

LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. TESTIMONIO SOBRE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

THE DEGREE IN PEDAGOGY OF MOTHER EARTH FROM THE UNIVERSITY OF ANTIOQUIA. TESTIMONY ABOUT AN EXPERIENCE OF INTERCULTURAL EDUCATION

A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA MÃE TERRA PELA UNIVERSIDADE DE ANTIOQUIA. DEPOIMENTO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Milton Santacruz Aguilar

Docente e Investigador en la Universidad de Antioquia, Colombia.
milton.santacruz@udea.edu.co

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2023

Disponible en línea: 14 de abril de 2023

Sugerencia de citación: Santacruz Aguilar, M. (2023). La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Testimonio sobre una experiencia de educación intercultural. *Razón Crítica*, 14, 1-22.
<https://doi.org/10.21789/25007807.1993>

Resumen

El Programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, busca resaltar los principios orientadores de nuestra Madre Tierra: Silencio, Escucha, Observación, Tejido, Palabra Dulce, Corazón Bueno. En relación con ruta Pedagógica de la Madre Tierra: Origen, Desequilibrios, Sanación y Protección.

Permite transmitir de los saberes desde la historia de origen, el amor a la Madre Tierra, y es quien ha permitido que nuestra Nación Gunadule pueda pervivir en medio de otros pueblos del mundo.

En relación con los nombres dados por nuestra Nación a la Madre Tierra desde tiempos inmemoriales permite entender con mayor claridad el amor que debemos tener hacia ella.

Silencio. En el origen de la vida está el silencio. Antes del nacimiento, estuvimos dentro de nuestra madre biológica en silencio, conectando con la energía, con la fuerza.

Escucha. Luego del silencio, viene la escucha. Ambos principios pedagógicos interactúan en tanto el silencio es condición para la escucha de sí mismo, de los otros, de la Madre Tierra.

Observación. Cuando la bebé o el bebé nace comienza a observar y a conectarse con la familia, con el entorno, con la naturaleza.

Tejido. Después de la observación, entonces viene el tejido, que se construye con palabras dulces. Se trata de una relación de amor, de amistad, de corazón, de sentir que el otro está conmigo, que somos hermanos, que también siente dolor, hambre, que podemos compartir.

Palabras clave: Programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; Observación; Tejido; ciencias sociales.

Abstract

The Mother Earth Pedagogy Degree Program seeks to highlight the guiding principles of our Mother Earth: Silence, Listening, Observation, Weaving, Sweet Word, Good Heart. Such principles are related to the elements of the Pedagogical route of Mother Earth, which are the Origin, Imbalances, Healing and Protection.

Our pedagogy allows the transmission of knowledge –beginning with the history of the origin and the love for Mother Earth– and has enabled our Gunadule Nation to survive among other peoples of the world.

The pedagogy is related to the names given by our Nation to Mother Earth since time immemorial and allows us to understand more clearly the love that we should have for her.

Silence: At the origin of life is silence. Before birth, we were inside our biological mother in silence, connecting with energy, with force.

Listening: After silence comes listening. Both pedagogical principles interact since silence is a condition to listen to oneself, to others, to Mother Earth.

Observation: When the baby (boy or girl) is born, he/she begins to observe and connect with the family, with the environment, with nature.

Weaving: After observation comes weaving, which is built with sweet words. It is a relationship of love, friendship, from the heart, of feeling that others are with me, that we are brothers, that they also feel pain, hunger, that we can share.

Keywords: The Mother Earth Pedagogy; Observation; Weaving; social sciences.

Resumo

O Programa da Licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra pretende ressaltar os princípios orientadores da nossa Mãe Terra: silêncio, escuta, observação, tecido, palavra doce, coração bom. Com relação à rota pedagógica da Mãe Terra: origem, desequilíbrios, cura e proteção.

Permite transmitir os saberes desde a história de origem, o amor à Mãe Terra, e é quem permitiu que nossa Nação Gunadule possa perdurar em meio a outros povos do mundo.

Quanto aos nomes dados pela Nação à Mãe Terra desde tempos imemoriais, permite entender com maior clareza o amor que devemos ter por ela.

Silêncio. Na origem da vida está o silêncio. Antes do nascimento, estivemos dentro da nossa mãe biológica em silêncio, conectando com a energia, com a força.

Escuta. Após o silêncio, vem a escuta. Ambos os princípios pedagógicos interagem desde que o silêncio seja condição para a escuta de si mesmo, dos outros, da Mãe Terra.

Observação. Quando a ou o bebê nasce, começa a observar e a se conectar com a família, com o entorno, com a natureza.

Tecido. Depois da observação, então vem o tecido, que é construído com palavras doces. Trata-se de uma relação de amor, amizade, coração, de sentir que o outro está comigo, que somos irmãos, que também sente dor, fome, que podemos compartilhar.

Palavras-chave: Pedagogia da Mãe Terra; Observação; Tecido; ciências sociais.

Nelegana baddo nega daisa gabigine, anmala wilegedi daniggi, aga anmala Babagana baddo eidu nega daisa. Anmala baddo sunmaddimala Dulemalaga aggala dailemaladi, aggala sunmaggelamadi, aggala masiggunemaladi. Deisoggu anmala Babagana anmalaga an eidunademaladi iddoemamiggi. Aga binsalege iba omononi sunmaggagala anmala igalagine igi daniggidiba sogegala bela nega ugaggase. Nega gwebur Gunadule, Gunadule Igala wisimaladi sumasoggalimala.

Así como aquel *Nele* soñó el inicio de una época difícil de comprender, nuestros hombres sabios han soñado. Y nos han visto hablando a los hombres de otro color, de otra lengua, que tienen otras formas de comer los alimentos. Estos hombres, en el sueño, nos escuchan y creen en nosotros y lo que oyen. Por esto pensamos que ha llegado el momento de decirle cosas al mundo. El pueblo Tule, el pueblo de los hombres, empieza a hablar.

Sagla Federico Achán (citado en Ochoa y Peláez, 1995, p. 10)

Introducción. El sueño de la educación superior de los pueblos indígenas

Hablar sobre el sueño de la educación superior de los pueblos indígenas me brinda la oportunidad de saludar en mi lengua *gunadule* y de poner en práctica el diálogo entre la educación y los pueblos originarios. Es, también, la oportunidad de expresar un pensamiento que está lleno de malestares, porque precisamente la educación que trajeron los colonizadores a nuestras tierras no es una historia que quedó en el pasado, sino que sigue reproduciendo la herencia colonial y, sobre todo, reforzando la hegemonía cultural, política y económica de occidente. Es decir, lo que tenemos hoy es una educación colonial, machista, católica, individualista, patriarcal y universal; una educación que ha desconocido los saberes ancestrales de los pueblos originarios de Abya Yala. Como lo dijo un día el maestro Santiago Castro (2006):

Durante los últimos 529 años, no ha sido posible el reconocimiento de la pluralidad epistémica del mundo. Por el contrario, una sola forma de conocer el mundo, la racionalidad científico-técnica de Occidente, se ha postulado como la única *episteme* válida, es decir, la única capaz de generar conocimientos verdaderos sobre la naturaleza, la economía, la sociedad, la moral y la felicidad de las personas. Todas las demás formas de conocer el mundo han sido relegadas al ámbito de la *doxa*, como si fueran el *pasado* de la ciencia moderna, y consideradas incluso como un “obstáculo epistemológico” para alcanzar la certeza del conocimiento. (s. p.)

Por tanto, para reparar las heridas de la historia colonial el primer paso es reconocer los conocimientos de la sabiduría de los pueblos para aportar al país diverso que hoy se debate entre la paz y la violencia y entre la democracia y la hegemonía del poder en manos de los ricos y no de los pueblos y comunidades. Las universidades de Colombia deben hacer un alto en el

camino para reflexionar sobre el respeto a la naturaleza y sobre la reproducción mercantil de sus recursos que hace daño a nuestro hábitat, a nuestro territorio.

¿Para qué tantos adelantos científicos de la ciencia moderna si están cometiendo la mayor tragedia de la humanidad, ocasionando el desequilibrio de nuestro hábitat, de los seres y de la naturaleza? Estamos en el preludio de la muerte de la humanidad y de la tierra porque estamos acelerando la muerte de todos los seres por medio de los megaproyectos que se planean en los centros financieros de los países poderosos de la tierra. En ese sentido, podemos plantear que la educación no ha estado resolviendo los problemas de la humanidad, sino que ha estado al servicio de los poderosos.

No obstante, en medio de este panorama, en las dos últimas décadas han florecido en nuestro país y en el continente una serie de iniciativas orientadas a reconocer los saberes de los pueblos originarios e integrarlos a los programas de educación superior. Una de ellas es la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que en 2011 obtuvo su registro calificado. Desde entonces, este programa ha contribuido a la formación de líderes, maestros y maestras indígenas “con pedagogía y *corazón bueno*” (Universidad de Antioquia, s.f.) a partir de una filosofía que tiene como centro el reconocernos como hijos e hijas de la Madre Tierra, la gran pedagoga que nos enseña a recomponer nuestra relación con el resto de los seres que habitan el planeta, y el reconocimiento de la vida que está en las comunidades y en los saberes y epistemologías con que los pueblos indígenas han tejido su relación con la Madre Tierra.

En este relato, nutrido de mi experiencia y comprensión, rememoro el proceso que dio origen a la creación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y luego me referiré a los principios que orientan este programa y cómo ellos se plasman en el plan de estudios, para concluir con una reflexión sobre el balance y los desafíos de esta experiencia de educación intercultural.¹

El origen del programa Pedagogía de la Madre Tierra

La propuesta de crear la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra fue pensada mucho antes de que efectivamente se materializara: su origen se remonta a los cuatro lemas fundamentales que orientaron la revitalización del movimiento indígena en la década de 1970: tierra, cultura, unidad y autonomía. Desde entonces, se vislumbraba que para fortalecer la autonomía era preciso fortalecer la organización, lo cual, a su vez, requería trabajar en la formación, aunque en ese momento no se pensaba en formación académica, sino en formación político-organizativa, pues para entender el contexto de las políticas del Gobierno nacional era preciso formar a nuestros hombres y mujeres para poder comprender y reivindicar la historia que hemos vivido desde la Colonia.

¹ Este relato surgió en el contexto de una conversación entre Milton Santacruz y los coeditores de este *dossier*, Daniel García Roldán y Gloria Patricia Lopera Mesa. Por eso, en algunas partes se introducen las preguntas que orientaron el rumbo de la conversación.

En la discusión sobre el proceso organizativo y sus relaciones con el Estado y el resto de la sociedad se decantaron tres posiciones: una postura indigenista, que plantea que nosotros tenemos que fortalecernos internamente y de manera independiente; la posición gobiernista, más proclive a aceptar todo lo que proponga el Estado; y la relación intercultural, una posición intermedia que asumimos en Antioquia, aunque no la llamábamos intercultural, y sobre la cual emprendimos el fortalecimiento de nuestra propia organización.

A comienzos de la década de 1980 se conformó el Comité Coordinador Indígena de Antioquia, el primer embrión organizativo del movimiento indígena en el departamento. El año 1987 marca un hito decisivo en este proceso, puesto que se realizó el Tercer Congreso de la organización en territorio ancestral guna dule, en el resguardo indígena Caimán Nuevo, municipio de Necoclí, Antioquia. En este congreso se adoptó el nombre de Organización Indígena de Antioquia (OIA) para denominar a la nueva forma organizativa surgida de la experiencia del Comité Coordinador Indígena de Antioquia. Desde sus comienzos, la OIA estuvo vinculada a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la cual agrupa al movimiento indígena a nivel nacional. Se acordó que la OIA sería una organización regional de Antioquia con su autonomía administrativa, pero tendría una relación armónica de construcción y de tejido a nivel del país.

En Antioquia existía una fuerte injerencia del Gobierno departamental, quien nos exigía planificar, gestionar y ejecutar. En la línea general del movimiento indígena aparece la autonomía, entendida como la práctica del ejercicio del gobierno propio. En esa medida, dijimos: tenemos que formar a nuestra gente, hombres y mujeres. Entonces, en una de las asambleas los abuelos dijeron un término que inicialmente no entendimos: “la organización debe ser para defender al territorio”. A partir de esta idea, surgió la iniciativa de crear una escuela de gobierno propio en el seno de la OIA. Allí trabajamos muchos temas: la Ley 89 de 1890, otras leyes del Estado que podían contribuir a la protección del territorio, los fundamentos de la política institucional, entre otros.

Al evaluar esta primera experiencia de escuela de gobierno, concluimos que habíamos invertido mucha plata, pero los resultados de este esfuerzo no habían llegado a las comunidades. Para la época en que tuvo lugar esta discusión, el profesor Abadio Green asumió la presidencia de la OIA. En ese momento, se inició un acercamiento entre la OIA y la Universidad de Antioquia (UdeA), pues esta última buscaba fomentar la inscripción de estudiantes de distintas zonas del departamento y de otras regiones del país, incluyendo estudiantes indígenas.

La propuesta de la universidad era simplemente ofrecer algunos cupos para estudiantes indígenas dentro de los programas existentes, sin hacer ninguna modificación del currículo. Nuestra idea era más ambiciosa, pues buscábamos discutir y establecer las condiciones necesarias para que los estudiantes indígenas pudieran formarse en un contexto de interculturalidad. Este primer acercamiento con la UdeA no logró concretarse porque, a juicio de ellos, no teníamos argumentos y nuestra propuesta no encajaba dentro de los lineamientos de la universidad.

Paradójicamente, en ese entonces la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) —una institución de la Iglesia católica— tuvo menos reparos y finalmente acogió nuestra propuesta. A mediados de la década de 1990 suscribimos un primer convenio entre la OIA y la UPB. Sin embargo, también fue difícil porque esta universidad tiene una marcada orientación confesional a través del curso de Cristología, que es un elemento central del currículo y se imparte en todos los programas. Nosotros aceptamos el curso de Cristología, siempre y cuando pudiéramos hablar de todos los maestros del mundo. “Ustedes también tienen su punto y vamos a conversar también de esto”, dijimos. Sin embargo, el camino fue muy difícil, porque, tras suscribir el convenio, la universidad poco a poco nos comenzó a presionar para adoptar las líneas académicas de ellos.

Debemos recordar al hermano difunto Guzmán Caisamo, quien lideró todo el proceso organizativo desde la OIA. Yo fui uno de los estudiantes que se formó en este convenio; de la primera cohorte salimos 45 estudiantes, que nos graduamos hacia el año 2002. Mientras adelantábamos nuestro proceso de formación en la UPB hubo también convenios con algunos profesores jubilados de la Universidad Nacional para la formación en Matemática. Se trataba de un grupo de profesores que tenían otra visión y estaban interesados en pensar y explorar el pensamiento matemático desde la lógica del pensamiento indígena.

Daniel García Roldán: En este punto de tu relato vemos que la motivación inicial del proyecto de formación surgió de la necesidad política de cualificar a los líderes indígenas para el ejercicio del autogobierno, pero luego fue ligándose más con la universidad y el proyecto adquirió un cariz más académico. Mi pregunta es si el eje del proyecto fue cambiando o si se mantuvo la idea de que lo central era una formación política.

Milton Santacruz Aguilar: Nosotros, como pueblo indígena, siempre hemos considerado que la educación es una política. Eso lo tuvimos claro con la UPB, por lo cual nos retiramos de esa universidad y no superamos la discusión para seguir con la segunda cohorte. Para comienzos de la década del 2000 existía un grupo de investigación en la Universidad de Antioquia, que todavía existe, llamado Diverser: Pedagogía y Diversidad Cultural. Este grupo de profesores y profesoras han estado preocupados por los estudiantes indígenas, afros, campesinos y de las periferias de Medellín porque llegan a la universidad, se quedan alrededor de dos semestres y se retiran. Ese grupo, Diverser, comenzó a averiguar con los estudiantes indígenas y afro que estuvieran en la Universidad de Antioquia, en la Universidad Nacional, en la Pedagógica, en la Universidad del Valle y en la Universidad Tecnológica del Chocó.

Sin terminar mi pregrado, me vinculo a ese proceso. En ese momento no hablábamos todavía de Madre Tierra, sino que se editó un libro llamado *Voces estudiantes indígenas*, en el que se recoge esta experiencia. Este acercamiento a Diverser fue decisivo para la gestación del proyecto Madre Tierra. La idea central de la propuesta de etnoeducación que está en su base es la de unir lo político y lo académico en una propuesta pedagógica que fue construida, tejida, por los pueblos indígenas. Nos tomamos siete años debatiendo. El grupo Diverser aportó un equipo de profesores que ya tenían doctorado o maestría, así como estudiantes de distintas carreras. Este equipo, a la vez que tenía el conocimiento y la experiencia para navegar las

lógicas institucionales y la burocracia universitaria, tenía la disposición para establecer un diálogo sostenido con nuestros líderes y nuestros sabios y sabias de cada comunidad.

Uno de los principales retos fue consolidar este diálogo entre nuestros sabios y sabias con los doctores de la universidad, porque para nosotros los sabios y sabias también son doctores. En el seno de este diálogo, las profesoras del grupo Diverser nos insistieron en la necesidad de desarrollar una base consolidada de pensamiento pedagógico a partir del saber propio ancestral de los pueblos originarios. Este grupo comenzó a armar una propuesta pedagógica que se nutrió con los aportes de académicos de otras universidades aliadas de América y también de nuestros líderes y autoridades en las comunidades.

Las preguntas que orientaron la discusión fueron: ¿para qué, para quiénes y por qué queremos tejer esta propuesta educativa? Si la universidad ha sido una institución paternalista, de origen europeo, que ha detentado el monopolio del saber sin reconocer los saberes de los pueblos originarios, ¿para qué, entonces, vamos a matricularnos allá?, preguntaban los abuelos. Por otro lado, se planteaban si era posible partir de otra visión crítica a nivel académico, una visión de fortalecer nuestro autogobierno y organización, y si la universidad podía servir a este propósito. Internamente, fue una discusión muy dura, porque esa fue una de las posiciones de nuestras autoridades. “Tantas investigaciones que nos hicieron los antropólogos y sociólogos y nosotros seguimos lo mismo”, nos decían los abuelos, “hoy lo que va a ocurrir es que el mismo indio va a investigar al propio indio”. Si la visión es distinta, de fortalecer el gobierno propio y la organización, bienvenidos.

De allí salió una discusión muy interesante: la investigación no puede ser indagar por indagar, sino caminar junto al proceso organizativo; la investigación debe caminar junto a los pueblos, escuchando a las autoridades, a los abuelos y abuelas, tejiendo con ellos. Así, lo que hoy se llama proyección comunitaria y proceso de siembra es la misma investigación. La proyección comunitaria es entendida como el conjunto de espacios de formación que, además de conformar el campo de investigación intercultural, constituyen el escenario de las prácticas pedagógicas del programa Madre Tierra. Por eso, se denomina proyección comunitaria-práctica pedagógica, para destacar que la práctica y la investigación están entretejidas como un proceso colectivo que se transita a la luz de la metáfora de la siembra.

A partir de este entendimiento, abordamos la cuestión de qué es lo que vamos a enseñar, para dónde vamos con esa información, dónde se va a quedar esa información y cómo se replica en las comunidades. Un aspecto central fue definir el tipo de formato institucional que adoptaría la propuesta en sus comienzos para hacerla viable. Junto al equipo de profesores definimos que debía hacerse a través de una serie de diplomados, con el fin de ir madurando el proyecto curricular en un formato que, sujeto a ciertas formalidades y exigencias definidas por la universidad, al mismo tiempo nos permitiera poner en marcha la iniciativa sin tener que esperar la aprobación del Ministerio de Educación Nacional, la cual habría sido necesaria si, en lugar de iniciar con diplomados, hubiésemos estructurado desde el comienzo un programa de pregrado. Comenzamos a andar sin la aprobación del Ministerio de Educación hace aproximadamente 18 años; si hubiéramos esperado, tal vez todavía no tendríamos aprobación.

Ese proceso nos llevó, también, a organizar y planificar desde las comunidades indígenas y a entender la lógica de la institucionalidad a nivel tanto departamental como de la universidad, de la academia. Logramos conformar un muy buen equipo que estaba integrado por nuestros mayores y mayores y los doctores de la universidad, con quienes dialogábamos “de tú a tú”. De este diálogo resultaron los lineamientos de formación que realmente queríamos.

En este punto fue clave el liderazgo del compañero Abadio Green, indígena gunadule, quien fue dos veces presidente de la OIA y una vez de la ONIC, y quien, para la época en que comenzó a gestarse el proyecto Madre Tierra, cursaba el Doctorado en Educación en la Universidad de Antioquia.² Su trayectoria organizativa, sumada a su formación en la sabiduría espiritual gunadule y occidental, fueron claves para materializar esta propuesta de educación intercultural.

En ese mismo proceso, en ese caminar, lo que hicimos fue también consolidarnos internamente. Como decía al comienzo, no nos casamos ni con el indigenismo ni con el gobiernismo, sino que buscamos construir desde la interculturalidad. Somos muy claros en que tenemos que relacionarnos con el otro. Eso nos ayudó en 1991 para la discusión en la Asamblea Nacional Constituyente y, en Antioquia, para sacar adelante el Plan de Desarrollo Departamental, así como para poder planificar y ubicar recursos económicos para la realización de los proyectos.

Entendimos que, paralelo a los diplomados que se desarrollaron en la universidad, era necesario realizar una serie de talleres en las comunidades, que denominamos Expresiones de la Madre Tierra, a través de los cuales también avanzamos en la construcción de la propuesta pedagógica. Retomando las palabras de los mayores, “defender el territorio es proteger y cuidar a la Madre Tierra”. Ahí encontramos que el territorio es nuestra madre, una mujer pedagoga, una mujer hermosa, porque venimos de ella. En los talleres participaron personas realmente comprometidas con la Madre Tierra y encontramos que en cada pueblo tenemos nuestros propios pedagogos, como, por ejemplo, en el pueblo gunadule tenemos dos personajes, Nana Nagegiryai e Ibeorgun, quienes se asemejan a algunos pertenecientes al pueblo Embera.

Entonces, comenzamos a armonizar los pensamientos y encontramos que nosotros pensamos primero desde el corazón, desde el amor, y luego la razón; a diferencia del saber que se construye en la universidad, el cual está orientado únicamente desde la razón. A través de la experiencia conjunta de los tres diplomados que se habían desarrollado para entonces y de los talleres en las comunidades logramos recoger el pensamiento de los abuelos y plasmarlo en una malla curricular. El paso siguiente fue consolidar el documento maestro del proyecto de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y presentarlo al Consejo Académico de la UdeA.

² Abadio Green culminó su doctorado con una tesis titulada *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala*. Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra (2011). En la actualidad, se desempeña como asesor del Ministerio de Educación para asuntos étnicos (Ministerio de Educación, 2022).

Daniel García Roldán: A partir de lo que cuentas emerge una invitación a pensar la educación en general como defensa del territorio, como defensa de la vida.

Milton Santacruz Aguilar: A mí me gusta más la palabra *protección* que *defensa*, porque esta última tiene una connotación militar e implica la confrontación. Además, se trata de pensar en lo cultural de un modo que trascienda el ámbito específico de los pueblos indígenas y contribuya a transformar imaginarios sociales y culturales. Se trata de una educación orientada a cuidar, a proteger la Madre Tierra, a que cada ser humano reflexione cómo ha construido su relación con ella, pues la raíz de la crisis ambiental que enfrentamos no se encuentra en la naturaleza o en el cambio climático, sino en nosotros.

En este sentido, la Pedagogía de la Madre Tierra no es solo para los pueblos indígenas o afros, sino que es educación para la humanidad porque el centro es el cuidado de la Madre Tierra. No es solo la preocupación de cómo vamos a formar a nuestros niños y jóvenes, porque ellos tienen esa formación dentro de la comunidad; se trata del cuidado, de sentir que yo hago parte de la Tierra, que soy tierra y que todos nosotros también hacemos parte de ella, de aprender a escuchar y a entender el dolor que siente la Madre Tierra. Por eso, esta propuesta pedagógica no queda comprendida dentro del concepto de etnoeducación, sino que lo trasciende.

Como venía relatando, una vez construida la propuesta de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra la presentamos ante el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, un espacio en el que participan todos los decanos de la universidad. Algunos decanos descalificaron la propuesta por contener un planteamiento meramente empírico, por carecer de un sustento científico y no venir respaldada teóricamente en el pensamiento francés o alemán. En medio de esta dura discusión, Abadio preguntó a los integrantes del Consejo Académico si realmente estaban dispuestos a considerar otros pensamientos distintos a la racionalidad que se promueve desde la academia, a escuchar lo que tienen para decir los pueblos indígenas con sus otras formas de ver el mundo, a escuchar la expresión de la Madre Tierra, el susurro de los pájaros y los pasos del jaguar. “Si están dispuestos, yo sigo tejiendo y caminando con ustedes. De lo contrario, yo renuncio”, dijo Abadio.

Para ese entonces, además de ser estudiante de doctorado, Abadio se desempeñaba como coordinador del Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia (2005) y también como profesor gracias a haber obtenido la primera plaza para un docente indígena en la universidad (2006), por lo que le correspondía participar en la presentación de la propuesta ante el Consejo Académico. En ese punto, el rector pidió hacer un receso de 20 minutos. Al volver, los integrantes del Consejo Académico dijeron “sí, queremos escuchar”. Así fue como comenzó a fluir la conversación. Una vez obtenida la aprobación de la universidad, presentamos el proyecto al Ministerio de Educación Nacional, y finalmente fue aprobado con Registro Calificado No. 513 del 1 de febrero de 2011. Por eso, hoy estamos caminando con la universidad, aunque también hemos tenido dificultades, tristezas y duras discusiones. Incluso, hemos llorado al pensar si lo que estamos haciendo tiene o no futuro, hemos sentido impotencia tanto frente a la universidad como al Ministerio de Educación Nacional.

Principios pedagógicos y plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

El siguiente fragmento, tomado de uno de los documentos preparatorios del proyecto Madre Tierra, sintetiza, a manera de un manifiesto, las ideas fundacionales sobre las que se gestó esta propuesta pedagógica:

Todos los pueblos indígenas de la tierra [...] decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual a la de la tierra [...] Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra [...]. Por tanto, hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan sustento.

[...]

La Educación hasta ahora ha significado un aparato represivo que ha negado sustancialmente la sabiduría de los pueblos. Por eso encontramos en los caminos de Abya Yala pueblos que se avergüenzan de su rostro, de su identidad, de sus tradiciones, de su lengua, porque toda la transmisión desde la escuela ha sido ajena a sus tradiciones. [...] La Escuela que hoy tenemos no da cuenta de la hermosura de la vida, de la armonía entre los seres, de la colectividad; hasta hoy han tratado a la niña y al niño como objetos, porque sus métodos han sido simplemente la transmisión de la información. [...] No se recrea el conocimiento, el currículo gira es alrededor de las necesidades laborales de una economía que sólo piensa en la ganancia, no en la calidad de vida de la gente.

[...]

Un maestro o una maestra indígena no sólo cumple un papel de mero docente, sino de puente de diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes de la cultura dominante y otras culturas con las cuales interactúa su comunidad. Se espera por tanto que esté en capacidad de servir de orientación y guía en la toma de decisiones y genere iniciativas que contribuyan con el bienestar del colectivo. (Organización Indígena de Antioquia [OIA] y Universidad de Antioquia, 2006)

Estas ideas orientaron la apertura de un camino a través del cual se pretende articular la educación y la política con el objetivo común de contribuir a la protección de la Madre Tierra. Como resultado del largo proceso de diálogo entre sabios y sabias indígenas y los doctores de la universidad, se decantaron una serie de principios que dan contenido a la pedagogía de la Madre Tierra: el silencio, la escucha, la observación, el tejido con palabras dulces y la comunidad.

- a. **Silencio.** En el origen de la vida está el silencio: antes del nacimiento estuvimos dentro de nuestra madre biológica en silencio, conectando con la energía, con la fuerza; el ser que está por nacer camina esos nueve meses en silencio, escuchando esa historia de lo que significa que la madre esté en reuniones, ceremonias, en el canto, en distintas actividades sociales. Ahí es donde comienza a escuchar y a aprender. Como categoría pedagógica, el silencio “invita a mirar para dentro, [...] a conocer de otro modo”, a cesar el ruido de una academia que suele estar “llena de palabras, de verdades” y, a la

vez, a “reconocer que a través del silencio consciente han pervivido conocimientos y pueblos ancestrales” (Universidad de Antioquia, s.f.).

- b. Escucha.** Luego del silencio viene la escucha. Ambos principios pedagógicos interactúan en tanto el silencio es condición para la escucha de sí mismo, de los otros, de la Madre Tierra. Ya desde el vientre el ser por nacer comienza la escucha, que continúa tras el nacimiento, para luego integrarse con la observación.
- c. Observación.** Cuando la o el bebé nace comienza a observar y a conectarse con la familia, con el entorno, con la naturaleza. Al observar lo que hay en su entorno con los padres, familia, vecinos, amigos, animales y plantas comienza a relacionarse con el otro; también con los vecinos no indígenas. Comienza a entender que nosotros no estamos solos en nuestros territorios, sino que hay interrelación, articulación, comunicación: una interculturalidad por construir. Como principio pedagógico, la observación no involucra solo el sentido de la vista, sino que invita a “observar desde el corazón, desde la historia”, a “observar para caminar” (Universidad de Antioquia, s.f.).
- d. Tejido.** Después de la observación viene el tejido, el cual se construye con palabras dulces. Se trata de una relación de amor, de amistad, de corazón, de sentir que el otro está conmigo, que somos hermanos, que también siente dolor, hambre, y que podemos compartir. Esto requiere tener corazón bueno. El tejido representa, además, una expresión cultural que, a lo largo de la historia y a través de diferentes materiales y técnicas, ha estado presente en los diversos grupos humanos como una forma de lenguaje, un custodio de la memoria, una forma de relación con el entorno y de expresar ideas de belleza. Como principio pedagógico, el tejido es entendido como “una práctica permanente material y del pensamiento de las culturas, el cual se construye y recrea, refleja la participación individual y colectiva, la intencionalidad por lo útil y lo bello desde el más complejo sentido colectivo y armónico con la Madre Tierra”. Además, este principio “cuestiona la visión fragmentada y dicotómica de los sujetos y las culturas, entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica” (Universidad de Antioquia, s.f.).
- e. Comunidad.** A través del tejido con las palabras dulces y de los continuos procesos de intercambio e interacción social que tienen lugar dentro del territorio se construye comunidad. Como elemento pedagógico, el principio comunitario promueve una construcción de conocimiento y un aprendizaje situado en la realidad y en el entorno local de los estudiantes, con el fin de que estos afiancen sus vínculos comunitarios y asuman su rol como agentes políticos de transformación.

Al preguntarnos cómo estos principios pedagógicos —tan estrechamente ligados a las formas indígenas de conocer— puedan tener cabida dentro de la universidad, una institución que históricamente ha negado el valor de los saberes de los pueblos originarios, surgió la necesidad de complementarlos con los ejes formativos transversales que posibiliten la reflexión crítica y la interacción respetuosa entre la vida académica y la vida de los pueblos. Los ejes formativos que orientan horizontalmente los contenidos del programa son: (i) el reencuentro con nuestros saberes y nuestras realidades; (ii) el diálogo con los otros y (iii) el futuro que soñamos. Estos ejes temáticos horizontales o hilos de sentido se tejen con dos ejes verticales que orientan el desarrollo de estos contenidos: (i) la vida de los pueblos y el diálogo de saberes y (ii) la formación pedagógica desde la interculturalidad.

La concepción de la enseñanza y la investigación que anima la propuesta de Madre Tierra ha de poner en cuestionamiento las políticas que siguen todavía la mirada colonizadora. Para mantener una llama que aliente la vida de los seres, la humanidad debe aprender que no estamos solos en este espacio tan hermoso, la Tierra, sino que este depende de todos nosotros para que la vida siga existiendo. Por eso, los currículos en las diferentes instituciones educativas y las políticas en el plano mundial tienen que cambiar desde el sentido de la vida, desde nuestra actitud en armonía con otros seres que también dependen de ella, de la Tierra.

La investigación desde la perspectiva decolonial es una búsqueda de nuevas alternativas para el planeta desde una visión distinta que dé cuenta de la existencia de otras economías más humanas, otras políticas en construcción y otras intelectualidades no solo desde la academia, sino desde la gente sencilla que vive en armonía con la naturaleza, a partir de un plan de desarrollo sostenible, sustentable y equitativo y, sobre todo, desde el afecto que debe existir entre la Tierra y los seres. En esta perspectiva es muy importante tener una sensibilidad para el reconocimiento de otros saberes y entender que los pueblos indígenas tienen otros métodos de conocer, no solo desde la racionalidad, sino desde el corazón y el amor. La mirada decolonial es una búsqueda permanente de la construcción de nuevos paradigmas hacia nuevas maneras de saber y de ser. En este sentido, nos preguntamos: “¿es posible un diálogo de saberes con otros pueblos y culturas, desde el marco de la ciencia moderna que se considera a sí misma un saber superior y la mentalidad del progreso y el desarrollo?” (Universidad de Antioquia, s.f.).

Es allí donde entra el segundo eje formativo que anima el proyecto Madre Tierra: el diálogo de saberes desde la interculturalidad. Con él se propone tener en cuenta las diferentes miradas que los distintos pueblos han tenido desde su historia con la Tierra. De esta manera se puede permitir un diálogo e intercambiar los conocimientos ancestrales con las nuevas realidades que nos toca vivir en el mundo globalizado de hoy que no respeta las diferencias, sino que solamente atiende a la lógica del mercado.

En ese sentido, toma vigor la interculturalidad como estrategia para poder llegar nuevamente al conocimiento ancestral que siempre ha sido negado, lo que implica dar importancia a los saberes locales, ancestrales y milenarios. Al hacerlo, el intercambio de los conocimientos se hace más placentero y con mucho más agrado y no de la forma que hoy se está haciendo, agrediendo los conocimientos del otro a partir de la creencia de que el conocimiento académico es superior al que albergan las culturas ancestrales. La propuesta es

crear puentes entre los conocimientos indígenas y los adquiridos a través del método científico, en pos de la protección de la diversidad cultural y biológica; que los investigadores entiendan que los pueblos milenarios poseen los conocimientos y sabidurías, que tienen que despojarse de lo aprendido para aprender de otros saberes. Eso se logra desde y con el corazón, no desde la racionalidad.

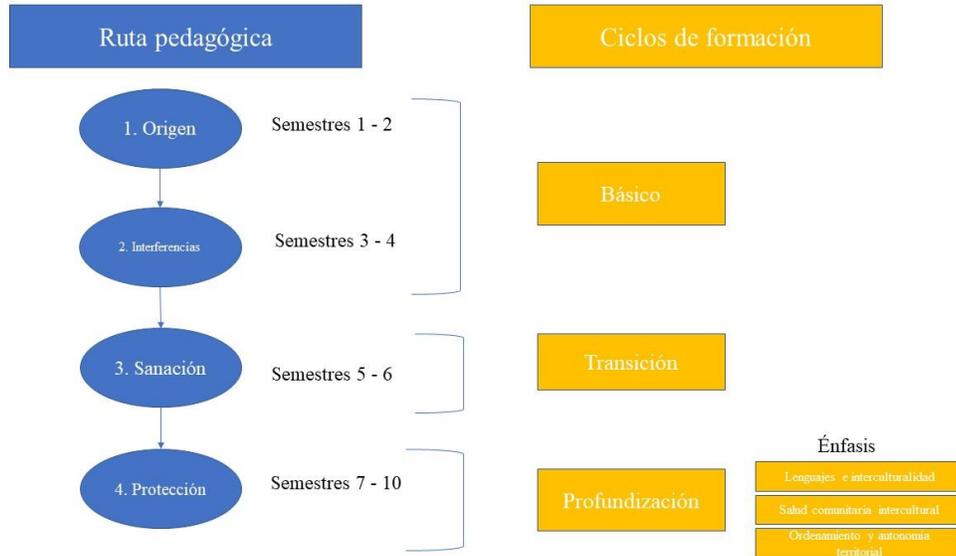
Asimismo, la interculturalidad implica un cambio en las metodologías de enseñanza de carácter doctrinario. Se debe partir desde el conocimiento de las comunidades y reconocer los saberes que niños y niñas traen de sus abuelos y abuelas; valorizar la memoria de sus sabios y sabias, el entorno, la naturaleza, los trabajos comunitarios y la vida cotidiana de los pueblos. Este debe ser el punto de partida para conversar con el otro, con el vecino, con el municipio, con el departamento, con la nación y con el mundo.

Este cambio en las metodologías de enseñanza se conecta con el tercer eje formativo de la propuesta Madre Tierra: una pedagogía crítica y creativa. No podemos continuar con la misma pedagogía transmisionista, pasiva y autoritaria. En cambio, la pedagogía crítica y creativa nos invita a partir de lo propio en una búsqueda permanente de una conciencia crítica que dé cuenta de la realidad histórica de los pueblos, de las distintas estrategias pedagógicas que estos han utilizado para que el aprendizaje sea un acontecimiento de la vida, para que signifique la alegría, el contacto con la naturaleza y la maduración de las relaciones de reciprocidad y de armonía.

Esta perspectiva pedagógica reconoce, además, que el aprendizaje no solo está en el aula, sino en la vida cotidiana, por lo que se aprende haciendo, viendo la realidad. Por ejemplo, el participar en la construcción de la casa comunitaria, en los rituales de curación por medio de los cantos y la medicina o en las fiestas de paso en distintos pueblos ofrece no solo oportunidades para el aprendizaje, sino para celebrar la creatividad de la vida utilizando elementos que la misma naturaleza nos provee. Por otro lado, para la enseñanza de la matemática se emplean elementos de la experiencia cotidiana de las comunidades: a partir del análisis de un resguardo indígena, por ejemplo, indagamos por el área, por cuántas personas viven allí, cuántos plátanos se consumen en el día, en el mes, y de ahí vamos sacando las estadísticas, llegamos a las fórmulas al final, luego de entender desde la práctica. Asimismo, la lengua materna juega un papel fundamental para develar la historia de los ancestros y, por lo tanto, está presente en la propuesta curricular como una manera de aprender y enseñar la lengua desde la Historia. Nuestra propuesta pedagógica se inspira en una lógica que conjuga el sentir, el pensar y el crear; vientre, corazón y cerebro.

Ahora bien, ¿cómo se concretan los principios de la pedagogía de la Madre Tierra y los ejes formativos antes mencionados en el plan de estudios? En la actualidad, el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, tiene una duración de diez semestres. A lo largo de ellos, las y los estudiantes recorren una ruta pedagógica compuesta de cuatro momentos, correspondientes a tres ciclos formativos, como se ilustra en la gráfica 1:

Gráfica 1. Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.



Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad de Antioquia, 2018, s.f.

La ruta pedagógica comienza con la pregunta por el origen, a cuya exploración se dedican los dos primeros semestres del programa. Para mirar a alguien debo conocer su origen porque eso me permite entender por qué la persona es así. Durante este primer momento, cada estudiante indaga por su origen: de dónde viene, cómo fue su proceso de gestación, el parto, porque desde ahí se entiende mucho de lo que somos hoy. Además, se estudian las historias de origen de los pueblos y culturas de las que proviene cada estudiante. También, se indaga por el origen de la universidad, quiénes la componen, de dónde vienen los profesores, dónde y cómo han aprendido.

Luego, viene la pregunta por las interferencias, por las problemáticas, por aquello que no nos hace sentir en armonía o equilibrio, por la dificultad. A esta indagación se dedica el segundo momento de la ruta pedagógica, correspondiente al tercer y cuarto semestre del programa. Si ya sabemos de dónde venimos nosotros, la universidad, los vecinos, el entorno social, cultural y político de nuestra zona, de nuestro departamento y de nuestro país podemos entender mejor la problemática, el desequilibrio.

En este momento se indaga por las maneras en que la imposición de un sistema económico, de una manera de pensar y de vivir, y de un sistema educativo ha contribuido al desequilibrio de las personas y de las comunidades, y al olvido de la conexión de todos los seres con la Madre Tierra. Esta reflexión sobre el desequilibrio posibilita que las y los estudiantes “problematicen su situación cultural, política, económica y educativa, y comprendan este acontecimiento como una posibilidad de resignificar su vida, para revitalizar sus saberes y dialogar con otras culturas” (Universidad de Antioquia, s.f.).

La sanación es el eje de reflexión del tercer momento de la ruta pedagógica, el cual tiene lugar en los semestres quinto y sexto. Tras indagar por el desequilibrio, la premisa que inspira este momento pedagógico es que “ni las personas ni las culturas deberían quedarse en la queja y el lamento por lo que ha pasado e incluso por lo que pasa”. Se invita, en cambio, “a buscar salidas, sanaciones con sabiduría desde la Madre Tierra” (Universidad de Antioquia, s.f.). La sanación tiene lugar a través de la búsqueda de respuestas y la formulación de propuestas de cómo queremos vivir, así como en el reconocimiento y la revitalización de las medicinas ancestrales dadas por la palabra, las plantas, los alimentos, los rituales, entre muchas otros.

Los abuelos, desde la medicina, dicen que hay que sanar y protegerse a la vez. De ahí que el cuarto momento de la ruta pedagógica (semestres séptimo a décimo) se propone formar a las y los estudiantes para “la protección y cuidado de la Madre Tierra, de la familia, de la comunidad y de sí mismos” en un horizonte de buen vivir, a través de “la construcción de un lugar ético de comprensión de valores, saberes y prácticas que requieren ser tejidos y sostenidos en el tiempo” (Universidad de Antioquia, s.f.).

Los cuatro momentos que integran la ruta pedagógica —origen, desequilibrio, sanación y protección— no se conciben como un camino lineal, sino en espiral, en el que cada estudiante pueda

volver al momento del origen, ya con experiencia de camino, con sanación y mayor compromiso, con un corazón transformado y con palabra dulce, para reinventar y fortalecer las comunidades desde un horizonte más amplio, que reconoce y valora diversas formas de producir conocimiento, de sanar-se y de proteger la Madre Tierra. (Universidad de Antioquia, s.f.)

A su vez, a través de esta ruta pedagógica cada estudiante recorre tres ciclos de formación:

- a.** El ciclo básico, correspondiente a los dos primeros momentos de la ruta pedagógica —origen y desequilibrio—, el cual tiene lugar durante los dos primeros años del programa (semestres primero a cuarto). Los espacios de formación que integran este ciclo son: seminario integral, plan de vida, educación, lenguajes y comunicaciones, lenguas originarias, oralidad, etnomatemática, proyección comunitaria, y práctica pedagógica (Universidad de Antioquia, s.f.). En cada uno de ellos se retoman las preguntas que orientan cada momento de la ruta pedagógica y se ponen en discusión con los contenidos específicos de cada espacio de formación. Luego de cursar el ciclo básico,

se espera que los estudiantes avancen en la construcción de lugar desde la resignificación y el fortalecimiento de su identidad subjetiva, política, comunitaria y cultural; reconozcan de manera crítica interferencias y desequilibrios en la historia, la influencia colonial en los saberes, las prácticas y las espiritualidades de las comunidades, así como las luchas de resistencia en el campo económico, político, cultural y educativo de diversas comunidades. (Universidad de Antioquia, s.f.)

- b. El ciclo de transición corresponde al tercer momento de la ruta pedagógica —la sanación— (semestres quinto y sexto). Los espacios de formación que integran este ciclo son: lenguas originarias: significados de vida; lenguas originarias: escrituras; lengua castellana; proyección comunitaria–práctica pedagógica; políticas públicas y legislación educativa; historias, imágenes y concepciones de maestros; didácticas y saberes; construcción, diseño y evaluación curricular; tecnologías de la información y la comunicación para la Madre Tierra (Universidad de Antioquia, s.f.).
- c. Finalmente, el ciclo de profundización tiene lugar durante los dos últimos años del programa (semestres séptimo a décimo) y se corresponde con la ruta pedagógica de protección. Este ciclo ofrece los siguientes espacios de formación: saberes y prácticas ancestrales, perspectivas interculturales, proyección comunitaria–práctica pedagógica, asuntos jurídicos–formación ciudadana, etnomatemática, relaciones intersectoriales y pedagogías desde la diversidad–prácticas pedagógicas. En esta fase del proceso cada estudiante puede optar entre tres líneas de énfasis: (i) lenguajes e interculturalidad, (ii) salud comunitaria intercultural y (iii) ordenamiento y autonomía territorial, a través de las cuales adquiere diversas herramientas para la protección y el cuidado de la Madre Tierra.

Este plan de estudios se ha ido ajustando a partir de los aprendizajes que han dejado las primeras cohortes. De ahí que en la segunda versión del plan de estudios se haya incorporado la sanación y la protección a la ruta pedagógica, revisando los ciclos de formación previos al ciclo de transición, y se hayan reagrupado los espacios de formación en campos de saber (Universidad de Antioquia, 2018, pp. 127-147). La anterior descripción del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra permite vislumbrar los elementos innovadores de esta propuesta pedagógica y, a la vez, los tremendos desafíos que ha significado su puesta en marcha. A continuación, presento algunos elementos para un balance de esta experiencia de educación intercultural.

El proyecto Madre Tierra en acción. Notas para un balance

Hasta el momento hemos convocado cuatro cohortes para la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: las dos primeras cohortes ya egresaron; los estudiantes de la tercera cohorte están culminando su proceso y estamos a la espera de que comiencen a egresar; y la cuarta cohorte inició en el segundo semestre de 2022. En la primera cohorte tuvimos cerca de 70 egresados; y en la segunda, cerca de 90. Aunque desde el comienzo del programa, estudiantes indígenas y no indígenas de diversas partes del país manifestaron su interés en cursarlo, decidimos iniciar solamente con estudiantes indígenas del departamento de Antioquia. Cuando salió la primera cohorte, jóvenes indígenas de otras zonas del país e, inclusive, mucha gente no indígena, manifestaron interés en matricularse y participar, pero en ese momento decidimos que la segunda cohorte también se concentraría en estudiantes indígenas de Antioquia, porque cuando comenzamos no teníamos el apoyo económico de la universidad.

La financiación del programa en sus inicios corrió a cargo de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) a través de un convenio que llamamos Escuela de Formación de Gobierno de la Gobernación de Antioquia con dos proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación en la población indígena y de la Universidad de Antioquia con el tiempo de sus profesores, investigadores y auxiliares. El recurso principal, al principio, fue el gestionado para la Escuela de Gobierno y Administración Indígena; el recurso económico principal en la actualidad es de la Universidad de Antioquia.

Gracias al apoyo económico de la Universidad de Antioquia pudimos abrir el programa a estudiantes de otros pueblos indígenas de Colombia. En este momento tenemos 92 estudiantes en la tercera cohorte, que se graduarán este 2023. En la cuarta cohorte, que inició en el segundo semestre de 2022, fueron admitidos 146 estudiantes. Hasta el momento hemos tenido estudiantes de once pueblos indígenas del país: gunadule, embera chamí, embera eyábida, embera dóbida, inga, kamtsá, ika-arhuaco, wiwa, wayuu, senú y del pueblo muruy en el Amazonas.

Para futuras cohortes se analiza —una parte del equipo coordinador está de acuerdo— dar espacio a personas no indígenas, como por ejemplo al pueblo afro, y a personas que han estado cercanas al proceso comunitario. Nos parece muy importante construir con el pueblo afro, personas campesinas o personas de la periferia de Medellín, tejer con ellos un saber orientado al pensamiento y cuidado de la Madre Tierra. El reto de abrir el programa a estudiantes no indígenas es que este implica un trabajo pedagógico conjunto no solo con los estudiantes, sino con las comunidades a las que pertenecen.

En el caso de las personas indígenas hay una definición clara, porque ellas hacen el trabajo pedagógico en su territorio, en su resguardo. En el caso de los afros, habría que mirar cómo sería su trabajo pedagógico, porque lo que nos interesa es el trabajo local, ese es el corazón, porque ahí es donde hacen su trabajo de proyección comunitaria. En el caso de las personas de Medellín o de los municipios aledaños hemos pensado que ellos tengan una organización o una asociación para que puedan hacer las prácticas. No nos parece que sea un trabajo individual, sino colectivo, porque es educar para la convivencia colectiva, porque se trata de juntos avanzar en el proceso. Por eso ha sido difícil pensar cómo sería el acompañamiento del trabajo colectivo de los estudiantes no indígenas.

Por otro lado, la dinámica de trabajo se estructura en torno a tres tipos de encuentros. Al iniciar cada semestre, todos los estudiantes y profesores se concentran en Medellín para un encuentro intensivo de quince días, en el que trabajamos de manera ininterrumpida, incluyendo sábados, domingos y festivos. Luego, tenemos encuentros zonales: en Antioquia trabajamos en las zonas del Occidente, Urabá, Suroeste y Bajo Cauca; en el resto del país realizamos un encuentro con los pueblos del sur y otro con los de la zona norte.

El tercer tipo de encuentro se da en la comunidad a la que pertenece cada estudiante: este es el corazón del trabajo, porque es donde se potencia la autonomía de los estudiantes y de las comunidades, pues para estos encuentros locales se convoca a las autoridades, a la comunidad, a la familia y a la escuela. Cada estudiante debe presentar una planeación al

profesor coordinador de la zona respectiva, quien organiza la agenda y acompaña a cada estudiante en su trabajo en la comunidad. La idea es que la comunidad entienda el proceso de la Madre Tierra y vayan asumiendo su compromiso con los estudiantes, porque en ocasiones las autoridades no acompañan o no dan el espacio.

Para el encuentro inaugural de cada cohorte en Medellín invitamos, además, a egresados de las cohortes anteriores para que les hablen a los nuevos estudiantes acerca de cómo vivieron y sintieron la experiencia en el programa Madre Tierra y a qué se dedican ahora. Asimismo, para el encuentro general del primer semestre, en el que se abordan las historias de origen en torno a la pregunta “¿quién soy yo?”, invitamos a los abuelos, por ejemplo, un abuelo wayuu, senú o nasa, para que nos den clase sobre la historia de origen. Cada pueblo trae su sabio o sabia para que sintonice con otros pueblos; cada uno comienza a hacer su reflexión. Todos los estudiantes de los distintos pueblos escuchan al abuelo, lo que permite, por ejemplo, que quienes somos gunadule escuchemos las historias de origen de otros pueblos y pensemos cómo nos podemos encontrar. En esos encuentros estamos todos, incluso los profesores, escuchando; muchas veces los estudiantes se convierten en profesores y nosotros los profesores nos sentamos a escuchar.

Siempre nos organizamos en círculo. Para nosotros el tiempo es circular, en espiral. Al escuchar a los abuelos contar las historias de origen estamos considerando el pasado, el presente y el futuro. Es como mecerse en una hamaca. En el pueblo gunadule cantamos sentados en la hamaca. Al mecernos en ella nos movemos del pasado al presente y al futuro: ¿cómo fortalecer la historia pasada?, ya que el pasado está aquí y se sigue proyectando para el futuro.

Por ejemplo, en el espacio de formación del seminario de Etnomatemáticas se propuso una estrategia didáctica denominada “álbum artesanal”, en el cual a lo largo del semestre cada estudiante va reconstruyendo los temas vistos en cada clase. Así, si durante la clase tomaron fotos, colocan la foto y explican qué están haciendo; otros dibujan o escriben. En el álbum cada estudiante registra los puntos que aprendieron y los van tejiendo con lo visto en otras clases. Lo que buscamos con eso es ver cómo logran entender las ideas centrales de cada curso. Asimismo, los estimulamos para que, en la elaboración del álbum artesanal y en los demás trabajos que presentan durante el semestre, utilicen los materiales de la zona, las cosas que se encuentran en su entorno, como materiales didácticos.

La práctica que desarrolla cada estudiante a lo largo de su proceso de formación debe estar vinculada a la comunidad a la que pertenece y generar resultados y productos pertinentes y útiles para la misma. Para lograrlo, durante su práctica cada estudiante está acompañado no solo por un profesor de la licenciatura, sino también por un maestro o maestra y por los sabios y sabias de su comunidad, quienes son fundamentales en el proceso de formación, el cual se concibe a partir de la metáfora de la siembra: cuando uno va a sembrar hay que organizar el terreno y seleccionar, junto con la comunidad, la semilla a sembrar (en este caso, el proyecto a desarrollar). Luego de la siembra, comienza a nacer la semilla, que se alimenta, nutre y germina a partir del trabajo desarrollado a lo largo de los ciclos formativos de la licenciatura. Al final, se goza con la fruta, que es el resultado del trabajo de grado, el cual se espera sirva de alimento a la comunidad.

Así como el plan de trabajo de cada estudiante se realiza de manera colectiva, también la valoración del trabajo al final de cada semestre se efectúa en colectivo, junto con el o la estudiante y la persona de su comunidad que le acompaña en el proceso. No hablamos de evaluación, sino de valoración a partir de tres criterios: trabajo académico, coherencia y participación. Sobre esta base empleamos tres elementos para valorar el proceso de cada estudiante. En primer lugar, un ejercicio de escritura al finalizar el semestre, el cual ha sido difícil porque somos muy orales, pero hemos sido insistentes en que hay que leer y escribir para saber relacionarse con los alcaldes y otras autoridades, para poder ser líder y asesorar a las comunidades. Nuestros estudiantes deben leer, escribir y entender.

En segundo lugar, su participación en el proceso comunitario, en los espacios de aprendizaje con los abuelos y abuelas, en las reuniones comunales donde se tratan problemas de educación, salud, tierras, entre otros. Como antes explicaba, una de las dificultades para admitir estudiantes no indígenas es que vemos el problema de cómo valorar este aspecto. En tercer lugar, la coherencia entre el discurso y la actuación: cada estudiante, además de participar en su propia valoración, también valora el trabajo de los demás estudiantes.

Uno de los retos que hemos tenido en el programa ha sido el reconocimiento de los saberes y lenguas indígenas por parte de la universidad. Aunque en ese aspecto hemos tenido avances importantes, al comienzo fue difícil. En su momento, el compañero Abadio tuvo dificultades para que algunos miembros de su tribunal de doctorado y la propia universidad validaran una tesis doctoral asesorada por un sabio de la comunidad sobre un concepto —el de “significados de vida”— estrechamente ligado a la historia de origen gunadule, escrita en un estilo distinto al de la academia convencional.

La aceptación de la tesis de Abadio marcó para la Universidad de Antioquia una vía para entender que hay otra manera, otra forma de saber ancestral relacionado con lo académico. Gracias a ello, yo logré hacer mi tesis de maestría sobre las molas de protección. Mi asesora dudó hasta lo último de aceptarme lo que yo estaba haciendo, tenía miedo con mi trabajo, porque si no pasaba estaba en juego el nombre de ella, que es doctora en Matemática. Al final, los miembros del tribunal reconocieron el valor del trabajo y me aceptaron la tesis. Hablo de estos antecedentes porque sirvieron para ir abriendo el campo de los saberes que se reconocen en la universidad.

Lo mismo ha ocurrido con las lenguas: para cumplir el requisito de segunda lengua, a Abadio y a mí nos hicieron el examen en lengua castellana y en gunadule. En el caso de los estudiantes de Madre Tierra que no tengan su lengua materna, como los senúes, deben aprender otra lengua indígena o, si ellos consideran, aprender inglés, francés o mandarín. Yo ofrecí un curso en gunadule para que los estudiantes interesados aprendieran la lengua. Al comienzo fue muy duro, pero ya la universidad ha tenido apertura con eso. Todavía a nuestros decanos, docentes y rectores les cuesta entender eso, pero no es lo mismo que hace 18 años que comenzamos. Poco a poco se va reconociendo que los pueblos originarios tienen su propia forma de tejer.

Para los encuentros generales y zonales utilizamos la lengua castellana, la cual nos permite conectar con todas las culturas, pues si yo, que soy gunadule, llego donde los nasa, kamtsá o inga, y ellos me hablan en su lengua, me pierdo. Sin embargo, en las clases insistimos mucho a los estudiantes en que empleen su lengua en los saludos y en los rituales, que hablen en su lengua lo que más puedan. Hemos encontrado que, al comienzo, a algunos estudiantes les da pena hablar su lengua materna e incluso usar su vestimenta; ya no les gusta su propia ropa. A lo largo del programa se aprecia un cambio, pues, en las dos graduaciones que hemos hecho, muchos estudiantes terminan luciendo sus propios trajes. Asimismo, estimulamos a los estudiantes a que utilicen su lengua materna para hacer sus trabajos, pero que la acompañen de traducción para que sea entendible. De igual forma, cuando los abuelos y abuelas participan en los encuentros muchos hablan en su lengua todo el tiempo y el o la estudiante traduce.

Uno de los principales retos que ha enfrentado y sigue enfrentando el programa Madre Tierra es el de lograr reconocimiento y financiación acorde por parte del Estado. Como lo relaté, cuando iniciamos esta experiencia de educación intercultural no contábamos con el reconocimiento ni el apoyo financiero de la universidad. Pudimos arrancar gracias al apoyo de la OIA y de gente solidaria, como por ejemplo un equipo de profesores jubilados de Matemática de la Universidad Nacional, quienes nos acompañaron y donaron su trabajo.

Aunque luego contamos con el apoyo financiero de la Universidad de Antioquia, la planta de profesores y los recursos destinados al programa no son suficientes. Los únicos docentes de planta adscritos al programa son el compañero Abadio y Sabinne Yulieth Sinigúí Ramírez. Tenemos algunos docentes ocasionales, Alba Lucía Rojas Pimienta, coordinadora de Prácticas del programa, y Dora María Yagarí González, coordinadora académica de la licenciatura. Los demás profesores que acompañamos de manera permanente el programa estamos vinculados, en su mayoría, por hora cátedra, además de algunos que colaboran de manera voluntaria, incluidos algunos profesores jubilados. Este equipo de profesores, proveniente de distintas disciplinas, está integrado por algunos docentes que ayudaron a fundar el programa y lo han apoyado desde entonces, y se ha renovado con otras personas que se han integrado a lo largo del tiempo para reemplazar a quienes ya no están.³

Para los encuentros fuera de Medellín contamos con la participación de cerca de 20 profesores. Muchas veces se reparte el salario y los gastos de viaje que le dan a un profesor con los otros que tienen menos recursos. Si fuera por el pago, el equipo se habría reventado, no habría prosperado. Además, ha sido la solidaridad de las comunidades, de los profesores y

³ Entre los docentes que han acompañado el programa es preciso mencionar, en el ciclo básico, a Juan Carlos Castro, José José Crespo Crespo, Nury Yagarí, Gary Ilich Merchán Maestre, Nataly Domicó Murillo, Edilberto Pérez, Miguel Monsalve, Pablo Daniel Barrios Giraldo, Yanet Gómez, Abadio Green, Marifelly Gaitán, Jader Agudelo, Sonia Bedoya, Ricardo Palacio Hernández, María Isabel Piedrahita Londoño, Oscar Guillermo Charry, Paula Andrea Zapata Hernández y Milton Santacruz Aguilar. Como docentes en los énfasis en lenguajes e interculturalidad participan Ruth Virginia Castaño, Rafael Segundo Mercado Epieyú y Diana Monsalve Morales. En el énfasis en salud comunitaria intercultural contamos con Santos Jamioy Muchavisoy, Ana Lucía Álvarez, Aura Esperanza Tisoy Tandioy y Amelicia Santacruz Álvarez. Finalmente, en el énfasis en ordenamiento y autonomía territorial participan los docentes Dora María Yagarí González, Gloria Elena Acevedo, Carlos Andrés López Álvarez, Miriam Jiménez y María Cristina Pineda Pineda.

voluntarios la que ha hecho posible ayudar a cubrir la alimentación y el alojamiento de los estudiantes que participan en los encuentros zonales y en Medellín. Por eso le insistimos a la universidad que debe garantizar los recursos para sostener el programa, que en gran parte se ha mantenido gracias a la autogestión y solidaridad.

Además de recursos hace falta lograr mayor reconocimiento institucional. Aunque la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra ya obtuvo registro calificado y es uno de los programas de pregrado que ofrece la Facultad de Educación, aún no contamos con la visibilidad suficiente dentro de la universidad: por ejemplo, en muchas de las cartas e invitaciones institucionales no se incluye al programa Madre Tierra, ya que no hay suficiente conocimiento ni apropiación del programa por parte de los estudiantes y profesores de la institución. Es mayor el reconocimiento por parte de otras instituciones a nivel nacional e internacional que en la misma universidad.

Actualmente, estamos adelantando contactos con organizaciones de Panamá y Guatemala para llegar a hacer convenios que nos permitan fortalecer la formación. También, hemos mantenido una relación muy fluida con la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca (UAIIN-CRIC), una de las más consolidadas experiencias de educación intercultural en el país, que ya tiene un reconocimiento del Estado. Hemos hecho intercambios con ellos y estamos pensando en fortalecer la relación, porque no puede haber celos de ese conocimiento. Lo importante es que el pueblo indígena se proyecte. Necesitamos más líderes espirituales que administrativos. Eso es lo que busca la proyección de la Madre Tierra, alimentar el corazón bueno y esa conexión. Estamos proyectando, pero pensamos ir con paso lento, con claridad.

Referencias

Castaño Carvajal, R. V. y Santacruz Aguilar, M. (2012). *Ibisoge Yala Burba Mola ¿Qué nos dicen las Molas de Protección?* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional.

Castro, S. (2006). *El capítulo faltante de Imperio. La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo Posfordista*. Conferencia dictada en el seminario Descolonizar el pensamiento: reto actual de la pedagogía latinoamericana, Universidad de Antioquia, Medellín.

Green Stócel, A. (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala. Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional.

Ministerio de Educación Nacional. (2022, 02 de diciembre). *“Esta posesión es un mensaje de voluntad de la transformación de la educación para los pueblos”*. Alejandro Gaviria en la posesión de Abadio Green Stocel. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/413300:Esta-posesion-es-un-mensaje-de-voluntad-de-la-transformacion-de-la-educacion-para-los-pueblos-Alejandro-Gaviria-en-la-posesion-de-Abadio-Green-Stocel>

Ochoa R. y Pelález, J. (1995). *La matemática como elemento de reflexión Comunitaria Pueblo Tule*. Asociación de Cabildos Indígenas de Antioquia, Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia y Editorial Lealón.

Organización Indígena de Antioquia y Universidad de Antioquia. (2006). *Presupuestos iniciales para la creación curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Documento de trabajo.

Universidad de Antioquia. (2011). *Propuesta de Creación de Programa Académico, Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. <https://docplayer.es/21335717-Propuesta-de-creacion-de-programa-academico-1.html>

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

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Acerca del programa*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>