad como perspectiva, emergen también las tensiones y debates propios de lo que supone un cambio de paradigma, se podrían ubicar principalmente en tres perspectivas que tienen lugar en las tensiones mencionadas y que se logran sintetizar de manera pertinente para esta investigación en los postulados de Walsh (2010).

En primera medida, aparece una perspectiva relacional que busca centrar la atención meramente en el contacto e intercambio entre culturas, reduciendo la interculturalidad exclusivamente al contacto e intercambio que ha existido en el continente siglos atrás. Esta perspectiva resulta estéril al dejar de lado conflictos, dinámicas de poder, dominación, explotación y exclusión, en términos económicos,

políticos y principalmente epistemológicos, reproduciendo lógicas de superioridad e inferioridad, mientras solo se enuncia dicha diferencia cultural relacional.

De la mano con postulados propios del multiculturalismo, se encuentran perspectivas centradas en lo funcional, proponiendo un énfasis en las diferencias culturales entre grupos sociales, pero sin problematizar en las relaciones entre estos (Guido 2015). Como característica de esta perspectiva, la diversidad cultural se encuentra inmersa en la estructura social dominante, sin cuestionarla, perpetuando las intenciones de ver las relaciones entre diversas culturas, de forma jerarquizada, de manera funcional al sistema e incluirlas en sus lógicas de dominación, explotación y producción en materia económica y política -propias del neoliberalismo-, promoviéndolo en el marco de supuestas lógicas de tolerancia, respeto y convivencia. Esta perspectiva particularmente logra posicionar desde una lógica multiculturalista, en la década de los 90, políticas aparentemente inclusivas para las comunidades antes -y aun- excluidas, pero que no va a ser más que la inmersión de estas en los engranajes del sistema neoliberal.

Finalmente, se inscribe una perspectiva que busca poner la atención en lo estructural-racial-colonial. Es decir, problematizando el hecho de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. (Walsh, 2010).

En ese orden de ideas, se asume la interculturalidad desde una postura crítica, como un proceso en permanente construcción, dialógico y construido desde las comunidades y culturas, en la búsqueda por la transformación de las estructuras, discursos y prácticas que han sido impuestas en términos de las relaciones culturales. Tiene además esta perspectiva un interés puesto en construir paradigmas nuevos en las formas de ser, estar, habitar, saber, aprender, enseñar, en general nuevas epistemes. Lo que se podría

hallar de forma más concreta en las palabras de Rivera Cusicanqui (1999 citada por Walsh, 2010) cuando puntualiza:

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados. (p.79)

Indica lo anterior que la elaboración constante de esta perspectiva crítica de la interculturalidad contempla una construcción diversa a muchas voces y manos, construcción en donde tienen cabida un amplio espectro de actores comunitarios, políticos, étnicos, sociales, etc; distante esta mirada de una interculturalidad como proyecto “exclusivo de las etnias”, propone un horizonte de encuentro con el otro, una posibilidad de re-existencia, una búsqueda de entender y reconocer que todas los constructos socio-culturales e identidades históricamente sometidas, olvidadas y violentadas, tienen un lugar, aportan y acuden al llamado histórico de cuestionar y rechazar las lógicas estructurales de dominación capitalistas-raciales-étnicas para la construcción de modelos políticos, económicos, sociales, educativos y culturales otros, que serán contrahegemónicos, transformadores, anticoloniales y anticapitalistas. (Alban, 2008).

Como síntesis, se hace claro el interés y la necesidad de entender la interculturalidad no como un discurso terminado, sino como un ejercicio en permanente diálogo y construcción, entendida como un proyecto político, social, transformador de las lógicas imperantes de dominación histórica; proyecto que por múltiples vías y aportes llega la escuela y encuentra allí un campo de disputa y construcción.

Sobre la educación intercultural decolonial.

Retomando lo planteado anteriormente, se hace evidente que dicho proyecto político ideológico que implica la interculturalidad crítica, que cuestiona y busca transformar las estructuras de dominación capitalistas-raciales-étnicas, es necesariamente y ante todo decolonial, requiere esta, ir más allá del ejercicio discursivo, en tal sentido se hace necesario llevar a la praxis los elementos hasta el momento mencionados y postulados por las autoras.

Esta praxis, deberá en primera medida poner en tensión y hacer explícitas las relaciones de poder coloniales y capitalistas. Walsh (2013) plantea para ello una matriz donde ubica las dimensiones presentes en las lógicas coloniales y de dominaciones ya mencionadas; la primera de las dimensiones se refiere a la colonialidad del poder, que jerarquiza las relaciones con base a la racialidad y etnicidad: blancos (europeos) por un lado, mestizos, “indios” y “negros” por otro, como segunda dimensión y resultado de la primera, existe una lógica dicotómica en materia de racionalidad: “racional -irracional”; la tercera dimensión deja ver el despojo de la humanidad, es decir la deshumanización a las comunidades en función nuevamente de la racialidad y etnicidad; finalmente las espiritualidades, cosmovisiones, usos y costumbres también resultan inmersos en estas dinámicas, siendo otras de las dimensiones o factores de negación de las prácticas, saberes, epistemes, formas de ser y habitar de las comunidades.

La tarea de hacer evidente todo lo anterior, problematizarlo y poner en tensión es asumida desde un rol pedagógico, reconociendo la importancia de ver en los procesos educativos el potencial no solo de hacer explícitas las dimensiones de dominación capitalistas-coloniales, sino también la capacidad creadora de la educación, de construir y materializar lógicas otras y formas otras. La educación intercultural decolonial, tendrá elementos propios también de las pedagogías crítica y liberadora que desarrollaría a lo largo de su obra Paulo Freire (1921-1997); consolidando así una sólida y robusta propuesta desde donde enunciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que logren cuestionar, tensionar, reconocer todo lo anterior pero también transformarlo, construir un horizonte de sentido con tantas posibilidades como actores involucrados en el acto educativo.

Propuestas educativas en esta vía, que sea nacidas desde y para las comunidades étnicas actuales deberán, reconocer que los miembros de las comunidades independientemente de si han asistido o no a la escuela, de si saben o no español, de si saben o no leer y escribir, poseen un saber y habilidades para realizar tanto inscripciones como lecturas de ellas. (Sanabria 2011).

En la consolidación de propuestas y practicas educativas interculturales, críticas y decoloniales emergen distintos actores, que tomaran ahora, un papel protagónico en el escenario de lo educativo, de manera que entre los grupos que contribuyeron para la ampliación de la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalidad, se encuentran principalmente las comunidades étnicas, pero también las comunidades y movimientos negros, campesinos e inclusive poblaciones urbanas de condiciones socioculturales diversas que permiten reafirmar la intrínseca articulación entre procesos educativos, los contextos y realidades socioculturales en los que estos grupos están

inmersos (Ferrão, 2013), dando así un lugar trascendental al entramado cultural de los actores implicados en el centro de las acciones pedagógicas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las investigaciones y planteamientos teóricos que van en esta misma vía han buscado establecer para la educación intercultural una serie de retos u objetivos, hacia donde debe apuntar y caminar constantemente la misma; sin olvidar, que como se ha mencionado anteriormente que no es una propuesta ni proceso acabado y que se encuentra en constante construcción de la mano con las comunidades; deconstrucción, articulación y rescate son los elementos que agrupa e identifica Ferrão (2013), para denominarlos núcleos fundamentales de los retos y tareas que la educación intercultural debe abordar. En primer lugar, la deconstrucción refiriéndose al imperativo de penetrar en el universo de prejuicios y discriminaciones que se han naturalizado en el marco de todas las relaciones sociales, pero principalmente en la escuela, la educación cultural debe entonces cuestionar el carácter monocultural e ir acabando con la idea universalidad y neutralidad del conocimiento que se trasmite y construye en la escuela. Por otro lado, la articulación plantea el imperativo de articular la diferencia con la igualdad en materia políticas educativas y propuestas pedagógicas, en otras palabras, reconocer que los múltiples actores culturales deben tener por derecho el mismo acceso a la educación. asegurando así que la igualdad se explicita en las diferencias y se debe de ver como excepcional el acceso del otro a los espacios escolares.

Finalmente, el rescate, relacionado con potenciar y fortalecer la construcción y reconstrucción de las identidades socioculturales, tienen un lugar trascendental las historias de vida, los relatos y metarelatos que tienen un valor en materia educativa; el rescate incluye entender que no existe una expresión sociocultural prístina, pura, o auténtica y que demuestra, ante todo, que las culturas y sus construcciones identitarias no son algo cerrado, determinado, olvidado. De la mano con este reto, aparece otro elemento

de especial importancia que es el empoderamiento que hace mención a la posibilidad de individuos y colectivos sociales que históricamente han tenido menos poder en la sociedad y que han quedado al margen de las decisiones que sobre ellos inciden, de esta manera se reafirma el carácter político y social de esta perspectiva decolonial de la educación intercultural.

Sobre la educación geográfica.

Otra perspectiva complementaria a la ya señalada en materia educativa, tiene que ver con la educación geográfica, que plantea otros elementos, otros focos de atención y otras orillas desde donde se puede reflexionar, con el fin de nutrir y darle un campo de acción diverso a lo ya desarrollado en el apartado inmediatamente anterior.

Para partir, ubicaremos la síntesis que realiza el profesor Alexander Cely (2021) cuando retoma las referencias autorales nodales sobre la educación geográfica (Santiago 2013; Copetti, 2011; Calvancanti, 2008). Se entiende entonces, la educación geográfica busca que los estudiantes desarrollen distintas formas de pensamiento geográfico, que deberá contemplar reflexiones sobre la construcción del espacio que habitan, poner en tensión lo cotidiano en función de lo espacial y de forma general se ubica una intención en la formación ciudadana cuando se habla de educación geográfica.

De la misma manera, plantea Cely (2021) que la educación geográfica aporta a dimensionar la existencia de una serie de relaciones socioespaciales que parten de entender un escenario natural donde tienen lugar dichas relaciones, desarrollando procesos de construcción de ciudadanía, reflexión y acción crítica y reivindicativa de cara a las problemáticas ambientales que tienen lugar en el mundo actual; siendo estos los contextos y realidades socioespaciales de las que la escuela debe nutrirse; todo ello

analizado desde la mirada y el conocimiento construido desde la cotidianidad, desde la realidad inmediata que rodea a los actores que intervienen en el acto educativo.

Se hace necesario aquí explicitar una diferencia entre la educación geográfica y la geografía escolar, que, aunque en lo nominal puedan parecer lo mismo, Cely (2021) aclara que “en la educación geográfica se requiere de una intervención en la resolución de problemas territoriales y socioespaciales mientras que en la geografía escolar estas apenas pueden ser proyectadas desde situaciones didácticas que buscan posibles soluciones” (p. 170), esta distinción permite proyectar entonces, que por un lado la discusión y construcción de políticas educativas y currículos deben aportar al ejercicio de la geografía escolar; y por otro lado, la reflexión y creación de nuevas lecturas, conciencias sociales, nuevas prácticas frente a las transformaciones que tienen lugar en el espacio geográfico.

Resulta oportuno para este punto, mencionar que entre los horizontes entendidos para esta perspectiva de la educación geográfica no se ubica distinción estricta entre la geografía física y la geografía humana, se retoman los postulados que proponen una articulación ambos campos, dando lugar a las características físicas de los lugares pero también a los aspectos históricos, culturales, políticos que tienen lugar allí; siembre con la intención de complejizar las reflexiones desde el punto de vista espacio-socio-temporal.

Desde otra perspectiva, complementaria a los postulados sobre la educación geográfica, Gurevich (2021) centra sus reflexiones en el territorio y en la dimensión territorial de la educación geográfica. Entendiendo el territorio no como algo homogéneo, sino donde tiene lugar la multiplicidad de actores, intereses y tensiones; abriendo el espectro de la enseñanza de este - que ha dado relevancia a aspectos como el tamaño y la organización político-administrativa – para pasar a abordar el territorio como “categoría social, matriz de la vida en sociedad y resultado de proyectos en pugna” (p. 35). Permitiendo esto que en el marco de lo educativo se pongan en evidencia y en tensión

problemáticas socioambientales, el desplazamiento forzado, los fenómenos migratorios, las prácticas de despojo territorial, relaciones de poder que tienen una espacialidad definida, entre otros posibles relevos en materia de contenidos que las realidades sociales los hacen pertinentes hoy día.

Esta intencionalidad de abordar el territorio constituye así, una apuesta política que podría enmarcarse en tres aspectos que desarrolla Garrido (2020); primero la promoción de derechos a vivir y a morar en tanto propicie entender las actuales formas otras de habitar, las problemáticas, intervenga y consolide nuevas prácticas de habitar el espacio escolar; por otro lado la promoción del reconocimiento, buscando que la escuela garantice procesos de socialización donde la diferencia y el conflicto dejan de pretender ser anulados, para ser entendidos elementos que aportan a la construcción de ciudadanías; finalmente la promoción de la justicia social, orientada a la inclusión, el reconocimiento y la redistribución espacial, abordar la categoría de territorio dota del sentido político y la proyección ciudadana de la educación geográfica.

Finalmente, se podría proyectar que el abordaje del territorio desde la educación geográfica, debe posibilitar que la escuela este al tanto de lo que en la vida colectiva, social y política sucede; pasando luego a problematizarlo desde la didáctica, no solo para llegar a la reflexión crítica, sino para avanzar al desarrollo de propuestas, estrategias y capacidades de acción transformadoras, agenciadas desde los procesos de enseñanza-aprendizaje que, apunten a la vez, a consolidar la promoción de derechos, el reconocimiento y la justicia social, en otros horizontes que en el ejercicio educativo tengan lugar.

4.3. FRENTE A LO METODOLÓGICO

La IAP encajó en un marco superior de experiencia, conocimientos, sentimiento e intuición, los cuales podrían ser rastreados hasta los tiempos homéricos, si la tradición fuera occidental, o al Popol Vuh si uno deseara circunscribirse a la era pre-Cikinbuab.

Orlando Fals Borda, 2008.

La propuesta que aquí se presenta se hace desde un enfoque cualitativo utilizando a la Investigación-Acción Participativa (IAP) como método para darle desarrollo a lo planteado.

La IAP podría datarse a las décadas de los 70 y 80, años en los que se formuló y se ajustó teórica y metodológicamente, siendo resultado de las reflexiones y trabajos desarrollados en el campo de la sociología y la investigación por parte de Orlando Fals Borda (1925-2008), quien dedicó buena parte de su vida a la consolidación de la IAP como apuesta académica, social y política.

Podrían ubicarse como elementos generadores para la IAP, experiencias y procesos mediados entre el activismo sociopolítico y la investigación social; Herrera (2020), realiza una síntesis de cómo se fundamenta la IAP retomando elementos teóricos de distintas vertientes como la teoría de la dependencia (Cardoso, 1970), la teología de la liberación (Gutierrez, 1972), la dialogicidad (Freire, 2005) y postulados del marxismo, entre otros.

En tal sentido, debe ser entendida la IAP como una apuesta teórico-política donde los constructos conceptuales y científicos toman relevancia al ser puestos al servicio de las luchas y necesidades de las comunidades organizadas. De manera que la IAP se puede considerar como una metodología de investigación social, una práctica pedagógica, y una

puesta dialógica de saberes y (auto)transformación; es decir un nuevo paradigma que emerge desde las periferias no geográficas sino también políticas y culturales (Herrera, 2020).

La IAP se compone de una triada de dimensiones que se complementan entre ellas y dan cuerpo y solides esta. En primer lugar, la investigación se remite a la reflexión conceptual y teórica, buscando respuestas a las preguntas iniciales de toda investigación: ¿Qué se quiere investigar? ¿Qué relación o construcción de conocimiento se establecerá? Y ¿Cómo se investigará?, estas interrogantes de carácter ontológico, epistemológico y metodológico son las únicas que se abordan en el aspecto investigativo de la IAP, también se busca definir el propósito, la comunidad a impactar y la forma de divulgar lo construido en todo el proceso, cabe mencionar que desde este punto de vista los contenidos y temáticas investigados son aquellos que resultan trascendentales y que inciden en la cotidianidad de comunidades organizadas que han sido afectadas de una forma u otra por modelos políticos, económicos, sociales y culturales, para quienes la investigación representara una herramienta para sus disputas.

Por otro lado, la acción referida al trabajo con las comunidades y da pie para que las reflexiones, tensiones y construcciones conceptuales sean colectivas. La acción constituye buena parte de las finalidades a donde buscan llegar los ejercicios de IAP, se conoce para llevar a la práctica lo reflexionado, el papel transformador de la IAP cobra lugar aquí, diferenciándola de otras metodologías de investigación que buscan solo un acercamiento en búsqueda de entendimiento, la IAP propende con una praxis transformadora y colectiva de las realidades y colectividades investigadas.

En tercer lugar, la participación plantea la que ha sido una búsqueda incansable desde distintas apuestas, trascender de la dicotomía investigativa sujeto-objeto, buscando otras formas y sistemas de interpretar cuando se investiga, dando el lugar que

corresponde a las comunidades y sujetos que piensan, actúan, construyen y no están inmóviles esperando ser investigados o teorizados. Se pretende así, establecer relaciones horizontales y simétricas tipo sujeto-sujeto, reconociendo y potenciando los saberes y las construcciones de poder que agencian las comunidades en su búsqueda de transformaciones. En este tránsito por entender la relación investigativa sujeto-sujeto, sucede que se llega colectivamente técnicas, objetivos y horizontes investigativos quizás nuevos en el camino, que nutren y dejan de lado la rigidez procedimental que suponen la metodología científica.

A manera de síntesis, se retomaran para efectos de esta investigación los horizontes epistemológicos de la IAP entre los que se encuentran la crítica y descolonización, raizalidad, situacionalidad, ética y dialogicidad, política, compromiso y traducción, complejidad, totalidad y transdisciplina, devolución sistemática y sistematizadora, entre otras coordenadas básicas planteadas por Herrera (2020), y que pretenden ser unas primeras pistas de hacia dónde pueden caminar la propuestas investigativas que se enuncien desde la IAP.

4.4. FRENTE A LO DECOLONIAL COMO ENFOQUE TRANSVERSAL.

La decolonialidad en un sentido amplio es la deconstrucción del conocimiento y la vida misma en el sentido en que en América Latina o Abya Yala se le fue impuestas las verdades de Europa con la colonización y el proceso imperialista globalizador que ha llevado los Estados Unidos de América. La epistemología decolonial busca realizar la transición de un homo-centrismo y universalismo hacia un enfoque biocéntrico, en el cual la realidad y la producción del conocimiento sobre la misma se realiza desde la formulación de preguntas y cuestionamientos desde Latinoamérica, buscando un quiebre

con el modelo colonizador hegemónico que ha negado los procesos e historias hechas desde la pluralidad local (Botero, 2010).

En los postulados de autores como Arturo Escobar (2010) se logra evidenciar que sus fuentes más cercanas son “el post-estructuralismo francés, la antropología y la ecología política, mostrando las influencias postcoloniales transnacionales, latinoamericanas y locales desde el trabajo con las comunidades del Pacífico colombiano, como voces que permiten configurar claves de pensamiento latinoamericano” (Botero, 2010, p.154.).

La modernidad arrastra consigo la idea de homogeneidad y de una realidad que puede y debe ser precedida bien por método científico o por la fe católica para el plano de lo metafísico, en este sentido, toda práctica que rompa con estos dos moldes imperantes pasa a ser reducidas al absurdo o al sin sentido, carecen del sentido occidental que direcciona esa única realidad posible. El desprecio, la persecución y la prohibición son las respuestas históricas a todos aquellos lugares de enunciación que marcan como punto de partida de su realidad prácticas que retan directamente la veracidad de la pretensión universalizante de occidente, dando paso a la legitimación de procesos de exterminio como la mal llamada colonización.

Estos como el gran antecedente que logra posicionar las bases epistémicas desde las cuales se ha edificado la lectura del mundo, es decir, los meta-relatos que imperan en el sentido común se sustentan a razón de anular de múltiples formas lo que se ha entendido como lo otro. El pensamiento decolonial surge de la necesidad por reivindicar ese lugar de otredad impuesto por el afán androcentrista de occidente en erigirse como lo universalmente válido. Ubicarse en la “frontera” del pensamiento que divide a occidente del sur latinoamericano posibilita la construcción de herramientas académicas que otorgan validez a los múltiples conocimientos que dan sentido al sur.

La creación de un paradigma latinoamericano implica subvertir las tradiciones impuestas a partir del proceso de colonización, es reconocer las heridas y desde allí producir conocimiento; en últimas, viene a ser una necesidad por culminar los procesos de desarraigo colonial y retornar a la fuente que es el sur. Esto implica todo tipo de destejido cognoscitivo, abandonar las verdades incuestionables respecto a los procesos históricos tales como la esclavitud, el etnocidio y las innumerables muestras de opresión vividas por los pueblos del Abaya Yala convertidos a la fuerza en cotidianidad.

Un pensamiento que reivindica las formas originales y permite la voz de los siempre olvidados y marginados posibilita un nuevo tejido social que por base lleva el legado ancestral que inicia por nombrar la realidad desde allí, retornar al ombligo que siembra en el territorio, incluir en el lenguaje cotidiano la tradición oral de los y las mayores y en especial, otorgar voz a quienes se han entendido como sujetos no válidos.

Entronque de categorías decoloniales.

El pensamiento colonial se ha visto inmerso en la enorme tarea de nombrar y consolidar categorías que reflejan su enorme sentido de reivindicación, por tanto para la investigación se trabajarán principalmente el desclasamiento epistémico propuesto por Escobar (2010) quien lo define como “la necesidad de abandonar toda pretensión de universalidad y verdad, y una apertura activa a aquellas otras formas de pensar” este concepto se encuentra en la base de la investigación en tanto hace un llamado a los y las investigadoras por ubicarse fuera de la zona de confort que representa el pensamiento homogeneizador de occidente y es un reto en tanto se le otorga validez a figuras que cotidianamente suelen ser anuladas como interlocutores válidos, como es el caso del indígena, que para el caso colombiana y más específicamente en medio de una ciudad como Bogotá se sigue leyendo bajo la idea de atraso e incivilización.

5. HYZHKA - MARCO METODOLÓGICO

Para lograr desarrollar la propuesta de practica pedagógica, se plantea un diseño metodológico enmarcado principalmente en el pensamiento propio, la identidad, memoria y ley de origen Muysca, que son postulados del CEPA y reflexiones decoloniales que han posibilitado consolidar las *Pedagogías Ancestrales* con un ejercicio valido en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Freire (2005) plantea la dialogicidad y problematización, como un énfasis en la comunicación unidireccional y solo receptiva de la mayoría de los procesos educativos, de tal manera las *Pedagogías Ancestrales* centran su ejercicio en el círculo de palabra y el compartir de saberes y medicinas.

Por otro lado, se propone como metodología la observación de la vida y el espacio geográfico, pero no estrictamente desde el analisis geográfico físico, quizás rígido, sino retomando la importancia de la experiencia, la sensación de la observación-contemplación del universo de interacciones presentes. Al respecto Sánchez (2020) puntualiza:

Esta metodología se reconoce en el CEPA desde su inicio en los ejercicios educativos indígenas, al observar la naturaleza emergen las creaciones literarias que dan inicio a las enseñanzas, fábulas e historias compuestas en la tradición muisca de la oralitura, observando el agua y sus ciclos nace una filosofía sapiencial que se constituye en metodología educativa que nos induce hacia el pensamiento complejo y filosófico de la cultural Myska (p. 85)

Para el abordaje de las salidas de campo, como referente en materia de metodológica se propone retomar la adquisición de objetivos según estadios de dificultad, desarrollados por Umaña (2004); buscando establecer de forma interdisciplinaria una

articulación curricular, que a su vez instaure relaciones de tipo: conocimiento-guianza, comprensión-reflexión, aplicación-situacionalidad, análisis-reconocimiento (Umaña, 2004); de manera que, en el marco de las salidas de campo se propicien y aborden situaciones para la estructuración de conceptos. Los procedimientos, actividades y estrategias deben tener una ilación, de manera que se logre generar en los participantes una postura reflexiva y actitudinal frente al territorio en el que se desarrollan las salidas de campo.

Finalmente, y en aras de evaluar la pertinencia de una propuesta como esta para la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica, se propone un análisis curricular, que posibilite construir una propuesta curricular que camine hacia una posible innovación pedagógica.

Tabla 1: Ruta metodológica. (Elaboración propia, 2022)

OBJETIVO GENERAL: Analizar la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica, y su articulación los saberes propios y las Pedagogías Ancestrales para la reivindicación cultural Muysca.					
Objetivos Específicos	Estrategia	Técnica	Instrumentos	Población	Categorías de Análisis
Identificar los procesos de enseñanza/aprendizaje del territorio partiendo de los saberes propios.	Dialogicidad-Problematización.	Revisión documental Círculo de palabra	Diario de Campo. Entrevista semiestructurada Mochila de herramientas pedagógicas Dispositivos de memoria e identidad.	Estudiantes IED Campestre Monteverde Miembros CEPA y CONA	Territorio, memoria, Identidad, saberes propios.
Relacionar la educación geográfica y las Pedagogías Ancestrales con ejercicios de reconocimiento, apropiación y defensa territorial	Dialogicidad-Problematización Observación-Contemplación	Revisión documental Círculo de palabra Salida de Campo	Diario de Campo. Herramientas espirituales, usos y costumbres.	Estudiantes IED Campestre Monteverde	Territorio, defensa territorial, usos y costumbres, educación geográfica.
Valorar la pertinencia de una propuesta para la enseñanza del territorio, desde las Pedagogías Ancestrales como apuesta emergente.	Comparación contenidos curriculares.	Revisión documental Análisis comparado	Diario de Campo. Matriz de análisis. Entrevista semiestructurada.	Estudiantes y docentes IED Campestre Monteverde Miembros de CEPA y CONA	Educación geográfica, pertinencia e innovación pedagógica.

Como se menciona, se realizarán una serie de entrevistas a educadores. integrantes del CEPA, que participaron en el marco de los espacios colectivos de la comunidad CONA para el diseño y ejecución del proyecto en el cual se enmarca la propuesta de práctica y proyecto pedagógico.

Instrumento	Entrevista semi estructurada	
Objetivo	Identificar los procesos de enseñanza/aprendizaje del territorio partiendo de los saberes propios.	
Población: Miembros CONA-CEPA participes de la ejecución del proyecto CEPA – CMV: (Diana Castillo, Stefany contreras, Andrés Lesmes)	Categorías de análisis: Territorio, memoria, Identidad, saberes propios- ancestrales.	Temas Guía entrevista: - Relación entre el territorio, la memoria e identidad cultural Muysca. - Presencia de saberes propios- ancestrales sobre el territorio. - Enseñanza del territorio en el marco de las acciones de CEPA.
Instrumento	Entrevista semi estructurada	
Objetivo	Valorar la pertinencia de una propuesta para la enseñanza del territorio, desde las Pedagogías Ancestrales como apuesta emergente.	
Población: Miembros CONA-CEPA participes de la planeación y ejecución del convenio CEPA – CMV: (Cesar Sánchez, Lorena León)	Categorías de análisis: Educación geográfica, pertinencia e innovación pedagógica.	Temas Guía entrevista: - Relación entre el territorio y enseñanza en el marco de las acciones de CEPA. - Elementos relevantes para el diseño y planeación metodológica de las acciones CEPA - Pertinencia e innovación pedagógica para la enseñanza del territorio. - Propuesta curricular en el marco de la educación geográfica.

Tabla 2: Ficha entrevistas educadores CEPA (Elaboración propia, 2022)

6. TA – PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El ejercicio práctico que aquí se plantea, se hace en el marco de un proyecto entre la Institución Educativa Distrital Campestre Monte Verde y el CEPA, proyecto enmarcado para efectos administrativos en el Contrato N° 27 de 2022, entre las figuras jurídicas del COLEGIO DISTRITAL CAMPESTRE MONTEVERDE NIT: 800.210.165 y la FUNDACION ZEMILLAH NIT: 901330384, entre diciembre del 2021 y mayo del 2022, periodo en el que se realizaron una serie de círculos de palabra o intervenciones en aula y salidas de campo a casas de pensamiento de las Comunidades Muyscas de Sesquilé y Cota, con grupos de estudiantes de todos los ciclos y con docentes.

Para enunciar la propuesta de intervención valdrá la pena mencionar al respecto que el diseño y la ejecución parten del ejercicio de construcción colectiva de la comunidad CONA y su colectivo CEPA en el marco del tradicional círculo de palabra, por lo que todo lo ejecutado fue siempre consultado, palabreado y tejido desde los usos y costumbres tradicionales de la comunidad y desde lo que ha sido la tradición oral y la consolidación de la propuesta de educación propia.

Se estableció como objetivo del proyecto: “Reconocer nuestra cultura ancestral, a través de visita a casas ceremoniales indígenas (maloka) y desarrollo de talleres de acercamiento al pensamiento ancestral andino y cultura muisca; de acuerdo con la oferta presentada por el contratista.” (CEPA, 2022); en el marco de este objetivo se pretende planear y sistematizar la propuesta aquí presentada.

6.1. TRADICIÓN, PLANEACIÓN Y CURRÍCULO.

Para el diseño de los círculos de palabra con estudiantes se plantea la dialogicidad como metodología general de los encuentros, para dicho diseño se usó un instrumento construido por el CEPA a lo largo de la consolidación de su propuesta de educación

propia, llamado *Mochila de Herramientas Pedagógicas* siendo este el instrumento para la planeación de las actividades pedagógicas.



**MOCHILA DE HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS - INSTRUMENTO PARA LA PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS
COMUNIDAD NATIVA ANCESTRAL MYSKA -CONA COLECTIVO DE EDUCACIÓN PROPIA PEDAGOGÍAS ANCESTRALES**

FECHA:	LUGAR:
CATEGORIAS:	
RESPONSABLES:	
CANTIDAD DE ASISTENTES:	
PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD:	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	
MATERIALES:	
DESCRIPCION DE LOS MOMENTOS:	
- ATA: PRESENTACION DE CONA, DEL SABEDOR, Y DE LOS ESTUDIANTES:	
Tiempo destinado: 30 minutos.	
- BOZHA (HUICHYKÁ) DAR CONSEJO	
Tiempo destinado: 30 minutos.	
- MIKA: EXPOSICION DE HERRAMIENTAS ARTESANALES Y ESPIRITUALES	
Tiempo destinado: 20 minutos.	
- MYHYKÁ: ABTYÚ (CANTÁ)	
Tiempo destinado: 20 minutos.	
HYZHKÁ: ¡PINTEMOS!	
Tiempo destinado: 20 minutos.	

Imagen 4: Instrumento de planeación. (Creación colectiva CEPA.)

Para cada círculo de palabra en la institución se busca, metodológicamente entender el acto educativo y el aula como parte del ritual, de la tradición oral y de formas otras de disposición para enseñar y aprender, como lo plantea el documento propuesto para dicho proyecto.

Las metodologías incluyen el ritual como elemento de conexión ser humano- naturaleza- cosmos y de conexión con nosotros mismos, donde se reafirma la identidad desde la ritualidad autóctona de Bogotá (Mykytá). Dicha ritualidad incluye la manifestación y expresión emocional, la danza, la pintura, el arte plástico, el canto, la contemplación de la naturaleza y el uso de plantas aromáticas medicinales de uso. (CONA, 2022)

La definición de cada uno de los momentos y de las actividades a desarrollar durante los mismos, se acordó colectivamente como comunidad alrededor del círculo de palabra, donde fueron planteadas las propuestas desde los conocimientos, experiencias y saberes de quienes conforman el CEPA; dichos momentos tienen por nombre los números en la lengua propia del pueblo Muysca, el Muyscubun.

A continuación, se presenta de manera general, en que consiste cada uno de los momentos planteados en el instrumento de la *Mochila de herramientas pedagógicas*, desarrollando además lo que busca cada uno de los momentos, esta primera explicación de cada momento corresponde al esquema general diseñado y aplicado para cada intervención en aula.

ATA (uno): El primer momento consiste en la apertura del círculo de palabra. En primer lugar, se busca ordenar el espacio en forma de círculo e instalar un altar con elementos rituales, culturales y artesanales como medicinas, instrumentos musicales, tejidos, herramientas espirituales, semillas, alfarería, entre otros. Lo anterior busca en primera medida generar una disposición actitudinal distinta a la acostumbrada en un escenario como el aula escolar. Se realiza, además, la presentación de quien desarrollara la actividad, haciendo una breve introducción a lo qué es el pueblo indígena Muysca, cuál es su territorio, y sobre los procesos de rescate, reconstrucción y reivindicación identitaria, comunitaria del pueblo indígena Muysca. Se propicia la presentación de los

estudiantes participantes, que, aunque se conocen entre ellos, la presentación en el círculo de palabra indaga sobre territorios de origen de ellos y sus familias.

BOZHA (dos): Corresponde al momento de Huichiká (dar consejo), luego de la presentación y contextualización se realiza una presentación desde la tradición oral referida a la ley de origen y el derecho mayor del sistema de pensamiento espiritual del pueblo Muisca, se busca en esta parte -conocida como el, *poner palabra en el círculo de palabra*- mencionar lecturas de mundo y relación con los territorios sagrados, construcción de territorialidades. Este es el punto nodal de las intervenciones ya que es donde se desarrollan los temas gruesos para cada grupo y cada ciclo.

MIKA (tres): Este momento tiene estrecha relación con el momento anterior, ya que busca presentar los elementos materiales e inmateriales tradicionales de la cultura y la cosmovisión Muysca, haciendo uso del altar instalado como recurso didáctico, se hace la presentación de estos elementos, teniendo relación directa con la palabra puesta en el punto anterior, presentar dichos elementos ayuda a la explicación realizada desde la tradición oral.

MYHYKÁ (cuatro): Conservando la relación e intención de llevar el ritual al aula y al acto educativo, este momento corresponde a la acción del *Abtyu* (cantar). En este momento se busca a través del canto o la expresión corporal condensar, organizar y darles sentido a los conocimientos compartidos. Los cantos se realizan a partir del trabajo de recuperación de la lengua propia adelantando por el CEPA, de manera que, este momento supone también una pequeña inmersión a elementos básicos de la lengua propia.

HYZHKÁ (cinco): Este último momento corresponde a un espacio para la creación de los participantes, busca, ante todo, evidenciar lo que fue significativo y además dar cuenta de las percepciones que quedan en los participantes. Las piezas creadas

por los participantes para este punto, se pretende que sean de insumo para futuros ejercicios, aportando en gran medida como evidencia del conocimiento adquirido en el marco de la intervención pedagógica y también como archivo para la sistematización de la experiencia del CEPA.

Teniendo en cuenta la estructura general de las sesiones, con cada momento y su respectiva intencionalidad desde el proceso de educación propia del CEPA, se plantea entonces, una propuesta de articulación temática desde la enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica para el desarrollo de 4 círculos de palabra con los ciclos 1 y 4 de acuerdo con la siguiente organización de ciclos que se acordó con el IED Campestre Monte Verde. Para el desarrollo de cada círculo de palabra, asistirán una cantidad determinada y limitada de estudiantes por grado, para completar el total de 40 asistentes por ciclo.

Cabe aclarar que, en el marco del proyecto, se realizaron intervenciones con todos los ciclos, en este documento se plantean el desarrollo y sistematización solo de las intervenciones realizadas por el autor.

Círculo de palabra	Ciclo (40 estudiantes por ciclo)
1	Ciclo 1 Jornada mañana: Grados 1°, 2° y 3°
2	Ciclo 1 Jornada tarde: Grados 1°, 2° y 3°
3	Ciclo 4 Jornada mañana: Grados 8°, 9°
4	Ciclo 4 Jornada tarde: Grados 8°, 9°

Tabla 3: Organización círculo de palabra, ciclos, cursos. (Creación propia 2022)



**MOCHILA DE HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS - INSTRUMENTO PARA LA
PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS
COMUNIDAD NATIVA ANCESTRAL MYSKA -CONA
COLECTIVO DE EDUCACIÓN PROPIA PEDAGOGÍAS ANCESTRALES**

Círculo de la palabra para ciclos 1, 2 y 3

FECHA:	21/01/2022	LUGAR:	COLEGIO CAMPESTRE MONTEVERDE IED
RESPONSABLES:	Duván Guiza, Gabriel Ríos.		
CANTIDAD DE ASISTENTES:	40 niños y niñas Ciclo 1		
PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD:	Socializar con los estudiantes sobre la memoria, espiritualidad, ley de origen, usos y costumbres para fortalecer la identidad indígena Muisca.		
CATEGORIAS:	Memoria, territorio, espiritualidad, mujer, usos y costumbres, categoría transversal: lengua Mysk kubun.		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	Recordando nuestros ancestros "Chisas bizha chiubasuka"		
MATERIALES:	Hojas blancas, pinturas, colores,		
DESCRIPCION DE LOS MOMENTOS:			
-	ATA: PRESENTACION DE CONA, DEL SABEDOR, Y DE LOS ESTUDIANTES:		
	Posterior a la presentación de la comunidad y del sabedor se presentará el video "le cho" producido por CONA dispuesto en el Canal de YouTube a continuación, cada estudiante se presentará, narrando el lugar de origen de la familia. Así como los apellidos, se buscará identificar los posibles apellidos y topónimos de origen muisca.		
	Tiempo destinado: 30 minutos.		
-	BOZHA (HUICHYKÁ) DAR CONSEJO		
	Se comentará el relato acerca de la tradición oral y la ley de origen myska, creado por el mayor Augusto Tyasuzha "Pista 1. Origen Ata.wav. Se debe hacer la reflexión de lo anterior orientado al video "le cho" cierra este punto con preguntas desde los estudiantes.		
	Tiempo destinado: 30 minutos.		
	MIKA: (CHIBUSUKA)OBSERVAR: EXPOSICION DE HERRAMIENTAS ARTESANALES Y ESPIRITUALES		
	Se presentarán diversas herramientas como husos, algodón, lana, sombreros de esparto, ruanas, torteros, carrumbas o tornos, plantas medicinales, bastones entre otros. Se busca con ellos unir el pasado y el ahora a través de las narrativas que emerjan de esta exposición, manifestando sus continuidades de la ancestralidad. Se cerrará este momento con preguntas desde los estudiantes.		
	Tiempo destinado: 20 minutos.		
-	MYHYKÁ: (ABTYÚ) CANTÁ		
	Espacio para la enseñanza de los números en lengua Myska del 1 a 5 por medio de expresiones corporales de la siguiente manera:		
	#1 salto hacia adelante, #2 salto hacia atrás, #3 salto a la derecha, #4 salto a la izquierda y #5 hacia el sol. Se finaliza con el canto de la canción de los números del 1 al 10.		
	Tiempo destinado: 20 minutos.		
-	HYZHKÁ: (CHIHISKA) PINTEMOS		
	En este momento se realizará un espacio de manifestación artística libre por medio de la pintura, canto, entre otros, de los aprendizajes obtenidos durante el encuentro.		
	Tiempo destinado: 20 minutos.		

Imagen 5: Ejemplo Mochila de herramientas pedagógicas ciclo1. (Creación Colectiva CEPA, sistematización César Sánchez, Lorena León, 2022)

Teniendo en cuenta lo planteado en la Imagen 4, y de acuerdo con los DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) y los EBCCS: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (MEN 2004), se propone generar una articulación entre la planeación diseñada desde la autonomía y los postulados del CEPA para dar respuesta a estos en materia de educación geográfica, teniendo en cuenta que el desarrollo particular del proceso a sistematizar se realiza en un escenario de educación formal, regido por los documentos mencionados.

Ciclo 1: Grados 1º, 2º y 3º.		
Momentos Mochila de Herramientas Pedagógicas	Derechos Básicos de Aprendizaje relacionados.	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales
ATA (uno) BOZHA (dos)	<p>Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.</p> <p>Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive.</p> <p>Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.</p>	Relaciones espaciales y ambientales. Relaciones con la historia y las culturas.
	<p>Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que, por esta razón, dicho paisaje cambia.</p> <p>Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares.</p> <p>Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas.</p>	
	<p>Relaciona las características biogeográficas de su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive, con las actividades económicas que en ellos se realizan</p> <p>Explica las acciones humanas que han incidido en las transformaciones del territorio asociadas al número</p>	

	de habitantes e infraestructura, en su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive.	
MIKA (tres)	Se ubica en el espacio que habita teniendo como referencia su propio cuerpo y los puntos cardinales.	Relaciones espaciales y ambientales. Relaciones con la historia y las culturas.
MYHYKÁ (cuatro)	Reconoce los puntos cardinales y los usa para orientarse en el desplazamiento de un lugar a otro.	
	Comprende el legado de los grupos humanos en la gastronomía, la música y el paisaje de la región, municipio, resguardo o lugar donde vive. Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo.	
Ciclo 4: Grados 8° y 9°.		
Momentos Mochila de Herramientas Pedagógicas	Derechos Básicos de Aprendizaje relacionados	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales
	Evalúa el impacto producido por los avances tecnológicos en el desarrollo social y económico de Colombia en el siglo XIX. Comprende la importancia de las asociaciones, los gremios, los movimientos y organizaciones sindicales en la defensa de los derechos colectivos.	Relaciones espaciales y ambientales. Relaciones con la historia y las culturas.

	<p>Analiza la situación ambiental de los geo-sistemas más biodiversos de Colombia (selvas, páramos, arrecifes coralinos) y las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación a que han sido sometidos</p> <p>Comprende las consecuencias que han traído los procesos migratorios en la organización social y económica de Colombia en el siglo XX y en la actualidad.</p> <p>Analiza los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XX y su impacto en la vida de los habitantes del país.</p> <p>Evalúa cómo todo conflicto puede solucionarse mediante acuerdos en que las personas ponen de su parte para superar las diferencias</p> <p>Comprende el impacto social del crecimiento económico desigual que se da en las diferentes regiones del país.</p>	
--	---	--

Tabla 4: Relación planeación CEPA con DBA y EBCCS. (Elaboración propia, 2022)

6.2. EL TERRITORIO Y LAS CASAS DE PENSAMIENTO, ESPACIOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Se propone como componente práctico, una serie de visitas a casas ceremoniales o casas de pensamiento de comunidades indígenas Muyscas que habitan municipios aledaños a Bogotá como lo son Cota y Sesquilé.

Como todas las actividades y procesos desarrollados en el marco de propuestas de educación intercultural, que se caracterizan por la construcción colectiva, para las actividades de campo, se cuenta con la orientación y guianza por parte de las comunidades locales: Comunidad Muisca Simty Uta (Comunidad de las lechuzas) ubicada en Cota, Cundinamarca y la Comunidad Muisca Chuta Fa Aba del Cabildo Muisca de Sesquilé, Cundinamarca.

Salida de Campo	Ciclo (30 estudiantes por ciclo)
Salida de Campo 1 Kusmy Cota Simty uta	Ciclo 2 Jornada Mañana: Grados 4° y 5°
Salida de Campo 2 Chunswa Sesquilé	Ciclo 3 Jornada Tarde: Grados 6° y 7° Ciclo 4 Jornada Mañana: Grados 8° y 9°
Salida de Campo 3 Kusmy Cota Simty uta	Docentes

Tabla 5: Organización salidas de campo, lugares y ciclos. (Creación propia 2022)

Salida de Campo Ciclo 2: Grados 4° y 5°.	
Derechos Básicos de Aprendizaje relacionados	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la importancia de los límites geográficos y el establecimiento de las fronteras en la organización de los territorios. • Diferencia las características geográficas del medio urbano y el medio rural, mediante el reconocimiento de la concentración de la población y el uso del suelo, que se da en ellos. • Analiza las características de las culturas ancestrales que, a la llegada de los españoles, habitaban el territorio nacional. • Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país: afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones espaciales y ambientales. • Relaciones con la historia y las culturas.
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la organización territorial existente en Colombia y las particularidades geográficas de las regiones. • Comprende las ventajas que tiene para Colombia su posición geográfica y astronómica en relación con la economía nacional. • Analiza el papel de las organizaciones sociales en la preservación y el reconocimiento de los Derechos Humanos. 	

Salida de Campo Ciclo 3: Grados 6° y 7° - Ciclo 4: Grados 8° y 9°.	
Derechos Básicos de Aprendizaje relacionados	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende que la Tierra es un planeta en constante transformación cuyos cambios influyen en las formas del relieve terrestre y en la vida de las comunidades que la habitan. • Analiza los legados que las sociedades americanas prehispánicas dejaron en diversos campos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones espaciales y ambientales. • Relaciones con la historia y las culturas.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta las relaciones entre el crecimiento de la población, el desarrollo de los centros urbanos y las problemáticas sociales. • Evalúa las causas y consecuencias de los procesos de Conquista y colonización europea dados en América. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la situación ambiental de los geosistemas más biodiversos de Colombia (selvas, páramos, arrecifes coralinos) y las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación a que han sido sometidos. • Comprende el impacto social del crecimiento económico desigual que se da en las diferentes regiones del país. 	

Tabla 6: Relación Salidas de campo con DBA y EBCCS. (Elaboración propia, 2022)

7. KUHUPKWÁ – SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS

Una vez culminados los procesos de revisión documental, diseño, planeación colectiva y propuesta de articulación curricular. Se llevan a cabo las intervenciones con los ciclos y grados mencionados, a continuación, se presenta la sistematización y hallazgos.

Como instrumento para la sistematización se toma por primer insumo un formato de diario de campo construido para las actividades del CEPA como se evidencia en la Imagen 5, este diario de campo se construye de manera colectiva entre quienes participan del CEPA en los círculos de palabra.


	
DIARIO DE CAMPO COMUNIDAD NATIVA ANCESTRAL MYSKA – CONA COLECTIVO DE EDUCACIÓN PROPIA PEDAGOGIAS ANCESTRALES	
<i>"Hay que simplificar las técnicas mismas de la investigación, pues se trabaja con personal corriente y recursos limitados. El propósito es construir una ciencia modesta". Orlando Fals Borda</i>	
Fecha:	
Lugar:	
Objetivo:	
Cantidad de participantes:	
Quien toma nota:	
Observaciones:	
Evidencia fotográfica:	

Imagen 6: Formato Diario de campo actividades CEPA (Creación César Sánchez, Lorena León, 2022)

Los diarios de campo realizados para la sistematización propia del CEPA, aportan elementos en clave de la propuesta de articulación diseñada en el apartado anterior;

elementos que se retomarán y presentarán aquí, siguiendo el recurso metodológico que desarrolla Fals Borda (2002) denominado *Imputación*, que consiste en sintetizar en una persona o apartado, la sumatoria de la información suministrada en observaciones o participaciones colectivas

7.1. DESARROLLO SESIONES Y HALLAZGOS

Desarrollo Círculo de Palabra 1: Ciclo 1, jornada mañana.

La actividad inicia con la organización del espacio, ubicando las sillas en círculo e instalando un altar con los elementos ceremoniales Muiscas, para ambientar y armonizar el círculo de palabra.

Con la llegada de los participantes, que son de distintos grados, se conforma un grupo diverso de 40 personas, se realiza la presentación de CONA, CEPA y quienes orientaran la actividad, luego se hace una breve indagación del lugar de procedencia de los participantes encontrando varios casos de familias que se trasladan desde el altiplano cundiboyacense. Este momento posibilita establecer diferencias entre dichos territorios de procedencia de las familias de los participantes y el territorio que habitan ellos. Inclusive se genera la distinción entre la zona urbana de Bogotá y el barrio donde se ubica el colegio, ya que para los participantes “están fuera de Bogotá”.

La anterior referencia a la ruralidad y la forma de habitarla por ellos y sus familiares deja ver que elementos como las ruanas, sombreros o mochilas no son desconocidos para algunos de los participantes, cabe mencionar que las familias de varios de los participantes han sido siempre del sector de San Luis y zonas aledañas al Páramo de las Moyas, lo que da una identidad un poco más rural, reafirmando la distancia que se percibe con Bogotá como ciudad.

Para el siguiente momento (Bozha) no se logró hacer uso de recursos electrónicos por lo que no se proyectaron los videos ni los audios, pero si se contó la ley de origen (CEPA, 2018), planteando como las lagunas y los cuerpos de agua, están estrechamente relacionados con el origen del Pueblo Muysca. Se hace énfasis en la relación territorial con las historias que los abuelos les cuentan, con las formas de ser y actuar de sus familiares y antepasados, lo que en otras palabras es la tradición oral, usos, costumbres e identidad vinculada con lo Muysca; aspectos que tienen que ver con las practicas vinculadas a la tierra y los cuerpos de agua.

Luego se realizó la presentación de los elementos de uso ritual y ceremonial presentes en el altar, para ello se explicó uno por uno y se invitó a que algunos de los participantes se acercaran y tocaran principalmente los instrumentos ceremoniales para la armonización.

Al terminar la narración, se propuso a los participantes aprender algunas expresiones en lengua muisca como la forma de saludarse y los números hasta el número 3. A través de la invitación a la repetición al unísono y el canto de estas expresiones para generar la memorización.

Para finalizar el taller, se contempla un momento de creación en el que se pidió a los participantes que pintaran con sus dedos lo más significativo de todo lo que habían visto, escuchado y compartido durante la sesión.

Como los participantes hacen parte de distintos grados del Ciclo 1, no se cuenta con ningún docente, por lo que se hace necesario el acompañamiento en algunos casos del docente titular para garantizar un manejo de grupo efectivo, ya que los miembros del CEPA son personas nuevas en la cotidianidad de los estudiantes.

Evidencia Fotográfica:



Imagen 7: Evidencia fotográfica círculo de palabra 1 (Archivo Propio)



Imagen 8: Evidencia fotográfica círculo de palabra 1 (Archivo Propio)



Imagen 9 Evidencia fotográfica círculo de palabra 1 (Archivo Propio)



Imagen 10 Evidencia fotográfica círculo de palabra 1 (Archivo Propio)

Desarrollo Círculo de Palabra 2: Ciclo 1, jornada tarde.

Se inicia con la preparación del salón, en primer lugar, las sillas se ubicaron formando un círculo para que los niños, niñas y tallerista pudieran compartir de forma dialógica; en segundo lugar, se instala un altar con elementos característicos de los usos y costumbres Muyscas.

Luego se dio inicio al taller con una dinámica sensorial que a su vez despertaba la imaginación de los participantes; con música de fondo muy propia de nuestras raíces y el olor a palo santo, se pidió a los participantes que cerraran sus ojos y fueran imaginando cada parte del relato que se les iba narrando.

La historia contada daba cuenta de la Ley de Origen de la comunidad Muisca, con detalles precisos y fáciles de ir dibujando mentalmente y de forma concreta, ellos y ellas pudieron reproducir esas huellas históricas que nos componen por ser parte de este territorio, evocando un territorio con características muy similares a las que rodean el colegio y el barrio: Zona montañosa, fría, donde nacen los cuerpos de agua como las lagunas y los páramos, la presencia de las ranas que son fundamentales para la cosmovisión Muysca.

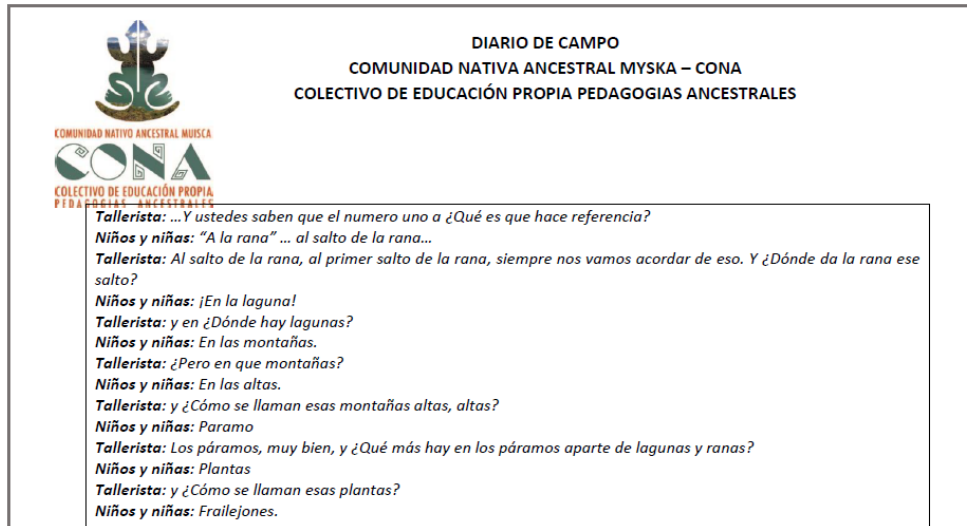


Imagen 11: Fragmento diario de campo círculo de palabra 2 (Tomado de: Diario de Campo CEPA).

La *Imagen 10* tomada de un apartado del diario de campo de dicha actividad, permite dar cuenta de la relación establecida entre el relato de la Ley de origen Muysca y las características espaciales del territorio. La cercanía de los participantes con un páramo (Páramo de las Moyas), logra familiarizar el relato de la ley de origen y los sitios sagrados para el pueblo Muisca con su realidad inmediata, la conversación sobre las montañas, los páramos y los frailejones permitió reflexionar sobre el cuidado del agua como un bien fundamental para vida, pero también de la importancia ecosistémica de los páramos y los frailejones.

Para terminar el taller, se propuso una actividad artística, se pidió a los participantes que dibujaran lo más significativo de todo lo que habían visto, escuchado y compartido durante la sesión.

Evidencia fotográfica:



Imagen 12: Evidencia fotográfica círculo de palabra 2 (Archivo Propio)



Imagen 13: Evidencia fotográfica círculo de palabra 2 (Archivo Propio)



Imagen 14: Evidencia fotográfica círculo de palabra 2 (Archivo Propio)



Imagen 15: Evidencia fotográfica círculo de palabra 2 (Archivo Propio)

Círculo de Palabra 1-2: 21 de febrero 2022	
Ciclo 1: Grados 1º, 2º y 3º Jornadas Mañana y Tarde.	
Objetivo de actividad CEPA: Socializar con los estudiantes sobre la memoria, espiritualidad, ley de origen, usos y costumbres para fortalecer la identidad Muisca.	
Derechos Básicos de Aprendizaje evidenciados.	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales evidenciados.
<p>Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.</p> <p>Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive.</p> <p>Comprende cambios en las formas de habitar de los grupos humanos, desde el reconocimiento de los tipos de vivienda que se encuentran en el contexto de su barrio, vereda o lugar donde vive.</p>	<p>Relaciones espaciales y ambientales:</p> <p>Reconozco y describo las características físicas de las principales formas del paisaje.</p> <p>Comparo actividades económicas que se llevan a cabo en diferentes entornos.</p> <p>Establezco relaciones entre el clima y las actividades económicas de las personas.</p> <p>Reconozco, describo y comparo las actividades económicas de algunas personas en mi entorno y el efecto de su trabajo en la comunidad.</p> <p>Identifico los principales recursos naturales (renovables y no renovables).</p> <p>Reconozco factores de tipo económico que generan bienestar o conflicto en la vida social.</p> <p>Reconozco que los recursos naturales son finitos y exigen un uso responsable.</p>
<p>Comprende que el paisaje que vemos es resultado de las acciones humanas que se realizan en un espacio geográfico y que, por esta razón, dicho paisaje cambia.</p> <p>Compara las características de las viviendas de su municipio, vereda o lugar donde vive con las de otros lugares.</p> <p>Relaciona las características biogeográficas de su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive, con las actividades económicas que en ellos se realizan</p> <p>Comprende el legado de los grupos humanos en la gastronomía, la música y el paisaje de la región, municipio, resguardo o lugar donde vive.</p> <p>Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo.</p>	<p>Relaciones con la historia y las culturas</p> <p>Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías.</p> <p>Reconozco en mi entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (monumentos, museos, sitios de conservación histórica...).</p> <p>Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermelo como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios...).</p> <p>Reconozco características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia.</p> <p>Identifico los aportes culturales que mi comunidad y otras diferentes a la mía han hecho a lo que somos hoy</p>

Tabla 7: Relación evidenciada propuesta CEPA ciclo 1, con DBA y EBCCS

Desarrollo círculo de palabra 3: Ciclo 4, jornada mañana.

Para el desarrollo de las sesiones de este ciclo, se inicia como es acostumbrado en las actividades pedagógicas del CEPA, disponiendo el salón de clases en forma de círculo e instalando el tradicional altar. Para los estudiantes de este ciclo, los elementos del altar, aunque les son familiares, para algunos son cercanos e identifican algunos de estos elementos pues al encontrarse plantas sagradas y medicinales como el tabaco. Esto permitió que el círculo de palabra abordara el tema de las plantas sagradas y medicinales en contraste con el consumo y abuso de SPA, realidad que no es ajena al grupo etario que compone los grados 8° y 9°.

Se relata también la interpretación de ley de origen, pudiendo complejizar en más elementos de dicho relato y sus implicaciones en la identidad del pueblo Muysca, además de poder ubicar y conceptualizar de mejor manera elementos como el páramo y las abstracciones que se tienen de este.

Para esta actividad, se hace énfasis además en compartir elementos sobre la lengua propia y posibilidades de uso cotidiano como en el saludo y en presentarse. También de la mano con el interés que genera en los participantes las plantas sagradas y medicinales, a través de didácticas como la estimulación sensorial olfativa, se remarca la relación de dichas plantas con unos usos y costumbres espacializados, con prácticas culturales e identitarias ligadas a las plantas propias de determinados territorios y la espiritualidad que para las comunidades tienen.

Los estudiantes manifestaron que sus abuelos usaban las plantas de distintas formas para potenciar las propiedades; además de referenciar puntos específicos del territorio donde las han visto o encontrado (huertos familiares, jardines, bosques, etc.). El ejercicio sensitivo se hace fundamental, jugar con los aromas y texturas de las plantas

genera en los participantes la intención de prestar más atención y mejora el proceso de aprendizaje sobre las plantas y sus propiedades.

Al ser posible desarrollar más elemento de la lengua propia la actividad se cierra con un canto, permitiendo a los participantes que tienen la iniciativa de hacer usos de los instrumentos tradicionales, ello deja ver el interés que genera para algunos el tema y su disposición de conocer nuevos elementos de la tradición oral Muysca.

El momento de creación por parte de los participantes para este caso predominaron las composiciones escritas sobre la tradición oral compartida y sobre reflexiones en clave de territorio que los estudiantes plasmaron.

Evidencia fotográfica:

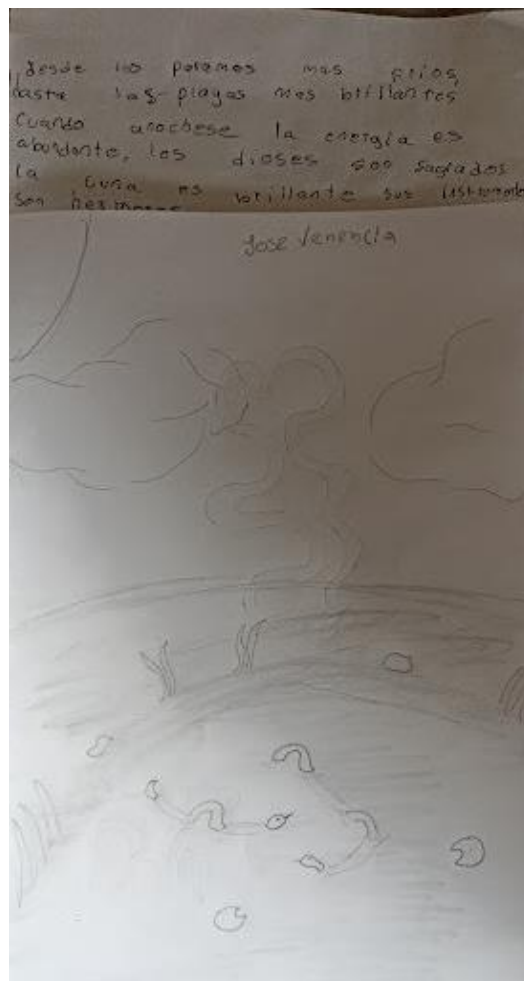


Imagen 16: Evidencia fotográfica círculo de palabra 3 (Archivo Propio)



Imagen 17:: Evidencia fotográfica círculo de palabra 3 (Archivo Propio)



Imagen 18:: Evidencia fotográfica círculo de palabra 3 (Archivo Propio)

Desarrollo círculo 4: Ciclo 4, jornada tarde.

Para este ejercicio nuevamente, se inicia disponiendo el espacio ordenando las sillas en forma de círculo, y organizando un altar con elementos rituales, culturales y artesanales como medicinas, instrumentos musicales, tejidos, herramientas espirituales, semillas, alfarería, entre otros. Particularmente este grupo al identificar algunos elementos del altar, como las plantas sagradas y medicinales, hacen chistes al respecto

durante el inicio de la actividad; lo que deja ver un evidente prejuicio que existe frente a las plantas medicinales una relación que se hace con las SPA y el abuso de estas.

Se realiza la mención sobre aspectos básicos de la lengua como saludar y presentarse, como forma de abrir la conversación sobre la memoria Muysca; se realiza el ejercicio de estimulación sensorial olfativa para iniciar la conversación sobre las plantas medicinales sus usos, propiedades y lo que las hace sagradas para las comunidades étnicas en general. Teniendo en cuenta los comentarios y los evidentes prejuicios del grupo frente a las plantas se propone centrar el desarrollo del círculo frente a la tradición oral que existe para el pueblo Muysca acerca de dichas plantas y como se consolidan territorialidades a través de la tradición oral de las mismas.

Al palabrear⁵ sobre el maíz y su trascendencia histórica y cultural para el pueblo Muysca, se menciona la chicha, lo que propicia intervenciones de los asistentes, evocando espacios y practicas culturales relacionadas con dichos espacios que están medidas por la chicha (chicherías del barrio y Chorro de Quevedo).

En la misma vía, se logra evidenciar que existe un acercamiento a procesos territoriales, ambientales y comunitarios que tienen presencia en el sector, lo que genera que algunos estudiantes ya tengan algunas de las reflexiones adelantadas sobre la importancia de la memoria, la defensa del territorio y el uso de plantas medicinales sagradas A modo de cierre para este momento se plantean en el círculo de palabra algunas preguntas como *¿Sera que el cigarrillo o la cocaína cuenta una historia? ¿Sera que el cigarrillo y la cocaína tiene atravesada estas historias culturales de nuestro territorio?;*

⁵ Palabrear o poner palabra, consiste en las intervenciones o aportes al dialogo realizados en el marco de un círculo de palabra, normalmente este dialogo gira a un tema determinado y quien dinamiza o tiene a cargo dicho espacio es conocido como palabrero o palabrera.

preguntas a las que no se les pretende hallar respuesta inmediata, buscan, por el contrario, propiciar futuras reflexiones en los participantes.

Finalmente, al estar centrado el ejercicio en el tema de las plantas medicinales, sus propiedades, historias y relaciones territoriales, las evidencias creadas por parte de los participantes, dan cuenta del énfasis propuesto para el círculo de palabra.

Evidencia fotográfica:



Imagen 19: Evidencia fotográfica círculo de palabra 4 (Archivo Propio)

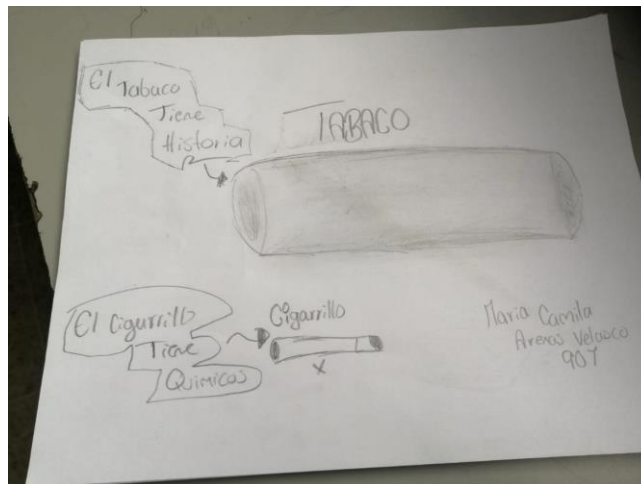


Imagen 20: Evidencia fotográfica círculo de palabra 4 (Archivo Propio)



Imagen 21: Evidencia fotográfica círculo de palabra 4 (Archivo Propio)

Círculo de Palabra 3-4: 3 de marzo de 2022	
Ciclo 4: Grados 8° y 9° Jornadas Mañana y Tarde.	
Objetivo de actividad CEPA: Socializar con los estudiantes sobre la memoria, espiritualidad, ley de origen, usos y costumbres para fortalecer la identidad Muisca.	
Derechos Básicos de Aprendizaje evidenciados.	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales evidenciados.
Comprende la importancia de las asociaciones, los gremios, los movimientos y organizaciones sindicales en la defensa de los derechos colectivos.	Relaciones espaciales y ambientales: Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas. Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia.
Analiza la situación ambiental de los geo-sistemas más biodiversos de Colombia (selvas, páramos, arrecifes coralinos) y las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación a que han sido sometidos Comprende el impacto social del crecimiento económico desigual que se da en las diferentes regiones del país.	Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...).
	Relaciones con la historia y las culturas Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.

Tabla 8: Relación evidenciada propuesta CEPA ciclo 4, con DBA y EBCCS

**Desarrollo Salida de Campo 1: Kusmy Cota Simty uta, Ciclo 2 Jornada
Mañana: Grados 4° y 5°**

Como se mencionó en el apartado 6.2, las actividades de trabajo de campo en las casas de pensamiento Muysca tuvieron el acompañamiento y guianza por parte de las comunidades locales: Comunidad Muisca Simty Uta (Comunidad de las lechuzas) ubicada en Cota, Cundinamarca y la Comunidad Muisca Chuta Fa Aba del Cabildo Muisca de Sesquilé, Cundinamarca.

Esta salida de campo inicia a las 8:00 de la mañana con la primera intervención hacia el grupo, que se realiza en el bus mientras se hace el recorrido hacia la casa de pensamiento en Cota. En esta primera intervención se realiza la presentación del facilitador que acompañará el recorrido; se identifica como primer elemento, que los asistentes no han participado de los talleres e intervenciones anteriores en el colegio por lo que el grupo en general va un poco descontextualizado y a la expectativa de lo que encontrará en la casa de pensamiento.

Durante el recorrido, se encuentra y se cruza por una parte de la cuenca de río Bogotá antes de que éste atraviese el occidente de la ciudad, allí se aprovecha para empezar a mencionar las distintas relaciones de las sociedades con los cuerpos de agua y a marcar la diferencia en cómo se relacionaban las comunidades ancestrales con el río Bogotá y como se relaciona actualmente la sociedad occidentalizada y urbanizada con el mismo río y los efectos ambientales que esto ha tenido. también se pide a los asistentes que hagan un inventario de todo lo que cambia en el paisaje a lo largo del recorrido y se va problematizando en cómo estos cambios tienen que ver con la ciudad cómo un fenómeno que tiene implicaciones en el ambiente y el paisaje.

Una vez se llega a la casa de pensamiento, los miembros de la comunidad que nos reciben realizan una primera presentación grupal en la que mencionan aspectos generales del espacio y de la comunidad. esto se realiza en el patio de este espacio y allí se dan las indicaciones para ingresar de la forma correcta a la casa de pensamiento. los asistentes ingresan de espaldas y por la entrada que da al Oriente.

Al estar dentro de la casa de pensamiento, la actividad gira en torno al responder principalmente las preguntas que tengan los asistentes, se abordaron temas como la ley de origen, la espiritualidad, las plantas medicinales y de uso ritual, se habló del tejido de usos y costumbres y de la cotidianidad de las comunidades indígenas.

Mediante juegos se buscó la participación de los asistentes que además permitió abordar temas como el cuidado de la madre tierra y el cuidado de los bienes naturales.

Se realiza también un recorrido por todo el espacio, conociendo las zonas de siembra, los árboles frutales, medicinales, las huertas, las zonas de compostaje; compartiendo en cada uno de estos espacios las propiedades, las historias y la cosmovisión que existe alrededor de cada una de las plantas. Este momento de recorrido también se aprovechó para desarrollar una dinámica grupal que consistió en buscar reflexionar a los asistentes sobre la necesidad del trabajo en comunidad para el cuidado y la defensa del territorio de la madre tierra y de los bienes naturales.

Como última actividad al interior de la casa de pensamiento y orientada por el líder de la comunidad local, se realizó un taller de creación artística enfocado a elaborar una manilla o como la comunidad lo llama una aseguranza en hilo macramé, dentro de las orientaciones dadas para realizar la aseguranza también se abordaron temas como el cuidado de si el cuidado de la familia y el cuidado del entorno, inicialmente a la mayoría de los participantes les costó desarrollar la actividad de creación pero con la asesoría y

acompañamiento de los profesores y el facilitador se logró que todos completaran la actividad de hacia la seguridad.

Evidencia fotográfica:

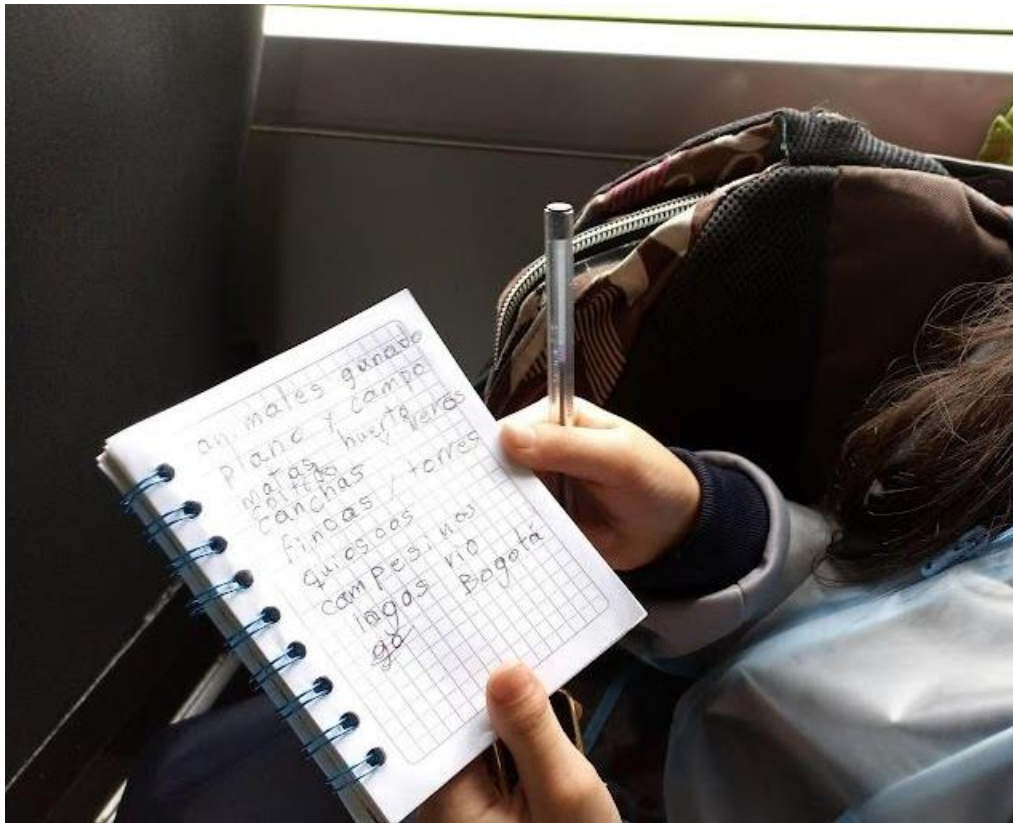


Imagen 22: Evidencia fotográfica salida de campo 1 (Archivo Propio)



Imagen 23: Evidencia fotográfica salida de campo 1 (Archivo Propio)



Imagen 24 Evidencia fotográfica salida de campo 1 (Archivo Propio)



Imagen 25: Evidencia fotográfica salida de campo 1 (Archivo Propio)



Imagen 26: Evidencia fotográfica salida de campo 1 (Archivo Propio)

Salida de Campo 1: Kusmy Cota Simty uta	
Ciclo 2 Jornada Mañana: Grados 4° y 5°	
Objetivo de actividad CEPA: Socializar con los estudiantes sobre la memoria, espiritualidad, ley de origen, usos y costumbres para fortalecer la identidad Muisca.	
Derechos Básicos de Aprendizaje evidenciados.	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales evidenciados.
<p>Comprende la importancia de los límites geográficos y el establecimiento de las fronteras en la organización de los territorios. Diferencia las características geográficas del medio urbano y el medio rural, mediante el reconocimiento de la concentración de la población y el uso del suelo, que se da en ellos. Analiza las características de las culturas ancestrales que, a la llegada de los españoles, habitaban el territorio nacional.</p> <p>Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país: afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos.</p>	<p>Relaciones espaciales y ambientales: Me ubico en el entorno físico utilizando referentes espaciales (izquierda, derecha, puntos cardinales). Reconozco los diferentes usos que se le dan a la tierra y a los recursos naturales en mi entorno y en otros (parques naturales, ecoturismo, ganadería, agricultura...).</p> <p>Identifico organizaciones que resuelven las necesidades básicas (salud, educación, vivienda, servicios públicos, vías de comunicación...) en mi comunidad, en otras y en diferentes épocas y culturas; identifico su impacto sobre el desarrollo.</p>
<p>Comprende la organización territorial existente en Colombia y las particularidades geográficas de las regiones.</p>	<p>Relaciones con la historia y las culturas Comparo características de las primeras organizaciones humanas con las de las organizaciones de mi entorno.</p>

Tabla 9: Relación evidenciada propuesta salida de campo CEPA, con DBA y EBCCS

Desarrollo Salida de Campo 2: Chunswa Sesquilé, Ciclo 3 Jornada Tarde: Grados 6º y 7º; Ciclo 4 Jornada Mañana: Grados 8º y 9º

La actividad comienza a las 8:30 de la mañana con la primera intervención hacia el grupo, que se realiza en el bus mientras se hace el recorrido a la casa de pensamiento en Cota. En esta primera intervención se da la presentación del facilitador que acompañará el recorrido; se pide a los estudiantes que realicen un ejercicio minucioso de observación en el que deberán identificar cambios y diferencias a lo largo del trayecto en varios aspectos: uso del suelo, tipos de vivienda, condiciones climáticas y estructuras geográficas.

Durante el recorrido se logra problematizar en la pérdida de la frontera agrícola en ecosistemas de alta montaña y bosque alto andino, donde se evidencia que los efectos de la expansión urbana han llevado a las comunidades hacer uso de las partes altas del territorio lo que tiene unas graves implicaciones ambientales. Por otro lado, el fenómeno de la rurubanicación ha traído unos significativos cambios en el paisaje y en el uso de suelo con una vocación anteriormente agrícola, todo esto fue posible dimensionarlo a lo largo de la conversación en el trayecto del bus. Los estudiantes mencionaban la prominencia de lujosos sectores inmobiliarios en lo que antes eran zonas de cultivo y actividades relacionadas con la ruralidad de los habitantes, habitantes tradicionales que han dejado de verse en el paisaje cómo lo identificaron los estudiantes.

Una vez en la plaza central del municipio de Sesquilé, se hace la presentación inicial de los dos miembros de la comunidad indígena de Sesquilé que nos estarán guiando en el recorrido. Se hace una mención inicial de los cerros tutelares que rodean el municipio y que tienen importancia ancestral para la comunidad. Luego se realiza un recorrido por una de las calles del municipio donde se encuentran una serie de murales que tienen como temática principal la cosmovisión y la memoria ancestral indígena del

municipio, los murales abordan temas como la ley de origen, dioses de cosmovisión propia, algunos aspectos de la mitología muisca, algunos usos y costumbres. La Presentación de estos murales se hace con el fin de abordar e introducir aspectos generales sobre la cultura Muysca y en particular sobre la comunidad asentada en el municipio de Sesquilé; para este momento el grupo estuvo algo disperso debido también a que era una actividad en la calle viendo unos murales que están en el exterior de un colegio y esto promovió algo de dispersión y falta de atención de los estudiantes.

Se realizó el recorrido por el sendero *ie canuca muisua* (camino que recorre nuestros sueños), allí se efectúa el avistamiento del cerro de las 3 madres o las 3 viejas. Al final del sendero se llega a la sede de la comunidad donde el grupo se divide en dos, una parte del grupo se queda en una de las aulas para realizar la actividad de creación artística que consiste en la elaboración de un ojo de dios; para esto la compañera que tenía a cargo la actividad hace la explicación de la relación entre los cuatro puntos cardinales los cuatro elementos y cuatro colores del hilo macramé usado, esta actividad logró llamar la atención de los estudiantes y garantizar una participación concentrada y ordenada en el tiempo que duraron creando el ojo de dios.

El otro grupo por su parte realizó un recorrido interno por el espacio de la sede de la comunidad conociendo una leve reseña histórica del sitio y del proceso de recomposición cultural, cómo de las normas que se tienen al interior de este espacio sagrado. El recorrido se centró en la cueva ceremonial (*Cuca* en lengua Muysca), dónde se explicó cuál era el uso ancestral de ese sitio para la preparación de los caciques y médicos tradicionales, en comparación en cómo es utilizada hoy en día la cueva y cómo es el actual proceso en el que se preparan los líderes políticos y espirituales de la comunidad.

Luego del trabajo por grupos, se procedió a consumir el refrigerio que consistió en alimentos tradicionales de la identidad rural cundiboyacense Muysca, para este momento las condiciones meteorológicas se complicaron debido a que empezó a llover muy fuerte lo que generó dispersión en el grupo, para evitar que los estudiantes se mojarán fue necesario abrir la casa de pensamiento para que ingresarán mientras almorzaban y pasaba la lluvia, lo que implicó que no se pudiera hacer la explicación inicial de la importancia y del respeto con el que se debe ingresar y participar de una actividad dentro de la casa de pensamiento.

Lo anterior dificultó un poco lograr la atención y el respeto necesario para estar al interior del Chunswa (casa de pensamiento) lo que generó molestia en los miembros de la comunidad local, luego de los llamados de atención se logra que los estudiantes guarden silencio y presten atención no solo a lo que se estaba diciendo sino al tiempo atmosférico de ese momento, entendiendo que desde la cosmovisión indígena la lluvia y los truenos hacen parte también de mensajes que está dando la madre tierra respecto a cómo se está sintiendo; el trabajo al interior de la casa del pensamiento consistió en explicar la estructura de la casa de los cuatro soportes que tienen una relación con los cuatro elementos con los cuatro puntos cardinales con cuatro plantas y además con las celebraciones del calendario solar que rige a la comunidad es decir los equinoccios y los solsticios, luego de esta explicación se procede a compartir algo de palabra y de reflexión frente a la importancia de reconocer los distintos espacios y las actitudes que se deben tener en cada uno de estos espacios.

Evidencia Fotográfica:



Imagen 27: Evidencia fotográfica salida de campo 2 (Archivo Propio)



Imagen 28: Evidencia fotográfica salida de campo 2 (Archivo Propio)



Imagen 29: Evidencia fotográfica salida de campo 2 (Archivo Propio)



Imagen 30: Evidencia fotográfica salida de campo 2 (Archivo Propio)

Salida de Campo 2: Chunswa Sesquilé	
Ciclo 3: Grados 6° y 7° - Ciclo 4: Grados 8° y 9°	
Objetivo de actividad CEPA: Socializar con los estudiantes sobre la memoria, espiritualidad, ley de origen, usos y costumbres para fortalecer la identidad Muisca.	
Derechos Básicos de Aprendizaje evidenciados.	Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales evidenciados.
-Comprende que la Tierra es un planeta en constante transformación cuyos cambios influyen en las formas del relieve terrestre y en la vida de las comunidades que la habitan.	<p>Relaciones espaciales y ambientales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno. -Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas. -Identifico factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas y períodos históricos. -Explico el impacto de las culturas involucradas en el encuentro Europa-América-África sobre los sistemas de producción tradicionales (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación). -Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas. -Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia. -Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...). <p>Relaciones con la historia y las culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comparo legados culturales (científicos tecnológicos, artísticos, religiosos...) de diferentes grupos culturales y reconozco su impacto en la actualidad. -Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa-América-África -Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.
-Interpreta las relaciones entre el crecimiento de la población, el desarrollo de los centros urbanos y las problemáticas sociales. -Evalúa las causas y consecuencias de los procesos de Conquista y colonización europea dados en América.	
-Analiza la situación ambiental de los geosistemas más biodiversos de Colombia (selvas, páramos, arrecifes coralinos) y las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación a que han sido sometidos. -Comprende el impacto social del crecimiento económico desigual que se da en las diferentes regiones del país.	

Tabla 10: Relación evidenciada propuesta salida de campo CEPA, con DBA y EBCCS

Desarrollo Salida de campo 3: Kusmy Cota Simty uta, Grupo docentes.

La actividad comienza a con la llegada de los docentes a la casa de pensamiento en Cota. Una vez con todos los docentes en el espacio, se hizo ingreso a la casa de pensamiento, siguiendo la indicación de entrar de espalda y mirando hacían el Oriente, para este momento la mayoría de los participantes siguieron la indicación sin ningún reparo, para algunos era confuso y extraño realizar el ingreso de esta manera.

El círculo de palabra inició, con la presentación de la comunidad local, presentando la casa, su estructura y el significado de algunos elementos de la estructura, forma y simbología de la casa. También se presentó el Mayor de la comunidad quien abrió el espacio mencionando el propósito de la visita de los docentes. Mencionando también algunos elementos generales de lo Muysca, los usos y costumbres de la Comunidad Simty Uta de Cota.

La intención de este primer momento del círculo de palabra, fue escuchar a quienes tuvieran alguna pregunta o apreciación sobre el espacio y la actividad, la primera intervención estuvo a cargo de la rectora del colegio, quien agradeció a la comunidad por abrir las puertas de la casa y también a los docentes por asistir a la actividad; las siguientes intervenciones fueron de algunas profesoras quienes hicieron preguntas sobre elementos cotidianos de la comunidad Muysca (medicina, usos y costumbres, espiritualidad, el papel de la mujer, etc.) e inclusive sobre el porqué de la forma de ingresar a la casa, una docente menciona que en sus proceso de formación de pregrado en la universidad UPTC de Tunja, compartió con la Comunidad U'wa de Boyacá y además acompañó desde el movimiento estudiantil la defensa del páramo y los territorios sagrados, junto a la Comunidad U'wa, esto permitió generar una cercanía entre lo experiencial de los participantes y las dinámicas de las comunidades étnicas.

Entre las participantes, se encontraba una docente que hace parte del Cabildo Indígena Muysca de Suba, la docente al pedir la palabra quiso realizar un ejercicio de armonización para la actividad, en este momento la docente si dispuso a compartir palabra desde su espiritualidad Muysca, invitando a los participantes a compartir el silencio y la respiración coordinada, también menciona la docente el propósito del encuentro para sanar, compartir opiniones, intercambiar lecturas y desahogar también situaciones que tienen lugar en el colegio y logran cargar emocionalmente a los docentes. Luego de la intervención de la docente, la actitud y disposición de algunos de los participantes fue distinta y se notó un cambio de actitud en varios docentes.

Luego la reflexión del círculo de palabra giró alrededor de lo que son las Pedagogías Ancestrales, de la intención de llevar la memoria de las comunidades al aula y de cómo este tipo de propuestas permite una reivindicación de la identidad, un rescate de la memoria y las tradiciones, ejercicios de apropiación y defensa territorial, todo ello sucediendo en el marco del acto educativo. Se permitió compartir el potencial pedagógico para cualquier asignatura y cualquier tema de ejercicios como el que se desarrolló con los estudiantes en los talleres y las salidas de casas de pensamiento.

En esta parte se permitió abordar las múltiples identidades ancestrales presentes en las aulas, se problematizó en cómo la escuela ha llevado a anular esas identidades y a homogenizar a los estudiantes, se esbozaron algunos de los procesos de enseñanza aprendizaje desde los saberes tradicionales, los usos y costumbres; permitiendo acercar así a los docentes a otras formas de enseñar y aprender, que posibilite a la escuela consolidar formas otras de ser comunidad educativa, que se relacione con su territorio y las formas de vida reduciendo las afectaciones por la crisis civilizatoria y reivindicando la memoria, la identidad, usos y costumbres de las comunidades ancestrales.

Luego del cerrar el círculo de palabra, se realizó un pequeño recorrido por el espacio, identificando las plantas sus propiedades y sus usos. Algunas docentes aprovecharon para aprender sobre el lombricultivo y además llevar para consolidar el lombricultivo que se tiene el colegio.

Para finalizar se compartió el almuerzo tradicional en la casa de pensamiento y algunas palabras de cierre de parte del mayor de la comunidad y un par de docentes que quisieron despedirse y agradecer por la actividad.

Evidencia Fotográfica:



Imagen 31: Evidencia fotográfica salida de campo 3 (Archivo Propio)



Imagen 32: Evidencia fotográfica salida de campo 3 (Archivo Propio)



Imagen 33: Evidencia fotográfica salida de campo 3 (Archivo Propio)

A manera de síntesis de la sistematización y los hallazgos se puede ubicar en primera medida que plantear una articulación de la propuesta del CEPA con lo que la educación formal y la norma suponen, requiere de un ejercicio riguroso y sistemático que debe ir más allá de encontrar elementos en común entre una y la otra orilla. Si bien, como permiten ver las *Tablas 7,8,9 y 10* de este apartado, en la mayoría de las sesiones se lograr cubrir o alcanzar -en distinta medida para cada ciclo-, las propuestas en materia de articulación con los DBA y los EBCCS; se evidencia que abordar el territorio en la escuela formal, desde la tradición oral y cultural de CONA y CEPA requiere de una transversalización de éste como categoría válida para distintas áreas, lo que a su vez deja ver un posible abordaje interdisciplinar del mismo.

En tal sentido, se puede constatar que, en la búsqueda por establecer alguna interrelación entre la norma, los documentos que rigen la educación formal y la propuesta del CEPA (véase *Tabla 4 y Tabla 6*), es pertinente pasar de la mera enunciación a la construcción de toda una ruta metodológica, pedagógica y curricular; la propuesta aquí presentada y sistematizada, se perfila a consolidar aportes en tal vía.

7.2. CREACIÓN COLECTIVA – REFLEXIÓN COLECTIVA.

Retomando principios propios de la IAP, especialmente frente a la devolución sistemática y sistematizadora (Herrera, 2020), que propone para las comunidades un rol de autoinvestigación y así mismo una actitud de control frente a los hallazgos de las investigaciones en las que se participa; esta sección pretende darle lugar a las reflexiones que emergen en la comunidad CONA y CEPA frente al proceso de diseño, planeación y ejecución aquí presentada teniendo como elemento nodal el territorio.

Se hace preciso entonces, *revisar las primeras puntadas del tejido de la mochila*, es decir, retomar y reflexionar acerca de los momentos y elementos presentes en la propuesta que hasta aquí se ha desarrollado. Partiendo de los saberes propios sobre el territorio e identificándolos en los procesos de enseñanza-aprendizaje adelantados por el CEPA, frente al territorio se podría identificar un consenso en la comunidad, que en palabras de Stefanny Contreras Gómez⁶ lo define como:

Cuando hablamos de territorio, pues estamos hablando de eso que está más allá de lo físico. El territorio son las relaciones que hacemos ya sea con las personas, con las plantas, con los animales, y así mismo, como aprendemos de la forma en la que se vive y en las que se ha vivido allí. (S. Contreras, comunicación personal, 13 de octubre 2022)

En esta misma vía, plantea Sánchez⁷ (2022) que “El territorio es la forma en que nosotros accedemos a nuestra memoria como pueblo ancestral” (comunicación personal, 20 de octubre 2022); además de entender el territorio como el escenario que propicia la construcción de la identidad de las comunidades, asumido el mismo, como dinámico,

6-7 Aportes realizados desde su participación en la propuesta presentada y rol como miembros de CONA-CEPA.

complejo y cambiante, así como las realidades sociales (A. Lesmes⁸, comunicación personal, 9 de octubre 2022) siendo este marco de referencia de conocimiento colectivo y propio sobre el territorio, el que se propone transmitir el CEPA en el desarrollo de sus acciones.

Sobre la propuesta presentada y sistematizada; los objetivos establecidos en convenio con el IED Campestre Monteverde, el enfoque de gestión ambiental, las características geográficas y sociales del colegio, fueron los elementos que se tuvieron en cuenta para la planeación y diseño de propuesta (L. León⁹, comunicación personal, 20 de octubre 2022), ésta última consignada en el apartado 6.1, *Tradición, planeación y currículo*.

Llevar la ley de origen del pueblo Muysca al aula, tiene por intención, entre otras cosas, traer saberes preliminares albergados en la tradición oral de las familias de los participantes y legitimar dichos saberes en el círculo de palabra y en la escuela, a través de las acciones del CEPA, (C. Sánchez, comunicación personal, 20 de octubre 2022), para ello se requiere, un ejercicio respetuoso hacia la memoria y la tradición oral que han construido y rescatado las comunidades.

Se considera al interior del CEPA, que el desarrollo de las sesiones significó el gran medida un ejercicio de rescate y resignificación de la memoria y la identidad de los participantes, posicionando el territorio como un elemento que permitió abordar y problematizar las realidades sociales y espaciales en las que se encuentra inmersa la comunidad educativa, inspirando también, la creatividad y curiosidad a través de los elementos de uso ritual y la estética propia de un educador indígena (S. Contreras,

8-9 Aportes realizados desde su participación en la propuesta presentada y rol como miembros de CONA-CEPA.

comunicación personal, 13 de octubre 2022), que resultan ser elementos ajenos a la cotidianidad de una institución educativa formal.

Finalmente, en materia pedagógica y curricular, si bien desde el CEPA se ha avanzado en las reflexiones al respecto, mencionan León y Sánchez (comunicación personal, 20 de octubre 2022), la necesidad -aun por saldar- de recursos de todo tipo que permitan darle desarrollo a la investigación, sistematización, publicación y difusión de los postulados, por lo que el CEPA no ha logrado apuntalar todavía una propuesta curricular; sin embargo, se tiene el firme interés de darle más incidencia y proyección a las acciones, de consolidar procesos robustos al interior de las instituciones de educación formal; buscando cuestionar y tensionar el paradigma educativo actual, establecido desde la norma, donde construcciones como las del CEPA que abren la posibilidad de una educación otra, se encuentran en medio de los vacíos evidenciados en lineamientos curriculares, que no son pensados teniendo en cuenta otras miradas.

CONCLUSIONES

Luego del proceso de investigación, diseño, ejecución y sistematización de esta propuesta, es necesario iniciar este apartado haciendo explícita la intención de no entender estas reflexiones como conclusiones que cierran el proceso; por el contrario, es pertinente insistir en el carácter colectivo, dialógico y dinámico de lo expuesto aquí, por lo que los párrafos siguientes propenden por ser entendidos en términos de recomendaciones y aportes al respecto.

En primer lugar, bajo la premisa propia de la educación geográfica de desarrollar en los participantes pensamiento geográfico, se puede evidenciar que las sesiones efectuadas tanto en aula como en las salidas de campo permitieron dimensionar las relaciones socioespaciales en las que están inmersas los participantes. El contexto donde se encuentra ubicada la institución y los procesos comunitarios que tienen trabajo allí, abonan el terreno para que la comunidad educativa se entienda como un actor que reflexiona de manera crítica y participa de ejercicios de producción del espacio y apropiación del territorio.

En esa misma vía y en términos de los postulados teóricos que se tomaron como referencia en materia de la geografía humanística, se hace válido rescatar y reafirmar la importancia de lo emotivo, simbólico, experiencial y vivencial que constituye esta perspectiva, ya que pautas como el lugar de nacimiento o de procedencia familiar, son la puerta de entrada para la consolidación identitaria y la reivindicación cultural ancestral Muysca que busca la propuesta educativa del CEPA; como se evidenció, indagar por estos lugares de origen familiar, abstraer y recalcar lo experiencial-vivencial en clave de lo espacial, posibilita avanzar a la identificación de ejercicios de poder, gestión, apropiación y defensa del territorio, siendo este último el elemento articulador entre lo planteado por

la geografía y la propuesta educativa del CEPA. En tal sentido, fue posible hacer evidentes y poner en tensión las problemáticas territoriales del contexto inmediato de los participantes, pero también ampliar el espectro de análisis mediante las salidas de campo como recurso pedagógico.

Como recomendación para una mirada un poco más ambiciosa que busque vincular a los participantes a iniciativas de organización y defensa territorial, se hace necesario un proceso de intervención más sistemático, con más tiempo, espacios y recursos; pero para el caso puntual se considera un primer paso en la apuesta político-educativa de propiciar formas otras de habitar, problematizar, intervenir y consolidar nuevas prácticas socioespaciales.

Frente al interés de identificar procesos de enseñanza/aprendizaje del territorio partiendo de los saberes propios; se logran reafirmar los postulados teóricos y colectivos que ven el territorio como un concepto complejo y dinámico; buscando enfatizar en los saberes propios, abordándolos en el aula desde el respeto y el reconocimiento epistemológico como conocimiento válido, entendiendo que los saberes propios del pueblo Muysca relacionados con el territorio, son una constante evocación a su ley de origen y espiritualidad, por lo que la tradición oral es el principal proceso de enseñanza/aprendizaje en materia territorial.

Por otro lado, no se puede desconocer que los DBA y los EBCSS plantean una hoja de ruta propia de una lógica en materia educativa formal, una manera de ver, entender y reproducir el acto educativo; que en muchas ocasiones, pareciera ir en contra vía de lo que las comunidades étnicas plantean desde lo educativo, por lo que proponer elementos para la articulación entre ambas posturas, supone también abandonar una mirada que antagoniza, para así propender por las posibilidades y caminos que experiencias como las del CEPA, abren para articular la escuela, los territorios y las comunidades.

En términos metodológicos, retomar los postulados de la IAP implica entenderla no solo como una forma de investigar, sino también como una práctica pedagógica y comunitaria; refiriéndose a esta experiencia puntualmente, se destaca el potencial en materia de la creación propia y colectiva de conocimiento pedagógico que adelanta el CEPA y la diversidad de posibilidades que representa esta propuesta, al darle un lugar a lo comunitario y horizontal en el acto educativo, que además impulse relaciones sujeto-sujeto en las investigaciones de tipo educativo desarrolladas.

Se hace oportuno mencionar y resaltar los avances que ha venido logrando el CEPA en materia de instrumentos para el diseño y sistematización de sus acciones, siendo estos, resultados de años de trabajo comprometido de sus fundadores y miembros actuales; de la mano con dichos avances han venido surgiendo necesidades y puntadas aun por dar en el tejido de la mochila, los recursos para la investigación y publicación, la consolidación de procesos de largo aliento en las instituciones y la construcción de propuestas en materia curricular son aspectos en los que la propuesta aquí presentada busca aportar, de manera que este documento no sea entendido solo como la enunciación de elementos en común, sino que pueda abrir el margen a nuevas posibilidades en las construcciones y tejidos del CEPA.

Otra reflexión suscitada durante el desarrollo de la propuesta, tiene que ver con el papel que juegan los docentes en relación a los elementos y categorías que componen a apuesta del CEPA, si bien son lugares de enunciación evidentemente distintos, como se ha expuesto, existe un potencial en el hecho que educadores indígenas participen e intervengan en el escenario de la cotidianidad de los docentes de una institución educativa, ello permite generar reflexiones y cuestionamientos en la forma en la que se enseña, compartir con docentes espacios como la salida de campo deja ver lo

enriquecedor que resulta retroalimentar ambas perspectivas de lo educativo en el marco del dialogo de saberes con fines pedagógicos.

Como ya se ha mencionado, el compartir de la palabra en un círculo ceremonial, es una forma de construir y transmitir conocimiento, partiendo de la evocación propia y reafirmandose en las relaciones evidentes entre las comunidades y sus territorios; dichos elementos dejan ver la pertinencia de esta propuesta para la enseñanza del territorio desde las Pedagogías Ancestrales; consolidando la dialogicidad, la interculturalidad crítica, el fortalecimiento de tejidos de memoria e identidad territorial, como bastiones de una apuesta emergente en materia educativa.

En suma, teniendo en cuenta el contexto colombiano, con un conflicto político, social y armado de más de 60 años que ha llegado a todas las esferas de la sociedad y donde la escuela no ha sido ajena a los efectos de dicho conflicto. Se hace preciso, por un lado, apostarle a escenarios escolares donde prime el encuentro, el dialogo y el fortalecimiento de comunidades que caminan hacia la paz; por otro, establecer relaciones armónicas de las comunidades con todas las formas de vida, entender el territorio como un todo que está vivo, al tiempo que se reconoce la importante de defender el mismo y poner en cuestión y mirada crítica modelos extractivistas que afectan y violentan los territorios y las comunidades. Para efectos de todo lo anterior, el círculo de palabra y las metodologías enmarcadas en las Pedagogías Ancestrales, concentran la pertinencia y validez de esta propuesta para seguir caminando, transitando e indagando hacia la construcción de una educación y por ende de sociedad para la paz y la vida digna de las comunidades en los territorios.

Las anteriores reflexiones y recomendaciones hacen parte de los hallazgos luego de la ejecución y sistematización de esta propuesta pedagógica, como se ha mencionado, ha sido resultado siempre de la construcción colectiva desde la Comunidad Nativo

Ancestral Muysca – CONA, el Colectivo de Educación Propia Pedagogías Ancestrales - CEPA y el interés en términos de educación geográfica y territorial del autor, buscando aportar con este documento, al fortalecimiento y potenciamiento de esta apuesta colectiva, dejando como acumulado lo que puede significar un primer paso para un ancho camino aun por recorrer.

REFERENCIAS

- Albán Achinte, A. (2008). Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En A. Grueso Bonilla, & V. Walter, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (págs. 64-96). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Almeida, e. p.; Vidal, m. r. O uso de elementos de etnomapeamento no ensino de geografia em terras indígenas. *Revista NERA*, v. 23, n. 54, p. 259-283, dossiê., 2020.
- Álvarez, J. E. (1982). La Geografía Humanística. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*.
- Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena. (2021). Capirote de Saberes Muisca. Cabildo indígena Muisca de Bosa. - SED Bogotá.
- Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena. (2021). Cultivando conocimiento en las semillas Muisca. Cabildo indígena Muisca de Bosa. - SED Bogotá.
- Autoridades Tradicionales del Espacio Autónomo Indígena. (2021). Tyuasuzá, sembrando el corazón cosechando el pensamiento. Cabildo indígena Muisca de Suba. - SED Bogotá.
- Barrera de la Torre, G. (2018). Las “otras” geografías en América Latina: alternativas desde los paisajes del pueblo Chatino. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 33-50.
- Botero, P. (2010). Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, 151-173.
- Cabildo indígena Muisca de Sesquilé (2012). Plan de Vida de la Comunidad Mhuysqa de Sesquilé. Cabildo indígena Muisca de Sesquilé
- Cely Rodríguez, A. (2021). Educación geográfica y geografía escolar. En M. R. Pulgarín Silva, *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (págs. 159-189). Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia.
- CEPA, & Tyuazusa Malaver, A. (2018). Ata: Uno, el origen. *Ley de Origen - Sagipa despierta*.
- Da Silva Felipe, Sidnei; Costa Leite, Cristina Maria. Etnogeografía potiguara da paraíba: reflexionessobre la enseñanza de la geografía en escuelas indígenas. okara: *Geografia em Debate*. 2018, Vol. 12 Issue 1, p80-101.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos.
- Ferrão Candau, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir.TOMO I* (págs. 145-161). Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Garrido Pereira, M. (2020). El espacio y el territorio en la construcción de una ciudadanía. En M. Garrido Pereira, *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (págs. 141-163). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Goettert, J. D., & Mota, J. G. B. (2020). Gentes| Terras: o ouvir mútuo das geografias indígenas/People| lands: the mutual listening of Indigenous Geographies/Gente| tierras: la escucha mutua de las geografías indígenas. *Revista Nera*, 23(54), 9-34.
- Guerra, Emerson Ferreira; Arruzzo, Roberta Carvalho. Geografia e povos indígenas: um panorama da produção brasileira contemporânea. *Revista Nera*, v. 23, n. 54, p. 115-136, dossiê, 2020.
- Gurevich, R. (2021). Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea. En M. R. Pulgarín Silva, *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (págs. 31-45). Bogotá: Sociedad Geográfica Colombiana.
- Herrera Farfán, N. A. (2020). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Bogotá: Editorial el Búho S.A.S.
- Lerma Pineda, S. J., & Salazar Olmedo, L. M. La oralidad como estrategia metodológica para la enseñanza de la geografía con los estudiantes del grado 4 de primaria, de la Institución Educativa la Inmaculada.
- Mariño Moreno, M. P. (2016). El territorio como principio educativo de las comunidades indígena: el caso de la comunidad Muisca Gue Gata Thizhinzuqa y el semillero de astronomía “Porfinautas”.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales.
- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 120-134.
- Muchavisoy, W. J. M. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntsâ (Colombia). *Nómadas*, (48), 239-248.
- Niño Ortiz, E. A. (s.f.). Colegio Campestre Monteverde. *Hojas y Palabras V.1 - N.3, Octubre 2021*. Revista Institucional del Colegio Campestre Monte Verde IED.
- PEI, I. C. (2003). *Calidad de vida a través de la gestión ambiental*. Bogotá.
- Rojas Salazar, T. (2005). Epistemología de Geografía...una aproximación para entender esta disciplina. *Terra. Nueva Etapa XXI*, 141-162.

- Sanabria Rojas, M. (2011). *Escuela e Interculturalidad: El caso de las escrituras constelares Sikuani*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez León, C. A. (2020). . *Pedagogías ancestrales: recomposición cultural indígena muisca y ciudadanías etnoambientales sistematización de experiencias educativas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Sánchez, N. I. C., & Barón, O. F. G. El proyecto etnoeducativo del pueblo U'wa, Kajkrasa Ruyina, retos para la enseñanza de la geografía.
- Secretaria Distrital de Integración Social. (2011). *Lectura de Realidades - Territorio Social San Isidro Patios*. Bogotá.
- Secretaria Distrital de Planeación . (2018). *UPZ - 89 San Isidro Patios - Revisión General Plan de Ordenamiento Territorial*. Bogotá.
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topofilia. A study of environmental perception, attitudes and values*. Nueva York: Columbia University Press.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Umaña de Gauthier, G. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (20), 105.120.
- Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital. (2014). *Dinamica de las construcciones por usos de la localidad de Chapinero en los Años 2002 y 2012*. Bogotá.
- Vásquez Escobar, L. El territorio enseña: saberes ancestrales de la comunidad muisca de Sesquilé para la educación ambiental.
- Viasús-Figueroa, L. R., Posada-Arrubla, A., & Díaz-Perdomo, H. J. (2016). Ordenando el territorio: entre el camino de los ancestros y la perspectiva contemporánea. Caso comunidad indígena Muisca de Bosa, Bogotá-Colombia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 141-171.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh, J. Viaña, & L. Tapia, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-95). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir.TOMO I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.