

Siembras pedagógicas descolonizadoras.

Bio/epistemologías en una ecología inter/científica.
Salud comunal-botiquín herbolario.

VOLUMEN 1

COLECCIÓN: OTRAS EDUCACIONES



Patricia Medina Melgarejo
Flor Marina Bermúdez Urbina
Coordinadoras



Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Siembras pedagógicas descolonizadoras.

Bio/epistemologías en una ecología inter/científica.
Salud comunal-botiquín herbolario.

VOLUMEN 1

Siembras pedagógicas descolonizadoras.

Bio/epistemologías en una ecología inter/científica.
Salud comunal-botiquín herbolario.

VOLUMEN 1

Patricia Medina Melgarejo
Flor Marina Bermúdez Urbina
Coordinadoras



Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Siembras pedagógicas descolonizadoras. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario. Volumen 1

Primera edición: diciembre de 2023.

D.R. © Patricia Medina Melgarejo y Flor Marina Bermúdez Urbina (Coordinación)

D.R. © Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2023

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 1 Av. Sur Poniente 1460 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México www.unicach.mx

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica Calle Bugambilia 30, Fracc. La Buena Esperanza 29243, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Tel. y fax: (52 967) 678 6921, ext. 139 www.cesmecha.mx
editorial.cesmecha@unicach.mx

Cuidado de la edición: Cuauhtémoc Peña / Lis Hernández Peña

Diseño: Mario Lugos [574] / Paola Santos

Foto de portada: Itzel Velazco Pérez (Invierno Azabache)

ISBN Volumen 1 : 978-607-543-205-2

ISBN Colección: 978-607-543-204-5

Impreso en México / Reservados los derechos, 2023

La obra ha sido dictaminada, revisada y discutida por pares en apego a los procesos de aseguramiento de la calidad editorial del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Agradecimientos

Este libro es fruto del trabajo de colaboración que sostienen desde hace más de una década el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco de la Ciudad de México.

Quienes coordinan este volumen, han colaborado durante este tiempo en proyectos y publicaciones inscritas en el campo de la educación indígena, intercultural, las otras educaciones, los movimientos sociales educativos en Latinoamérica y México, y el Pensamiento Descolonizador y sus articulaciones con la Teoría Pedagógica Contemporánea en nuestro continente. Las colaboraciones interinstitucionales han incluido también la participación de ambas investigadoras en comités tutoriales y en encuentros académicos de carácter nacional e internacional. Es importante señalar que en esta ruta de trabajo colegiado, un libro paradigmático en la discusión sobre las otras educaciones fue el volumen coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo intitulado: *Pedagogías Insumisas: movimientos pedagógicos y memorias colectivas de otras educaciones en América Latina* publicado por CESMECA-UNICACH en 2015, se trata de una obra en donde participan investigadores de la UNICACH y otros centros de investigación de México y Latinoamérica. Los aportes de este libro como resultados de investigación implican una retribución social con el fin de promover el acceso al conocimiento científico y sus beneficios sociales desde las directrices de CONAHCYT.

Cabe señalar que en la que el campo epistémico y temático es producto del desarrollo y de los hallazgos de dos investigaciones adscritas a la Universidad Pedagógica Nacional (AA5), coordinadas por la Dra. Patricia Medina Melgarejo, a saber: (2019-2022) *Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación: territorios de esperanza.* (2022-2025) Proyecto

actual. (2022-2025) Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico.

En el presente volumen colectivo se encuentran colaboraciones de investigadoras/es de distintas instituciones latinoamericanas, quienes reflexionan y discuten formas alternativas de generar otra educación; es preciso señalar que este horizonte crítico representa una línea de investigación que cuenta con un desarrollo importante en la última década, por lo cual abre surcos para germinar a través de una nueva colección compartida denominada “Otras Educaciones”.

Brindamos en especial un reconocimiento al Dr. Miguel Darío Hidalgo Castro, pues gracias a su decidido trabajo y compromiso pedagógico como docente/investigador desde la Unidad 202 de la UPN de Tuxtepec Oaxaca, ha generado un profundo vínculo con maestras y maestros de esta región, lo que posibilitó nuestro encuentro. También un agradecimiento que reconoce la labor pedagógica y el compromiso de las y los docentes de la Jefatura de Sector 01 de escuelas telesecundarias con sede en la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec Oaxaca, quienes participaron decididamente en la construcción de esta “Siembra Pedagógica Descolonizadora”; trabajo que permite continuar impulsando al Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), cuya perspectiva implica una formación crítica emancipadora. A nuestras/os hermanas y hermanos de Bolivia, un honor la contribución del maestro Fernando Huanacuni y Cecilia Pinedo; de Colombia, a Gary Gari Muriel, Stella Cárdenas y Alba Rojas; de México, Bruno Baronnet y, nuestro entrañable maestro del camino comunal, Jaime Martínez Luna. Un agradecimiento a la distancia a Arturo Escobar, Sarah Corona, Ricardo Lambuley, Sabine Sinigui y a Sonia Comboni. En particular, el reconocimiento a nuestras hermanas y hermanos del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia, Colombia, pues desde su sabiduría siempre han sido nuestro horizonte y diálogo en las concepciones de semilla, siembra y cosecha como procesos pedagógicos.

Finalmente, agradecemos a nuestras instituciones y a todas las personas que han hecho posible la edición de este volumen, especialmente a los correctores y diseñadores que dieron forma a la identidad editorial de la obra: Cuauhtémoc Peña, Jair Valtierra e Itzel Velazco.

Desde nuestros corazones... gracias.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	12
¿Por qué siembras pedagógicas para elaborar un botiquín herbolario del docente como propuesta biocultural frente a la pandemia, basado en la salud comunal?	18
Metodología de este libro de siembra geo/pedagógica y diálogos en horizontalidad epistémica inter/científica	22
Presentación de apartados / Patricia Medina Melgarejo	27
PRIMERA PARTE. REMOVER LA TIERRA PARA RESPIRAR	34
Capítulo 1. Herbolaria, camino a vivir / Jaime Martínez Luna	37
Capítulo 2. Vivir Bien/Buen Vivir / Cecilia Pinedo Soruco y Fernando Huanacuni Mamani	45
SEGUNDA PARTE. ABRIR SURCOS SIEMBRAS GEOPEDAGÓGICAS: MADRE TIERRA E INFANCIAS HORIZONTES BIO/EPISTEMOLÓGICOS	51
Capítulo 3. Siembras geo/pedagógicas, una metodología en ciclos de conocimiento inter/científicos en espiral al co-razonar desde la Madre Tierra. Comunalidad (el suelo que pisamos) y Buen Vivir / Patricia Medina Melgarejo	54
Capítulo 4. La tierra como método. Salud comunitaria intercultural en la Pedagogía de la Madre Tierra / Alba Lucia Rojas Pimienta	99
Capítulo 5. Bio-alfabetización-bio-epistemologías comunales infantiles / Roberto Sánchez Linares, Patricia Medina Melgarejo y Miguel Darío Hidalgo Castro	111

TERCERA PARTE. SIEMBRA PEDAGÓGICA: BOTIQUÍN HERBOLARIO PARA L@S DOCENTES	125
Capítulo 6. Los cuidados de la vida: los inicios de este andar / Andrés Hernández Celestino y Guadalupe Barragán Tinoco	128
Capítulo 7. Siembra geo-pedagógica del botiquín herbolario para l@s docentes. Co/razonando la propuesta en una ecología inter/científica / Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet	144
Capítulo 8. Acerca de las creaciones telúricas como emanación de las artes de la Madre Tierra / Gary Gari Muriel	203
CUARTA PARTE. GERMINAR Y COSECHAR PRODUCCIONES COMO FRUTOS DE LA SIEMBRA	236
Capítulo 9. Botiquín herbolario, siembra y cosecha / Priscila Saucedo García e Hiram Jair Valtierra Aguilar	239
Capítulo 10. Farmacia viva / Miriam Nolasco Nolasco, Gary Gari Muriel y Flor Marina Bermúdez Urbina	259
Capítulo 11. La fiesta de Todos los Santos para los mazatecos / Mario Guzmán Guerrero	279
QUINTA PARTE. COMPARTENCIAS DE SABEDORAS Y SABEDORES. MUJERES Y HOMBRES MEDICINA: TESTIMONIOS	297
Conocimiento herbolario frente al COVID-19: profesor de Telesecundaria Roberto Pacheco / Roberto Pacheco Vidaños e Hiram Jair Valtierra Aguilar, dialogante	300
Testimonio de la Mujer Medicina Macarena Díaz Aguilar / Macarena Díaz Aguilar y Roberto Sánchez Linares, dialogante	303

Los saberes ancestrales y las yerbateras / Stella Cárdenas Agudelo	307
Los saberes ancestrales y las recetas tradicionales / Gloria Emilsen Morales Matato	316
Testimonio de intervención con herbolaria desde la perspectiva de medicinas integrativas, caso COVID-19 en fase de recuperación / Isabel Flores Paz y Laura Guadalupe Flores Paz	324
Medicinas alternativas, desarrollo de consciencia de vida y salud / José Luis Grajeda y Rosa María Robles Martínez	328
SEXTA PARTE. HORIZONTES	336
“Obligación” / Jaime Martínez Luna	339
Autoras y autores	343
Participantes de la siembra pedagógica	352

PRESENTACIÓN



Presentación

Patricia Medina Melgarejo ¹

*Respiramos los humanos, pero también respiran las plantas,
los árboles, los animales y todos al respirar
mostramos ser integrantes del mundo.*

*La lluvia y el clima moldean nuestro ánimo de vivir,
la presencia del sonido, principalmente la música,
interviene en nuestro ánimo, y no sólo el nuestro,
el de las plantas, el de los animales.*

*Es esto lo que demuestra que si todos dependemos
de lo que respiramos es que todos somos interdependientes.*

Martínez Luna.

Para la comprensión de la interrelación de nuestro respirar en el mundo junto con “las plantas, los árboles, los animales”, con la vida misma del planeta, de la Madre Tierra, es decir, “todos al respirar mostramos ser integrantes del mundo”; si tenemos la necesidad de una interdependencia al respirar, al curarnos, al alimentarnos, relacionalmente tenemos la necesidad del cuidado de la vida.

Estas definiciones que escuchamos de forma generalizada y comúnmente requieren del discernimiento de nuestra concepción de “la vida” misma, lo que implica una condición de existencia, de estar en el mundo, no sólo biológica sino so-

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Licenciada en Pedagogía por la UNAM.

cioculturalmente (como parte también de las dimensiones psicológicas y espirituales), en esta multidimensionalidad se involucran los procesos educativos y pedagógicos, en cuanto procesos de formación humana, y en un sentido profundo de humanización.

Cobra sentido el discernimiento en torno a las condiciones de existencia, de las formas de vida humana y no humana en nuestro planeta, y las definiciones sobre la tierra misma como condición de vida; razonamiento que se encuentra permeado por procesos no sólo epistémicos, sino ontológicos, en tanto, que son definiciones y concepciones sobre el ser, sobre la existencia de lo que consideramos vivo y viviente, humano y no humano, de la comprensión y ordenamiento (taxonomía, división y clasificación) de lo existente en el mundo, lo que repercute en nuestras percepciones, en nuestras relaciones sociales producto de nuestras concepciones sobre naturaleza como Madre Tierra.

Compartiendo con Arturo Escobar (2014, p. 57)¹¹: “ontología se refiere a aquellas premisas que los diversos grupos sociales mantienen sobre las entidades que “realmente” existen en el mundo”. Además, se recurre a la definición de la ontología-política en términos relacionales, puesto que las concepciones de vida y ser vivo, son actuantes e interactuantes con la condición de vida humana y no humana, por lo que resultan definitorias, tanto en las relaciones sociales humanas (políticas), como en las relaciones sociales con la naturaleza (políticas de la vida), las cuales forman parte del cuidado de la vida misma.

Pongamos un ejemplo. Como docentes en nuestras clases, trabajamos temas sobre los “ríos”, en una región específica de nuestros países, y solicitamos a nuestros estudiantes su identificación en un mapa, mientras que al no considerar “el suelo que pisamos”, la existencia de relaciones con los ríos y el agua, en nuestros contextos, y nuestras concepciones configuradas sobre la condición de “vida”, en y de los ríos; estamos así escindiendo, de forma dualista, tanto el pensamiento, las emociones y las experiencias de vida por privilegiar el tema de “nombrar los ríos”, sin cuestionar su contaminación, su privatización, su explotación y las repercusiones que, en términos del respirar, en nuestra interrelación con el río, implica una concepción sobre la vida y su cuidado. Mucho menos vamos a comprender y enseñar en nuestras docencias, la importancia del agua corporalmente, y que esta circulación de líquidos vitales, al igual que los ríos en nuestros cuerpos permiten la vida.

1 La bibliografía referida de los siguientes apartados se encuentra al final de esta sección de presentación.

Lamentablemente pensamos a los ríos como “objetos” a los que podemos manipular y extraer a nuestra mirada antropocéntrica. Igual operamos con cerros, mares, animales, tierras de siembra, agricultura, todo parecería encerrado en un pensamiento que lamentablemente transmitimos en nuestras escuelas, como estructuras y matrices de ordenamiento de la realidad, desde una superioridad de “la vida humana”, en menosprecio de lo que consideramos, como lo no humano.

En tanto que (como profesionales de la educación) reproducimos estas clasificaciones y taxonomías, traducidas en formas de mirar y comprender el mundo a través del currículo escolar, y de nuestras formas didácticas de enseñanza.

Requerimos en nuestra docencia de un giro bio-comunal-epistémico, es decir bio-céntrico frente al antropocentrismo, que en muchos sentidos es colonizador del pensamiento y de la educación.

Al dejar de ser el centro de todo, la especie humana encuentra una integralidad que promueve mayor armonía, y con el respeto a todas las especies, enriquece horizontalmente los resultados de su labor, y encuentra en la reciprocidad la protección del territorio que le alimenta (Martínez Luna, 2022a, p. 170).

Dejar de ser el centro, para una búsqueda de horizontalidad en la reciprocidad con el territorio, con las plantas-herbolarias que nos alimentan y curan, implicaría, como hemos analizado, romper con la separación dualista del mundo, que produce un entrecruce con los modos de pensar lineal que se basa en dos referentes, por una parte, la idea de sucesión no cíclica del conocimiento (en este caso escolar), sino infinita, ascendente y acumulativa y, por otra, una diferenciación, hiper/especializada, y fragmentaria; como lo señala Gavilán (2011) “el **dualismo filosófico** es la idea que orientó el desarrolló del pensamiento lineal, destruyendo la concepción original de la paridad de las cosas y su complementariedad natural” (p. 46).

Romper con esta idea de primacía humana sobre el mundo y su comprensión, resulta fundamental, ya que, compartimos la idea de Alba Rojas “La tierra es a la vez, tejida como ser vivo, se posiciona como una madre que nutre y sostiene la vida” (2022). Esto implica romper con el pensamiento dualista, que separa a la sociedad humana de las sociedades no humanas, al escindir la relación humanidad-naturaleza; para poder comprender y comprendernos en un necesario pensamiento cíclico, en espiral autopoietico, al reconocer a la Madre Tierra como “una maestra que enseña lo que necesitamos para el Buen Vivir entre todos y con

todos, para la pervivencia de los seres humanos y no humanos en la tierra” (Rojas, 2022). En este sentido:

La naturaleza es la primera biblioteca que consultan los pueblos para desentrañar los secretos de los suelos que respiran. La milpa, la luna, el viento, el fuego, las plantas, los minerales son sus principales maestros y médicos. ¿Quién nos hizo pensar que la Madre Tierra era un objeto-recurso que podíamos explotar y dominar? ¿En qué momento las instituciones educativas se volvieron frías? (Sánchez, Medina e Hidalgo, 2022).

Al ser “la naturaleza la primera biblioteca que consultamos”, y a través de la cual podemos respirar, existir y curarnos, por lo que requerimos de los conocimientos herbolarios, que en sí mismos son un sistema componente de los sistemas médicos tradicionales, los cuales han permitido mantener un equilibrio de salud necesario en nuestro continente como lo afirma la Organización Mundial de la Salud (2013): “Para muchos millones de personas, los a base de hierbas, los tratamientos tradicionales y los prácticos de las medicinas tradicionales representan la principal fuente de atención sanitaria, y a veces la única” (p. 13). Por tanto, la herbolaria resulta un conocimiento fundamental para un trabajo inter/científico (Haverkort, et al., 2013) en el contexto escolar, para un giro bio/epistémico en contraste con el dualismo (sociedad frente a naturaleza), al que hemos hecho referencia.

Requerimos generar marcos alternos para comprender el proceso pandémico experimentado durante estos últimos tres años (2019-2022), lo que nos obliga como docentes a construir caminos de pensamiento en transición y transformadores; pues los agentes patógenos como los virus, son parte de la biodiversidad, que ayudan a regular a los ecosistemas; la intervención humana antropocéntrica al modificarlos y muchas veces devastarlos, producto de las ideas de desarrollo económico, tiene consecuencias que impactan en las plantas y animales, lo que resulta ser un factor ecológico en la propagación de agentes patógenos; por tanto, se crean las condiciones para generar enfermedades, ya conocidas y el desarrollo de enfermedades emergentes; las cuales por diversos factores pueden dar origen a nuevos procesos pandémicos. En consecuencia, la devastación forestal y la pérdida de la biodiversidad son factores potencialmente pandémicos. Resulta

urgente formarnos, tanto preventivamente, como para transformar los procesos y comprender nuestras responsabilidades personales, sociales y profesionales ante estos sucesos.

La biodiversidad es el único camino “para respirar” y convivir con los seres humanos y no humanos, pues hemos planteado un modelo de desarrollo con la matriz de pensamiento sustentada en la idea de crecimiento infinito, lo que se ha denominado “antropoceno” (Descola, 2017):

la humanidad en general no originó el Antropoceno, sino un sistema, un modo de vida, una ideología, una manera de darle sentido al mundo y a las cosas, que sedujeron y se extendieron cada vez más y de las cuales es necesario entender sus particularidades si queremos acabar con aquél y cambiar de rumbo para intentar evitar algunas de sus consecuencias más dramáticas (p. 18).

Paradójicamente se plantea un modelo infinito y desequilibrado de desarrollo frente a una naturaleza con procesos biológicos finitos, de equilibrio y de auto/regulación; en consecuencia, se requiere frente al antropocentrismo analizado, proteger a la naturaleza pues implica reducir a las pandemias con repercusiones humanas, mas no eliminarlas, sino comprender los mecanismos de la naturaleza en el auto cuidado de la vida. Estas discusiones y temas se deben incluir en nuestros currículos escolares y en nuestros procesos formativos, acompañados por las ideas de comunalidad y salud comunal (Martínez Luna, 2018), “Buen Vivir” (Huanacuni, 2016), no solo como definiciones, sino como necesidades urgentes para una práctica social y educativa con horizontes posibles. Todas ellas concepciones que plantean giros epistemológicos, y como hemos visto, ontológicos, para una reflexión desde las “ontologías políticas relacionales” (Escobar, 2014 y 2015) y los referentes tanto de una salud planetaria (IS Global, 2019), como de una ecología de la salud, en los marcos críticos y descolonizadores.

Las analogías y las resonancias, las intersecciones entre comunalidad (Martínez Luna, 2018), Buen Vivir (Huanacuni, 2016) y teoría del posdesarrollo (Escobar, 2015) se articulan en espacios de luchas sociales en los que los movimientos de pueblos originarios y afroamericanos, junto con otras organizaciones y demandas, a partir de las exigencias de la defensa de la naturaleza y de lo local, situadas como formas de resistencia, gestan horizontes sociales y políticos que cuestionan las bases no solo epistémicas, sino también ontológicas del propio proyecto histórico de modernidad.



¿Por qué siembras pedagógicas para elaborar un botiquín herbolario del docente como propuesta biocultural frente a la pandemia, basado en la salud comunal?

¿Por qué siembras pedagógicas para elaborar un botiquín herbolario del docente como propuesta biocultural frente a la pandemia, basado en la salud comunal?

La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, des-territorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca las memorias colectivas que siguen muy vivas, las rebeldías, resistencias e insurgencias [...]. En la práctica, proceso y continuidad se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos “muy otros”. De hecho, esta siembra, este hacer-sembrar y sus cómo no están solamente en —ni tampoco solamente son de— la tierra. Tienen que ver con todas las esferas de la vida, de la re-existencia física, simbólica, social, cultural, cosmológica-espiritual, como también de saberes, sabidurías y conocimientos.
(Walsh, 2017, p. 40).

El motivo de este libro, si bien es sistematizar y compartir el proceso formativo denominado “Diplomado: salud comunal, botiquín herbolario del docente como propuesta biocultural. Un retorno comprometido a clases frente a la pandemia basado en el nosotros desde el suelo que pisamos”. Este trabajo de investigación e intervención en la formación de docentes que denominamos “siembra pedagógica”, no surge solamente como una respuesta a la pandemia

experimentada, sino como señala Catherine Walsh en nuestro epígrafe, implica la forma político-pedagógica de afrontar y abrir brechas de un Movimiento Social Pedagógico Latinoamericano (Medina Melgarejo, 2015), el cual a partir de su larga trayectoria ha podido construir nuevos caminos, delinear horizontes y producir nuevas subjetividades políticas al “hacerse cargo de la vida y la educación” (Medina e Hidalgo, 2022); estas prácticas se comprenden a partir de procesos que hemos denominado como “la otra formación docente” (Medina Melgarejo, 2021a), siendo aquellos procesos que se gestan a partir de la toma de la palabra de las y los docentes para generar los procesos auto/formativos en colectividades en movimiento, junto a los movimientos y como parte de la propia lucha docente, por una transformación social, haciéndose cargo de los fines y contenidos de la educación y la formación.

Más que una respuesta, representa una inflexión, una argumentación que define los caminos pedagógicos a seguir construyendo, los cuales se han trazado a partir de un experiencia acumulada de pensamiento y acción descolonizadora en el continente (Medina Melgarejo, 2021b), en donde, producto de la pandemia, se activaron como nodos preexistentes para continuar “haciéndose cargo de la vida” (Zibechi, 2020), haciéndose visibles los tejidos de prácticas para el cuidado de la vida y el cultivo de nuevas prácticas sociales, producto de los sujetos pedagógicos emanados de las sociedades en movimiento (Zibechi, 2008), en donde el movimiento social resulta configurarse en el propio sujeto pedagógico.

La contingencia sanitaria experimentada mundialmente entre 2019 y 2022, implica un profundo cambio en las relaciones sociales y, en las prácticas y procesos educativos, en donde como educadores y pedagogos críticos podemos pensarlo (el cambio) como un proceso de transición, lo que nos obliga a construir sentidos, caminos posibles reconociendo a la transición como “algo que implica muchos tipos de transformación [...] exhibe un profundo carácter abierto y la conciencia de ser una de muchas historias posibles” (Escobar, 2017, p. 248). Dentro de estas historias múltiples, algunas apelan, a procesos abiertos producto de las múltiples dinámicas y memorias situadas como formas de respuesta a la emergencia, pero a partir de una “auto/organización” necesaria para construir nuevos proyectos desde las propias sociedades en movimiento y sus horizontes potenciales.

A pesar de que se generan emergencias, como la contingencia sanitaria, en nuestro contexto social y educativo, se producen un conjunto de dinámicas no

lineales, las cuales implican múltiples respuestas (muchas historias posibles), debido a los contextos geo/políticos, traducidos en el reconocimiento de la emergencia de las pedagogías en territorio (geo/pedagogías), las cuales no solamente dan respuesta ante la contingencia (emergencia) sino posibilitan como presente y como horizonte la autoorganización como práctica posible de transición que potencialice una transformación con múltiples rostros en el terreno de lo geo/pedagógico.

Por tanto, la elaboración de un botiquín herbolario para el docente se configura en un artefacto que da respuesta desde las memorias actuantes, a partir de la ruptura de la subalternización de conocimientos, como lo implican los sistemas herbolarios y médicos tradicionales, para integrar una crítica profunda sobre los modelos de desarrollo que nos han conducido a dicha emergencia pandémica, para comprender profesionalmente desde la docencia la necesidad de un giro onto epistémico del paradigma antropocéntrico de nuestros currículos y prácticas docentes, hacia un currículo biométrico, que permita nuevas formas de organización no sólo del conocimiento, sino de la necesaria comprensión de la salud como un proceso comunal y el diseño de un futuro posible en una horizontalidad con la Madre Tierra: para un “Buen Vivir”. En este sentido, se requieren procesos a partir de “la otra formación docente”, que nos permita a los profesores y profesoras, el reconocimiento como trabajadores y trabajadoras para la educación, quienes requerimos de herramientas pedagógicas y materiales para el cuidado de la salud; por tanto para el cuidado de la vida; de ahí el subtítulo que responde a una demanda laboral de las y los docentes, ya que requerimos de conocimientos para el cuidado de la salud en el desarrollo de nuestro trabajo docente, para: “un retorno comprometido a clases frente a la pandemia basado en el nosotros desde el suelo que pisamos”.



Metodología de este libro de siembra
geo/pedagógica y diálogos en horizontalidad
epistémica inter/científica

Metodología de este libro de siembra geo/pedagógica y diálogos en horizontalidad epistémica inter/científica

El procedimiento para desarrollar el presente libro implica un largo trayecto de procesos de investigación discusión y construcción epistémica, lo que gesta de forma paralela la coproducción de siembras pedagógicas en diversos contextos y colectivos docentes y de movimientos sociales. En particular, para el desarrollo de esta siembra del “Botiquín Herbolario” se produjo en tres momentos. El primero implica la condensación de conocimientos, y en este caso, la observación del contexto de la pandemia y las condiciones de retorno de los y las docentes a las aulas, lo que conduce a una construcción de una propuesta situada, utilizando diversos medios para su desarrollo, como los virtuales, pero al mismo tiempo, construyendo prácticas de objetivación en los contextos locales y situados de las y los profesores.

El segundo momento, consiste propiamente en el desarrollo de la propuesta, pero desde una pedagogía en territorio, es decir, desde las geo/pedagogías, como condiciones de diálogo y producción de conocimiento, de emergencia de prácticas y de ruptura de paradigmas y visiones en este caso de una visión antropocéntrica e, incluso, mercantil de la herbolaria y de las prácticas médicas de intervención, configurando rutas pedagógicas que posibilitaran una discusión y giro onto/epistémico hacia una visión bio/céntrica del conocimiento. Para proceder a un tercer momento, como lo implican los procesos de sistematización de la experiencia (Mejía, 2012), en donde se generan las producciones, las cosechas del camino recorrido por la siembra. En consecuencia, el libro se estructura en los momentos de producción de una siembra, como primera parte: remover la tierra para respirar; segunda parte: abrir surcos siembras geopedagógicas: Madre Tierra e infancias horizontes bio/epistemológicos; tercera parte: siembra pedagógica: botiquín herbolario para l@s docentes; cuarta parte: germinar y cosechar producciones como frutos de la siembra; quinta parte: compartencias de sabedo-

ras y sabedores. Mujeres y hombres medicina testimonios; sexta parte: horizontes “ombligación”.

La propuesta de este libro no trata de “cientificar” el conocimiento herbolario y la gran riqueza de la Madre Tierra, sino comprender y emprender un diálogo intercultural, que implica una horizontalidad, contemporaneidad y construcción epistémica-política desde las colectividades implicadas, en este caso junto con las y los docentes. Pues al reproducir la dicotomía epistémica entre conocimiento tradicional frente al científico, se elude la responsabilidad política que la escuela y sus docentes pueden y deben efectuar. En consecuencia, las ideas fuerza que acompañan los capítulos de este libro, como las siembras (Espinosa y Guerrero, 2022), para un necesario diálogo inter/científico (Haverkort, *et al.*, 2013), a partir de las pedagogías en territorio: geo/pedagogías (Mejía, 2020), nos conduce desde este libro ventana a construir nuevas rutas pedagógicas desde la Madre Tierra, como sentido y camino, como la gran maestra de la vida, la cual nuevamente nos brinda posibilidades de existencia y re-existencia ante la pandemia...

Esta obra es el reflejo de una investigación en espiral, por ello a lo largo de ella el lector encontrará citas vinculadas con el trabajo mismo. Ya que, como veremos en este libro, nuestras y nuestros compañeros de camino y andar, autoras y autores de las siembras de ideas en su tránsito por pedagogías en territorios, nos comparten sus miradas, sus presencias, pues hacen compartencias en una aproximación temporal (2022), de ahí que este breve recorrido a continuación, transite por las ideas centrales de nuestros textos, los cuales se encuentran contenidos en el despliegue de esta espiral, del presente libro-ventana.

Referencias

- Descola, P. (2017). ¿Humano, demasiado humano? *Desacatos*, 54, 16-27.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Escobar, A. (2015). Decrecimiento, post-desarrollo y transiciones: una conversación preliminar. *Interdisciplina*, 3(7), 217-244. <https://goo.su/zELklH>
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.

- Espinosa Gómez, D., Guerrero Arias, P. (2022). Corazonando y Sentipensando rupturas y siembras pedagógicas. *PRA*, 21(31), 5-33. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.5-33>
- Gavilán Pinto, V. (2011). *El pensamiento en espiral*. ÑUKE MAPU-FÖRLAGET.
- Haverkort et al. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Agruco/Plural editores.
- Huanacuni Mamani, F. (2016). Los derechos de la Madre Tierra. *Revista Jurídica Derecho*, 3(4), 157-169. <https://goo.su/5LhFS9>
- IS Global. (2019). *COP25-Salud planetaria: Un equilibrio entre el bienestar del planeta y el de los seres humanos*. <https://goo.su/oRpU>
- Martínez Luna, J. (2018). *Comunalidad y capital*. UNAM. Instituto de investigaciones sociales. https://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/653trabajo.pdf
- Martínez Luna, J. (2022a). *Existimos, luego... pensamos apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. FCE.
- Martínez Luna, J. (2022b). *Herbolaria, camino a vivir...* (En proceso de edición). UPN.
- Medina Mergalejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías Insumisas, movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Medina Melgarejo, P. (2021a). *Otras maneras de investigar*. UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2021b). *La otra formación*, vol. 1. UPN.
- Medina Melgarejo, P. e Hidalgo Castro, M. (2022). Educación y salud. Subjetivaciones políticas y movimientos docentes. En F. Rivera Ferreiro y R. Gonzales Villareal (Coord.), *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga*. UPN. <https://robertogonzalezvillarreal.com.mx/libros/politicas-de-los-procesos-socioeducativos-critica-y-fuga/>
- Mejía, M. R. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Ministerio de educación. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/>

- [veaye/dgea/SistematizacionMarcoMejia-Bolivia.pdf](#)
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*, tomo III. Ediciones Desde Abajo
- OMS. (2013). Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/95008/9789243506098_spa.pdf
- Rojas Martínez, A. (2022). *La tierra como método-2. Salud comunitaria intercultural en la pedagogía de la madre tierra*. (En proceso de edición).
- Sánchez Linares, R., Medina Melgarejo, P. e Hidalgo Castro, M. (2022). *Bio-Alfabetización-Bio-Epistemologías comunales Infantiles*. (En proceso de edición).
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo II, (pp. 17-48). Ediciones Abya-Yala.
- Zibechi, R. (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos. En R. Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento* (pp. 29-37). Bajo Tierra-Sísifo Ediciones.
- Zibechi, R. (2020). *Diez lecciones sobre la Otra Economía, antipatriarcal y anticapitalista*. <https://desinformemonos.org/diez-lecciones-sobre-la-otra-economia-antipatriarcal-y-anticapitalista/>



Presentación de apartados

Presentación de apartados

Patricia Medina Melgarejo¹

Este libro, ventana y camino, surco y siembra, metafóricamente se encuentra trazado a partir de los procesos y momentos que implica la labor para una siembra. En este sentido, la *primera parte* se denomina: *remover la tierra para respirar*, como acto de reconocimiento, como caricia y encuentro al mismo tiempo de piedras, raíces en ese acto volver a mover, de *encontrarnos con el suelo que pisamos* y con la capacidad de construir presentes y futuros posibles a partir de un “Buen Vivir”. Por lo que, en acto de *apertura*, nos brinda el maestro Jaime Martínez Luna de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca-México, en el primer capítulo: “Herbolaria, camino a vivir”, la posibilidad de comprender la profundidad del pensamiento herbolario y la necesidad de transformar nuestros vínculos con la Madre Tierra. Como segundo capítulo, en un encuentro entre México y Bolivia, que de manera más profunda implicaría un tejido entre el norte y el sur de nuestras Américas en plural, la maestra Cecilia Pinedo Soruco y Fernando Huanacuni Mamani*, nos brindan el capítulo “Vivir Bien / Buen Vivir”, como voces desde el pensamiento andino y de nuestro continente.

A partir de este suelo americano que pisamos, de nuestras memorias y presentes de lucha y movilizaciones pedagógicas latinoamericanas, se hacen perfilan caminos posibles; así nuestra *segunda parte* se denomina: *abrir surcos*, a partir de reconocer nuestra acciones y las semillas que nos permiten vislumbrar Otras voces y Otros rumbos posibles, a través de las *Siembras Geopedagógicas*, del reconocimiento de nuestra *Madre Tierra*, de la escucha y la mirada atentas a las *Infan-*

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Licenciada en Pedagogía por la UNAM.

cias, trazando surcos como *Horizontes Bio/Epistemológicos* transcendentales para la existencia humana y no humana, nuestra existencia planetaria. De ahí que este apartado, conjunta una trilogía argumentativa que sustenta esta perspectiva geo/pedagógica; para ello se inicia con el capítulo que aporta Patricia Medina Melgarejo, Universidad Pedagógica Nacional-México, titulado: “Siembras geo/pedagógicas, una metodología en ciclos de conocimiento inter/científicos en espiral al co-razonar desde la Madre Tierra. Comunalidad (el suelo que pisamos) y Buen Vivir”, texto que sustenta la propuesta de siembras pedagógicas que, como diálogos en la presentación del libro ventana y surco, nos permite comprender a las pedagogías en territorio, en ese suelo que pisamos como sentidos de existencia.

Alba Lucia Roja Pimienta, docente Facultad de Educación y coordinadora de prácticas en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia-Colombia, nos brinda el capítulo: “La tierra como método-2. Salud comunitaria intercultural en la pedagogía de la madre tierra”; la autora a partir de su profunda experiencia en el programa ya mencionado, nos comparte la necesidad de incluir en la formación de maestras y maestros, como parte de la organización curricular, contenidos intencionados a cuidar y proteger la vida, entendida desde el programa como un profundo y denso tejido de interrelaciones entre seres humanos y no humanos; cuestión que ha conducido a crear espacios formativos con énfasis en Salud Comunitaria Intercultural. Como parte de este eje de argumentación y profundización en las propuestas contemporánea de descolonización, el capítulo: “Bio-Alfabetización-Bio-Epistemologías comunales Infantiles”, de Roberto Sánchez, de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca-México (UACO), Patricia Medina y Miguel Darío Hidalgo, de la Universidad Pedagógica Nacional-México. En este trabajo se comparten espacios de reflexión sobre los conocimientos de las infancias indígenas, poniendo de manifiesto los diálogos permanentes de niños y niñas con la naturaleza, los implican Bio-Epistemologías comunales en una en-acción a través de sus prácticas desde el reconocimiento de la Madre Tierra; procesos fundamentales por comprender desde nuestras prácticas docentes.

Como *tercera parte* de nuestro trayecto, se logra el momento del proceso que implica la *siembra*, en nuestro caso una *siembra pedagógica*, con un sentido explícito, que implica la elaboración de un *botiquín herbolario para l@s docentes* en el contexto de pandemia y postpandemia. Momento en donde toman la palabra las y los docentes, sembradores de esperanzas a través de su trabajo, como profesores

son buenos aprendices del conocimiento, y constructores de futuros cimentados en las memorias y sus frutos. Así, los profesores Celestino Andrés Hernández y Guadalupe Barragán Tinoco, nos comparte el capítulo “Los cuidados de la vida: los inicios de este andar”; como docentes del sector 01 de escuelas Telesecundarias de la región de Tuxtepec, Oaxaca-México, participantes y constructores de la Siembra Pedagógica: “Salud comunal: Botiquín herbolario del docente como propuesta pedagógica biocultural”, comparten su experiencia durante este proceso de formación y autoformación, como referente relevante en la construcción de espacios de diálogo y reflexión junto con los docentes participantes de la Siembra Pedagógica al brindarle la posibilidad de resignificación de su práctica docente para repensar las acciones necesarias frente al contexto pandémico, y al mismo tiempo conlleva a plantear la necesidad de aprender y reaprender de los saberes y conocimientos comunitarios desde las plantas medicinales.

Así, a través del capítulo “Siembra geo/pedagógica del Botiquín Herbolario para l@s Docentes. Co/razonando la propuesta en una ecología inter/científica”, Patricia Medina Melgarejo de la Universidad Pedagógica Nacional-México y Bruno Baronnet de la Universidad Veracruzana, brindan los referentes y contenidos que sustentan a la propuesta de la Siembra geo/pedagógica al poner énfasis en el horizonte epistémico para elaborar un *Botiquín Herbolario* que fuera útil, tanto para el trabajo directo de protección para la salud de los propios docentes, como al mismo tiempo, una herramienta geo/pedagógica para su trabajo escolar al generar propuestas del vínculo entre Madre Tierra y Currículo, de ahí que se profundiza en dos ejes centrales, salud comunal-Buen Vivir y conocimiento herbolario desde el sistema médico indígena y los testimonios de los participantes, a partir de la construcción de los requerimientos para un trabajo inter/científico sobre: sistema herbolario, sistema inmune, alimentación y cuidado de la vida. Al cierre de este apartado del libro, el maestro Gary Gari Muriel, docente e investigador y doctorante en Estudios Artísticos, Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas (UDFJC), Bogotá-Colombia; presenta el capítulo “Acerca de las Creaciones Telúricas como emanación de las Artes de la Madre Tierra”, donde nos comparte la enriquecedora interacción dialógica sostenida con las y los docentes participantes de la siembra pedagógica para la elaboración del Botiquín herbolario como propuesta pedagógica biocultural y de Salud comunal. En este encuentro pedagógico horizontal, el maestro Gary Gari Muriel describe y analiza el trabajo desarrollado para reconocer las potencialidades ex-

presivas mediante la exploración de procesos creadores desde la Madre Tierra integrados a sus contextos biofísicos y comunitarios, construyendo espacios de reflexión estético-pedagógica para generar alternativas divergentes en las formas de abordar el trabajo escolar docente.

Como *cuarta parte, germinar y cosechar*, implica el proceso de seguir cultivando, el poder disfrutar los frutos del trabajo creador que involucra a los procesos de transformación. Para este proceso de “brote”, de surgimiento, se comparte en dos momentos. El primero se refiere al proceso de creación del Botiquín Herbolario, y el segundo a la cosecha de propuestas elaboradas por las y los docentes en sus territorios a partir de nuevas Siembras Pedagógicas. Cabe señalar, la colaboración en la co-construcción creativa de las y los docentes de escuelas telesecundarias de Oaxaca, como son Yurivia Aguirre Maldonado, Evangelina Sigüenza Reséndiz, Minerva Virgen Torres, Miriam Nolasco, Roberto Pacheco Vidaños y Alma Delia Peralta Zúñiga; también se encuentran la profesora Veremunda Guadalupe Sánchez de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca y el profesor Mario Guzmán de Educación Indígena, Oaxaca.

Priscila Saucedo García integrante del colectivo docente que participó en la construcción cotidiana de esta Siembra del Botiquín, junto con Hiram Jair Valtierra Aguilar como estudiante de psicología (UVM), e interesado en los procesos de Medicinas Alternativas y del uso de diversos medios electrónicos, nos brindan el capítulo: “Botiquín Herbolario, Siembra y cosecha”, cuya intención es realizar una compartencia de los momentos del proceso de elaboración, como caminos de conocimiento de las y los profesores como producto de las sesiones de trabajo y de la siembra geo/pedagógica, mostrando de forma gráfica las producciones docentes. A continuación, en este trayecto se comparte el capítulo “Farmacia Viva”, intervienen Miriam Nolasco Nolasco como docente del nivel de Telesecundarias en el estado de Oaxaca, y Gary Gari Muriel de la Universidad Distrital de Bogotá, Colombia, como asesor profesor que acompaña el proceso de sistematización, junto con Flor Marina Bermúdez de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Este trabajo describe la profesora Nolasco, tanto de su experiencia y significados personales y como docente en el aula al transitar la ruta pedagógica de la siembra del Botiquín y sus implicaciones en la Salud Comunal; como objetivo central, en este capítulo se presenta el desarrollo de la siembra pedagógica realizada con un grupo de jóvenes estudiantes de telesecundaria y la participación de sus familias al construir y granar, en el espacio escolar, la posibilidad de crear una “Farmacia Viva”.

En el capítulo “La fiesta de Todos los Santos y Calendario mazateco”, el profesor Mario Guzmán, docente al Nivel de Educación Indígena de Preescolar y Primaria en el Estado de Oaxaca, reflexiona sobre las herramientas pedagógicas ante la emergencia sanitaria frente a la pandemia, que brinda la siembra geo/pedagógica. Retoma la festividad de Todos los Santos y, el proceso que implica el realizar una nueva siembra pedagógica en su propio contexto comunitario y escolar.

La *quinta parte* en nuestro transitar por los territorios de esta siembra, se encuentra alimentada por las compartencias de sabedoras y sabedores, de mujeres y hombres medicina a través de sus *testimonios*. En este espacio convergen textos producidos en diálogo con diferentes aportaciones y colaboraciones, unas derivadas de las experiencias frente a casos con COVID-19, en donde se hace una descripción generosa del aporte herbolario y, en otros casos de los tratamientos integrales, a partir de los conocimientos profundos y profesionales en Medicinas Integrativas y Complementarias en el contexto de territorios en México. En este sentido, se encuentra el “Testimonio de una mujer medicina: Macarena Díaz Aguilar”, como dialogante Roberto Sánchez Linares. El testimonio del profesor de telesecundaria el maestro Roberto Pacheco, en torno al “Conocimiento herbolario frente al COVID”, como dialogante Hiram Jair Valtierra Aguilar. También contamos con dos experiencias en Colombia, producto del trabajo geo/pedagógico; el testimonio “Los saberes ancestrales y las yerbateras”, compartencia de Stella Cárdenas Agudelo, como Dinamizadora de procesos pedagógicos y educativos en el eje cafetero y a nivel nacional con la Movilización Social por la Educación en Colombia. Los aportes de la Maestra Gloria Emilsen Morales Matato etnoeducadora en Colombia, a través del texto: “Los saberes ancestrales y las recetas tradicionales”.

El “Testimonio de intervención con herbolaria desde la perspectiva de Medicinas Integrativas, caso COVID en fase de recuperación”, de las profesoras Isabel Flores Paz y Laura Guadalupe Flores Paz, especialistas en medicinas complementarias desde la perspectiva de fitomedicina, etnobotánica médica y medicina tradicional mexicana.

José Luis Grajeda y Rosa María Robles, nos comparte su amplia experiencia como médicos a través del trabajo: “Medicinas alternativas, desarrollo de conciencia de vida y salud”; trabajo que describe el proceso de gestación y desarrollo durante 27 años de un centro educativo dedicado a la formación en Medicinas Alternativas y Complementarias (CEEUMA), aunado a este contexto, nos brin-

dan el testimonio del tratamiento de una paciente con COVID-19, respetando y dialogando con el manejo de la medicina alópata, y a su vez coadyuvando al tratamiento con medicinas alternativas como herbolaria, aromaterapia, homeopatía, moxibustion y musicoterapia, en consecuencia, implica un tratamiento médico complementario que se prescribió durante 8 días, posterior a estos días se muestra el seguimiento de su recuperación.

Primera parte

Remover la tierra para respirar



PRIMERA PARTE.
REMOVER LA TIERRA PARA
RESPIRAR





Capítulo 1. Herbolaria, camino a vivir

Capítulo 1. Herbolaria, camino a vivir

Jaime Martínez Luna³

Respírar es entrar en relación con un mundo integral. Un mundo que depende de la integralidad, es decir, de lo que aporta cada una de las especies que lo conforman. Nuestros sentidos nos hacen creer que todo está bajo nuestro control, de que el mundo está a nuestro servicio, no es así, dependemos de la interdependencia de todos y todo.

Explicar esto es un verdadero reto. Al ser la respiración lo que nos integra y nos hace naturaleza, hace que pase desapercibida y se imponga a nuestro razonar lo que miramos, escuchamos y tocamos. En otras palabras, lo sensorial es el fundamento del poder que nuestra consciencia ejerce sobre todo lo que lo rodea.

Respiramos los humanos, pero también respiran las plantas, los árboles, los animales y todos al respirar mostramos ser integrantes del mundo. La lluvia y el clima moldean nuestro ánimo de vivir, la presencia del sonido, principalmente la música, interviene en nuestro ánimo, y no sólo el nuestro, el de las plantas, el de los animales. Es esto lo que demuestra que si todos dependemos de lo que respiramos es que todos somos interdependientes. Entre todos generamos el aliento de vida, a eso se debe que no se puede explicar la existencia de los humanos sin reconocer la intervención vivencial de todos los seres vivos que habitamos este planeta. Esto nos dice también que la solución a nuestras necesidades de existencia está en el mismo mundo, es decir, que no tenemos más que encontrar la solución de todo problema en la existencia complementaria de otras especies.

Estamos seguros de que esto lo sabemos de manera directa, es decir, que lo hemos experimentado en la vida diaria, claro si nos damos cuenta de su existencia, y

³ Rector y docente de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Antropólogo.

debemos reconocer que esto puede darse cuando se habita espacios o territorios rurales, más en relación con otras especies, porque no es lo mismo en las grandes ciudades, que están hechas expresamente para que la habite la especie humana.

La interdependencia existencial en el mundo se reconoce, se vivencia más en las áreas rurales, porque se está en una actividad constante que nos vincula al trabajo agrario, al cultivo de especies para nuestra alimentación, nuestra labor, incluso nuestra recreación. No así en la ciudad en la que desaparece toda relación natural con otras especies. La conciencia de la necesidad de recreación sana hace que se invente la creación de parques, de bosques que incluso son tratados como servicios necesarios. Todo esto pasa, porque la ciudad es para los humanos, lo cual podría ser normal si no se pensara en que lo urbano debe extenderse hacia lo rural. Es decir, si no existiese la obstinación de urbanizar la vida, lo que significa en otras palabras, un proceso suicida, el que por desgracia se está viendo en todas partes.

Las concentraciones humanas son un mundo urbano, que dependen de lo rural para obtener el alimento necesario, pero, aun así, se crece pensando que es la ciudad la generadora de esos servicios. Es cierto, el alimento se industrializa en las ciudades, pero las sustancias que son industrializadas provienen del campo. De ahí, que no se logre hacer conciencia de la interdependencia de todas las especies, teniendo a la ciudad como el espacio del presente y del futuro. Este proceso se ve con mayor claridad en la vegetación que tiene atributos para la sanación. La industrialización de las especies que contienen elementos sanadores es concebida desde la ciudad como un producto urbano, sin tomar en cuenta que la materia que contiene cada medicina proviene del campo. Todo esto, fortalece la no interdependencia existencial entre las especies. Por lo contrario, el consumo mercantil de todo producto sanador, fortalece el crecimiento de la dependencia del capital, el cual se viste como una necesidad para mantenerse sano. Se genera una farmacodependencia que ata a los humanos al uso de capital y como tal a la necesidad imperante de conseguirlo. Los grandes capitales invierten en más industrias ocultando el papel que juega el campo en la producción de elementos sanadores. Todo este contexto, lo referimos para explicar la situación que guarda la Herbolaria, es decir, la Ciencia de la sanación directa y natural a través de una vegetación que requiere de condiciones naturales para su reproducción y obtención. La Herbolaria es un proceso Sanitario que se reproduce básicamente en el campo, pero por su ubicación en el mercado y su realización directa y natural, debe extenderse a todo tipo de sociedad. Aparte de demostrarse como un cono-

cimiento que obtiene la población rural, principalmente lo llamado originario, es una práctica medicinal que muestra su plenitud en el reconocimiento de la interdependencia de las especies y de los elementos que estas generan y que integran la existencia del planeta.

La herbolaria es compañera del caminar

La vida se hace caminando. Al caminar se va percibiendo la interacción con especies y elementos que conforman el mundo. Cada especie o elemento incide en la armonía de los órganos de cada especie. La humedad en la temperatura de una persona, como también en una planta o en un animal. Pero las especies con las que uno se encuentra, tienen atributos para armonizar a los órganos, tanto en los humanos como en los animales. Incluso en cada especie, existen elementos que le sanan o armonizan a sí mismos, pero que son resultados de su interacción. Como el caso de la orina, que, si bien se extrae del consumo de otras especies, es el cuerpo quien lo integra y se ofrece a sí mismo como sanación.

Lo más común es la obtención de plantas que tienen capacidades propias para sanar males que se obtienen al caminar. Caminar es conocer, y es en ese proceso que se va experimentando el valor de cada planta, de cada especie, de cada ramificación de la especie.

La profundidad y la acumulación experiencial, va haciendo de la Herbolaria, toda una ciencia que se aplica dependiendo de que desarmonía pueda encontrarse en cada especie. En otras palabras, el mundo mismo contiene los elementos para resolver toda desarmonía natural. Y si reconocemos que toda desarmonía es natural, será en la misma naturaleza que se encuentre la herramienta para armonizar. Es cierto, la medicina moderna ha encontrado su importancia en la existencia de males que no pueden tratarse de manera inmediata o directa con el apoyo de una planta, sino que exigen intervenciones más sofisticadas, que van desde intervenciones quirúrgicas al tratamiento con medicamentos de sofisticados e industrializados elementos. Incluso de la necesidad de un tratamiento masivo, como se ve en pandemias que requieren de soluciones también masivas. Sin embargo, al analizar estos pesares, nos encontramos que las sustancias a tratar son de extracción natural, ya convertidas en elementos químicos que son aprovechados en niveles más exclusivistas por no decir elitistas.

Se puede afirmar que la sofisticada medicina moderna, responde a los efectos de la industrialización, también sofisticada que genera en el organismo humano y natural. Las enfermedades humanas, animal y vegetal responden a esta sofisticación que nos ha llevado el proceso vivencial industrializador y que responde a lógicas de mercado.

Al ser la especie humana quien sistematiza la utilización de los atributos de las otras especies, la Herbolaria responde a las necesidades directas de los humanos. Por ello, existe un ejercicio de poder en este conocimiento, en la aplicación de la herbolaria. Un poder que se lo permite el humano a través de una ciencia sensorial y experimental. Por lo mismo, esta práctica de conocimiento camina un horizonte de discriminación, diríamos de exclusión, ya que, al ser su aplicación directa, sin una necesaria aplicación mercantil es menospreciada y obstruida su aplicación. Toda práctica de sanación cuando su realización es directa obstruye el crecimiento del mercado. Es por eso que su extensión, se ve presionada a su mercantilización.

La aplicación directa de la sanación, es decir, cuando la persona se sana consumiendo el conocimiento herbolario, entra en una lógica contraria a la mercantil prevaleciente. Esto es susceptible de ser atacado porque todo el sector de médicos sale inmediatamente lesionado, como lo que está sucediendo cuando un paciente prefiere consultar Google, en lugar de asistir a un profesional médico. Sin embargo, sobra decir que la lógica mercantil, además de cosificar todo atributo de las especies vivas del planeta, nos encierra en su laberinto en el que sólo teniendo solvente monetario te salvas. Esto nos lleva a afirmar que la visión que observa la vida como un evento integral y natural, tiene cerradas las puertas para su existencia, a menos que se le realice conscientemente en su papel contestario del modelo de sanación hegemónico. Lo anterior ubica contracorriente a lo hegemónico no sólo a la herbolaria, sino a todo aquello que se realice y que detenga o desaparezca a la moneda como un lenguaje intermediario. Significa empezar a fortalecer visibilizando la existencia de una civilización distinta, la que no se ubica dentro de la competencia sino de la compartencia. Una civilización, en la que la persona, la especie humana, sea parte de ese gran todo que es el planeta y este dentro y parte de todo un universo, que también es infinito.

Dar base cognitiva a esta otra civilización, la que desde la invasión de occidente ha sido ocultada, encubierta o desconocida, es el reto del futuro. Es decir, urge hacer conciencia del antropomorfismo, que niega su existencia natural, la

que encubre en su propia diletancia viéndose como centro del universo, al que se empeña en controlar y dominar.

Aprendizaje propio

Hacer visibles los fundamentos de una civilización natural, o sea, que explique la lógica que sigue el movimiento natural, integral, comunal del mundo es el centro de nuestra reflexión y preocupación. No se trata de que iluminados hagan el ejercicio, sino que esta nazca de la participación activa de generaciones que revelen la lógica necesaria que se muestra en una práctica de vida natural. Para ello debemos de transitar varios caminos paralelos. Uno es la educación básica. Esta en primera ha de ser reconocida como un proceso de aprendizaje, es decir, que no se consuma una educación planeada de manera sectorial o elitista, sino en el aprendizaje real que se observa en cualquier lugar.

La escuela convencional debe cimentar su reproducción en el aprendizaje común, sí, el que se da en todas partes, que requiere ser sistematizado en la escuela. Eso significa respetar el aprendizaje que guarda todo integrante de un proceso escolar. Respetar quiere decir, partir de que toda persona porta un conocimiento que ha adquirido en su relación natural con el mundo. Por ello el aprendizaje escolar deberá de ir de abajo hacia arriba, en el cual el maestro o facilitador, no dicte, sino sistematice lo que el estudiante porta.

Obviamente la labor sistematizadora de un facilitador, tendrá también que ser un producto sugerido, debatido en el complejo escolar. Se trata de quitar el poder del maestro y del facilitador, en un proceso en que el grupo o colectivo, se ofrezca un resultado a gusto de todos. Sistematizar en ordenar, priorizar, cualificar, contabilizar y exponer un resultado que más que numérico, sea comprendido como una lógica de razonamiento. Esto nunca se ha hecho, porque siempre se ha razonado colonialmente, pensando que el estudiante es un ser ignorante, sin alma dirían los invasores. Avanzar desde lo contrario comunal, nos lleva a una labor creativa en la que es aprovechada la experiencia de todo participante del proceso de aprendizaje. No es fácil de asimilar. *Herbolariar* es un verbo que implica compartir con una planta medicinal el acto de sanar. En ese acto, entran en relación los atributos de una planta y la conciencia de una persona que guarda en su cerebro la contribución de la planta como la intervención del lugar, la cantidad del

brebaje, y el modo o ritual como se da el acto. Participan paciente y sanador. La planta, el clima, el momento y el lugar. Todos con igual importancia.

Llevar lo anterior al plano del aprendizaje. Implica en primera, que debe tomarse en cuenta que conocer la planta es un proceso inicial. ¿Quién sabe de ella? La curandera o sanadora obviamente. La persona que la cultiva puede ser la sanadora u otra distinta. Se aprende viendo la planta, se analizan sus características, su nombre en la lengua originaria o en castellano. Inmediatamente se observa y participa en el tratamiento de la planta, su corte, su preparación, etc. Todo esto es la suma de pasos que conlleva la adquisición o la construcción de un conocimiento. ¿Cuántas plantas existen que tienen los mismos contribuyentes? Hay que debatirlo con los que saben, y ¿quiénes son estos? Pues los habitantes de ese lugar, así sea monolingües en su lengua o incluso profesionales escolarizados, pero que habitan el lugar.

El aprendizaje en la acción, en el lugar y entre varios, es un proceso que difícilmente puede entenderse como educacional. Simplemente porque la centralidad del proceso no la tiene el maestro o facilitador. Ni la curandera, ni la planta. Menos quizás el clima al momento de la realización del acto de aprendizaje. Es un acto integral en el que contribuyen todos. Como tal lo realizado deja de ser educativo, sino un sencillo acto de aprendizaje. Si esta suma de actos se ordenan para que un grupo escolar lo cumpla, convertimos el hecho en un acto educativo que se realiza por obligación dictada por fuerzas ajenas al interés de los participantes o involucrados en cada acto. Lo cual se puede hacer, pero hay que tener claro que el aprendizaje cuando se realiza dentro de un proceso no decidido por el grupo, sino se obedece el orden de hacerlo, se convierte en educación.

Desligamos dos procesos, fundamentalmente para entender lo que se hace, y no engañarnos creyendo que todo lo que se hace es educación. Diferenciar permite entender que una nueva civilización ha de emerger de procesos o hechos de aprendizaje, si no, se responde a una cuadratura decidida fuera del contexto que se habita. Subrayamos que *visibilizar nuestro aprendizaje del mundo es el resultado de nuestra relación con el mundo*. Lo anterior para llevarlo al plano escolar es lograr un proceso que lo decide la comunidad de aprendizaje. Es situar creativamente el hecho vivencial y fortalece la unidad de las especies en la realización de la vida.

Debemos aclarar, que cuando nos referimos a educación y a lo escolar como una intención de sistematizar la acción cotidiana, no es ni cuadrar lo cotidiano lo cual es imposible, ni a dar continuidad a la imposición de procedimientos que, al

ser de aprendizajes, se convierte por imagen en una Educación, es simplemente dar ocupación al salón que reúne sistemáticamente y que se retome como elemento de aprendizaje.

Volviendo al tema de la Herbolaria, diríamos que debe practicarse y no dictarse. Es decir, integrar todos los elementos que intervienen en el hecho, lo cual nos enseña la percepción de lo integral de un hecho, en lugar de aprenderla para mercantilizarla en un tiempo posterior. Por ello la *Herbolaria debe ser un proceso de trabajo que produce un conocimiento sanitario al alcance de todos.*

La *concepción del aprendizaje*, aparece ante nuestros ojos como una *ética* necesaria que implica el respeto, el trabajo colaborativo y la reciprocidad. Esto implica, reconocer que se aprende desde el respeto a la integralidad, en la acción decidida en asamblea y lo que se logra es una vida recíproca que explica el todo no las partes. Filosófica y epistemológicamente, esto quiere decir que se construye la fortaleza visible de una civilización que ha sido excluida y ninguneada por el poder hegemónico del conocimiento.

La herbolaria comunal, es el resultado cognitivo de una práctica integral de los elementos y especies que contribuyen a la realización de la vida. Hacer esto en el nivel de educación superior, es *sentar las bases de una reflexión asentada en principios y acciones diferentes a las convencionales positivistas, y de esa manera asentar la construcción de la vida como el resultado de un razonamiento natural y comunal.* La herbolaria es tan solo un ejercicio específico dentro de esta lógica que nos permite reconocer la comunalidad.



Capítulo 2. Vivir Bien/Buen Vivir

Capítulo 2. Vivir Bien/Buen Vivir

Cecilia Pinedo Soruco⁴ y Fernando Huanacuni Mamani⁵

Suma qamaña, o *allin kawsay*, o *sumaj kawsay* no solamente significan Vivir Bien o Buen Vivir, constituyen toda una filosofía de relacionamiento con la vida. Cómo vemos el mundo, cómo lo comprendemos, y cómo nos relacionamos de acuerdo con esa comprensión. Esta forma de vida, por tanto de relacionamiento entre el ser humano y lo que le rodea es totalmente distinta a cómo se interactúa dentro de las sociedades modernas.

El Vivir Bien / Buen Vivir que es diferente al “bien común”, al “bienestar humano” o a la “felicidad individual”, siempre ha estado sumergido en la vivencia de las culturas ancestrales, porque es parte del paradigma de las culturas ancestrales, que en su esencia es un paradigma comunitario, a diferencia del paradigma occidental moderno que es individualista.

Después de escuchar las voces de hermanos de diferentes naciones y pueblos ancestrales, reafirmamos lo que nuestros ancestros nos enseñaron; primero que todos salimos de una sola matriz, el paradigma ancestral comunitario basado en “la cultura de la vida”, en la cual el camino y el horizonte es Vivir Bien, Buen Vivir o vivir en plenitud, conceptos que en nuestros idiomas se explican y se comprenden ampliamente y que tratar de resumir en unas cuantas palabras es negar la experiencia y el mensaje de nuestros ancestros.

“Vivir Bien”, “Buen Vivir” o “Vida en plenitud” como conceptos en español o “*Living well*”, “*Living right*”, en inglés, no expresan la magnitud de su significado como lo hacen en nuestras lenguas. Así por ejemplo los conceptos del *suma qa-*

⁴ Docente de la Unidad Educativa y Red Sariri, Centro de Arte Marcial Interno Long Men. Administradora de Empresas. Especialista en áreas de educación: Psicología del Adolescente y Diseño de Currículos Comunitarios.

⁵ Docente de la Unidad Educativa y Red Sariri, Centro de Arte Marcial Interno Long Men. Hijo de la nación aymara. Abogado. Ex ministro de Relaciones Exteriores del Estado Plurinacional de Bolivia.

maña o del *sumak kawsay* o *allin kawsay* se comprenden y se explican ampliamente desde el aymara y desde el quechua o kichwa respectivamente, por eso se hace necesario detenernos en la conceptualización del Vivir Bien/Buen Vivir para poder comprenderlo en su verdadera dimensión.

Qamaña y *kawsay* traducidos literalmente significan “vivir” pero también significan “saber vivir y convivir”, la traducción de *sumak kawsay* y de *suma qamaña* es vivir en integridad, en plenitud, en armonía y en equilibrio.

Más allá de la lengua, de la vestimenta o la aparente lejanía de nuestros pueblos nos une una misma cosmovisión, la cosmovisión ancestral. En nuestra cosmovisión, en primer lugar, está la vida en relaciones de equilibrio y armonía, por lo tanto, al hablar de Vivir Bien / Buen Vivir, se hace referencia a la convivencia de toda la comunidad. No se trata del tradicional *bien común* reducido o limitado sólo a los humanos: el Vivir Bien o Buen Vivir abarca a todo cuanto existe, preservando su equilibrio y buscando la armonía entre los seres humanos y las demás formas de existencia, visibles e invisibles. Así también, aunque con distintas denominaciones según cada lengua, contexto y forma de relación, los pueblos indígenas originarios tenemos la conciencia de un principio básico: *Somos hijos de la Madre Tierra y del Padre Cosmos* y guardamos un profundo respeto por ellos.

Vivir Bien / Buen Vivir es la vida en plenitud. Es saber vivir y saber convivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia, visible e invisible, en un respeto permanente.

Vivir Bien es el camino y el horizonte de la comunidad; implica primero saber vivir y luego saber convivir. No se puede Vivir Bien si los demás viven mal o si se daña la Madre Tierra. Vivir Bien significa comprender que el deterioro de una especie es el deterioro del conjunto.

La historia muestra que hay dos formas en las que se han venido expresando las sociedades, una de ellas, promovida por occidente, es la violencia⁶. La otra modalidad y la menos reconocida, sustentada por los pueblos originarios, es el afecto. El afecto es el que nos hace sentir compromiso, asumir desafíos, amar a nuestros hijos y semejantes y lograr una sociedad más armónica. Vivir Bien tiene una connotación espiritual, porque todo es sagrado y bajo esa premisa buscamos relacionarnos con respeto y responsabilidad. Volver a nuestra espiritualidad es

⁶ La imposición, la homogenización, el racismo, la exclusión, son formas de violencia que históricamente Occidente ha aplicado.

retornar a nuestra cosmovisión, a nuestra cultura, a la conciencia de vida. Nos impusieron una religión, una creencia distinta a la de nuestros ancestros y tenemos que reconstituírnos, reconstituyendo nuestros principios sagrados.

Vivir Bien / Buen Vivir implica una convivencia con responsabilidad con la Madre Tierra, con el Padre Cosmos, con la comunidad, con la familia, con la pareja y con nosotros mismos. Vivir Bien es tener conciencia de los ciclos del Padre Sol, de la Madre Luna, de la historia y de la vida para poder caminar con ellos y no en contra de ellos. Es reconstituir nuestra relación con el cosmos (*Pachakama*). Vivir Bien es caminar con la fuerza de la *Pachamama*. Nos hemos aislado de la Madre Tierra y eso nos está enfermando, por lo tanto, Vivir Bien significa también tierra y territorio, no con el afán de posesión de la tierra, sino por la necesidad de relacionarnos con ella nuevamente.

En nuestras comunidades los Estados deben reconstituir las tierras comunitarias y sus instituciones. En las ciudades salir del individualismo en el que se sumieron. Vivir Bien / Buen Vivir es vivir en comunidad. El individualismo de occidente nos ha aislado y las comunidades se fueron disolviendo, pero no podemos vivir aislados, necesitamos recuperar la comunidad en relaciones de afecto y respeto. Pero además de conformar nuevamente comunidades, necesitamos entrar en la práctica comunitaria. No podemos vivir esperando que sólo los Estados nos lo resuelvan todo, conformar comunidades es una forma de hacernos más fuertes.

Vivir Bien / Buen Vivir es preservar la familia. No hay comunidad si no hay familias y no hay familia si no hay pareja. Es esto precisamente lo que occidente no ha sabido cuidar, porque ha priorizado el dinero y las posesiones por encima de la formación y el cuidado de la familia. Por lo tanto, Vivir Bien es cultivar relaciones permanentes *chacha / warmi* [hombre/mujer].

Vivir Bien / Buen Vivir es respetar a los mayores. Necesitamos también generar una nueva relación con los hijos; una relación de respeto, de afecto permanente, de responsabilidad no sólo de los padres a los hijos, sino de los hijos hacia los padres.

Vivir Bien / Buen Vivir es vivir nuestra identidad, porque sin identidad no hay armonía en la pareja y sin pareja no hay familia, sin familias no hay comunidad; la identidad es la primera armonía. No podemos seguir negándonos a nosotros mismos, sintiendo vergüenza de lo que somos; nuestra identidad es nuestra primera fuerza y la base de todo lo que queremos reconstituir. Vivir Bien / Buen Vivir está unido a la plenitud y eso es ser nosotros mismos, expresar nuestra capacidad natural plenamente. Aceptarnos a nosotros mismos es también aceptar a

nuestros ancestros y esa es la segunda fuerza, para comenzar a caminar en la senda del Vivir Bien / Buen Vivir.

Los abuelos y las abuelas siempre dejaron sus encargos enseñando las virtudes ancestrales para Vivir Bien, para caminar bien, para lograr una vida en plenitud; el respeto, la humildad, la responsabilidad, el compromiso que podemos asumir alrededor, porque no hay Vivir Bien aislados de todo lo que nos rodea, el Vivir Bien sólo se concibe dentro de un paradigma comunitario, es decir, bajo la premisa de que todo está conectado. A la conciencia de que todo está conectado en aymara le llamamos *ayni*, y el *ayni* es lo que permite el *ayllu*, *comunidad* en aymara. Pero comunidad bajo este paradigma, va más allá de una estructura social es una estructura de vida, porque son parte de la comunidad no solamente los seres humanos, sino también el insecto, la piedra, el árbol, el río, la montaña, etc., por eso respetamos todo lo que nos rodea y nos relacionamos con todo, de sujeto a sujeto, en una relación de equilibrio.

Si la educación promueve el Vivir Bien / Buen Vivir, debe replantearse muchas premisas que son parte del paradigma moderno occidental, como la enseñanza de que existen dos tipos de seres: “orgánicos e inorgánicos”. El paradigma moderno occidental en su estructura es racionalista y materialista y tiene una concepción desintegrada de la vida, es decir, que nada está conectado. Mientras que en el paradigma ancestral comunitario “todo vive y todo es importante” porque todo está conectado y la desaparición o el deterioro de una de sus partes, implica una afectación del conjunto. Qué diferente sería este mundo si el niño (a) aprendiera en la Escuela o incluso en la casa, que debe respetar y cuidar todo lo que le rodea, porque es parte de él o ella, pues al estar todo conectado el daño hacia el otro es el daño de uno mismo.

Si la educación promoviera desde las escuelas y luego las universidades, que no se trata de competir, sino de aprender a “convivir”, con nuestras diferencias, con nuestras limitaciones, con nuestro potencial y capacidades propias, poniéndolas al servicio de los demás, al servicio de la vida...

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

Si la educación saliera de ese modelo educativo racionalista, materialista, desintegrado, para educar bajo una nueva mirada de la vida, bajo un nuevo paradigma,

en el que materia y energía no solamente conviven permanentemente, sino que conviven en una dinámica en la que la energía diseña la materia y donde la muerte no existe porque cuando la materia se acaba continua la energía...

Definitivamente el Vivir Bien / Buen Vivir es espiritual y es por eso que el mundo racionalista no lo entiende y lo considera una utopía, algo inalcanzable, sin embargo las culturas ancestrales lo viven día a día y lo proyectan como una luz de esperanza para lograr una nueva humanidad, más consciente de la verdadera dinámica de la vida, por eso es que las culturas ancestrales continuamos con los rituales, con las ceremonias, porque sabemos que desde lo invisible se puede proyectar lo visible. Pero también estamos conscientes que alcanzar el Vivir Bien/ Buen Vivir como humanidad, nos va a tomar muchos años, quizás 30 o 50 años o quizás 100 años, porque para entenderlo y entrar en él, se requiere migrar del paradigma moderno occidental individualista de la cultura de la muerte, al paradigma ancestral comunitario de la cultura de la vida. Probablemente eso va a requerir de un cambio generacional.

Cuando comprendamos que todo está conectado; la educación, la economía, la salud, la política... el mundo entero dará un giro. Cuando un día el movimiento político se una al movimiento espiritual, la humanidad habrá dado un salto hacia una nueva etapa, hacia una nueva época, esa época que nuestros abuelos supieron visibilizar en esa comprensión circular y cíclica de la vida y de la historia que el Pachakuti⁷ vino a anticipar.

Es por eso que las culturas ancestrales mantenemos firme la esperanza, porque sabemos que en esa circularidad y ciclicidad de la vida y de la historia, éste es el inicio de un nuevo tiempo. Vivir Bien / Buen Vivir es nuestro camino y nuestro horizonte. Importa no solamente llegar sino cómo llegamos, si avanzamos construyendo o destruyendo, si avanzamos alentando alrededor o sembrando miedo y desesperanza, si avanzamos solos y pisoteando al otro, o agarrándonos de la mano. Ese principio que nos dejaron los abuelos aymaras cobra cada día mayor sentido: “que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás, que todos tengamos todo lo necesario y que a nadie le falte nada”.

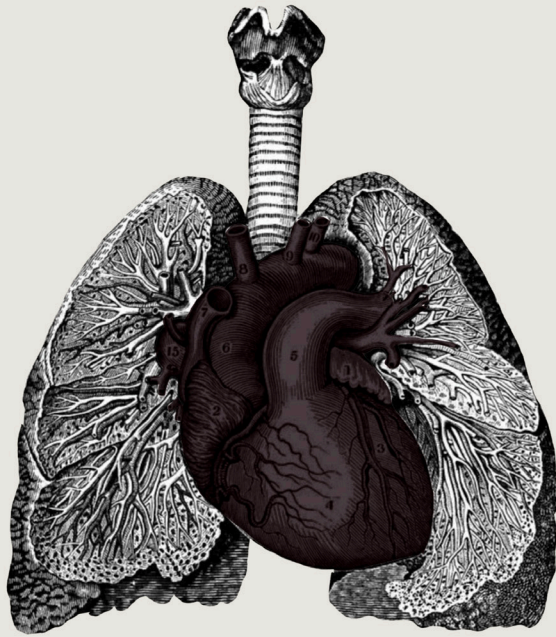
¡Que así sea y así es!

¡Jallalla!

⁷ “Pachakuti” es un término aymara que hace referencia a un tiempo de cambio y remoción profundos.

Segunda parte

Abrir Surcos Siembras Geopedagógicas: Madre
Tierra e Infancias Horizontes Bio/Epistemológicos



SEGUNDA PARTE.
ABRIR SURCOS SIEMBRAS
GEOPEDAGÓGICAS:
MADRE TIERRA E INFANCIAS
HORIZONTES BIO/EPITEMOLÓGICOS





Capítulo 3. Siembras geo/pedagógicas, una metodología en ciclos de conocimiento inter/científicos en espiral al co-razonar desde la Madre Tierra. Comunalidad (el suelo que pisamos) y Buen Vivir

Capítulo 3. Siembras geo/pedagógicas, una metodología en ciclos de conocimiento inter/científicos en espiral al co-razonar desde la Madre Tierra. Comunalidad (el suelo que pisamos) y Buen Vivir⁸

Patricia Medina Melgarejo⁹

*Recorrer territorio es conquistar conocimiento del alimento,
la medicina, la habitación, las sustancias que nos dan la vida.
El agua y la vida son el pilar para la reproducción no solo humana,
sino de todos los seres vivos que conforman esta naturaleza.*

*Docente que no conoce el territorio,
no puede ofrecer conocimiento natural a otro,
esté en el salón de clases o no.
Lo mismo un padre de familia o una autoridad.*

*Conocer el territorio es reconocer en ello
el primer pilar que forja una actitud comunalitaria,
porque la persona es naturaleza, no es la dueña de ella,
sino una parte integrante de una totalidad natural.*

Jaime Martínez Luna, 2015b, p. 41.

Reconocer nuestros territorios como trabajadoras/es docentes implica un primer momento de reflexividad, pero uno de mayor profundidad es reconocernos en los territorios de nuestras prácticas.

⁸ Se agradece el apoyo de Hiram Jair Valtierra Aguilar en el trabajo de búsqueda en materiales gráficos.

⁹ UPN, Ajusco, México. Doctora en Pedagogía por la UNAM y en Antropología por la ENAH. Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el DIE-Cinvestav. Licenciada en Pedagogía por la UNAM.

Geopolíticamente localizarnos, ubicarnos en las coordenadas no sólo de los programas escolares, sino de sus implicaciones epistémicas y políticas. Pero existe otra geopolítica la de “el suelo que pisamos”, los lugares y espacios donde desarrollamos nuestros ejercicios de enseñanza. Siguiendo este pensamiento: “Docente que no conoce el territorio, no puede ofrecer conocimiento natural a otro, esté en el salón de clases o no”; es decir, no implica el propio espacio escolar el obstáculo, ya que como uno de los territorios docentes se encuentra la escuela, y ha sido un espacio de lucha y de disputa social, la escuela pública es un territorio “ganado y mantenido por la sociedad y por las y los docentes”.

El problema consiste en varios ángulos de discusión, por una parte, comprender cuáles son los fines y contenidos de nuestra práctica de enseñanza; por otro, desde qué concepciones comprendo no sólo el programa escolar, sino desde una autonomía curricular como demanda docente, configuro y comprendo conocimiento y prácticas sociales sobre estos conocimientos como procesos situados, debatiendo con la idea de contexto como algo que nos rodea simplemente, sino como un geo/territorios de prácticas, memorias, historias y sentidos de mundo.

Como tercer elemento de discusión, objetivo de este capítulo es comprender, la necesidad de una transformación en nuestras maneras, no sólo epistémicas de comprender a la naturaleza y a la sociedad (Albán y Rosero, 2016), sino entender-nos en ellas, como seres sociales y naturales, sin una escisión de paradigmas y confrontaciones (como parte de la modernidad que ha recreado tal escisión y dualismo), de ahí que debemos comprender las relaciones ontológicas en la definición de que somos docentes, y al mismo tiempo, somos seres que como parte del mundo lo habitamos respetuosamente desde la vida; por tanto como profesoras y profesores transmitimos esta mirada en nuestro ejercicio profesional; en consecuencia nuestro trabajo resulta ser una parte fundamental de las ideas de la ontología, como acciones políticas, la concebimos como:

La ontología política busca entender el hecho de que todo conjunto de prácticas enactúa un mundo, aun en los campos de la ciencia y la tecnología; los cuales se presuponen neutrales y libres de valores, además de universales. Una pregunta fundamental para la ontología política es entonces: qué tipo de mundos se enactúan a través de qué conjunto de prácticas, y con qué consecuencias para cuáles grupos particulares de humanos y no-humanos (Escobar, 2014, pp. 13-14).

De qué manera pensamos y cuál es la genealogía de nuestras propias concepciones de: vida, existencia, experiencia y necesidad humana y no humana, se encuentran condicionadas, tanto por los paradigmas de comprensión y relación con el mundo, constituidas por ontologías políticas (Escobar, 2014) que requieren ser repensadas, ya que no sólo se instauran como acciones y condiciones de verdad (Foucault, 1979), sino que establecen lógicas de existir, de saber-conocer, de enseñar y aprender, por tanto de ser y sentir como sujetos sociales, histórico políticos.

La necesidad de generar un giro en estas maneras de comprender a la naturaleza, a los seres, humanos y no humanos, a la idea de vida, vivo y viviente, nos coloca en una comprensión de un necesario reconocimiento del territorio, que implica recorrerlo para respetarlo, ya que: “en ello el primer pilar que forja una actitud comunalitaria, porque la persona es naturaleza, no es la dueña de ella, sino una parte integrante de una totalidad natural”; en donde, al transitarlos, al ubicarlo como primer lugar político y epistémico de enseñanza, es este “suelo que pisamos y habitamos”, para alcanzar un conocimiento profundo sobre nuestra alimentación, de nuestra medicina, y de nuestras formas y requerimientos para habitar el mundo, todas ellas como “sustancias que nos dan la vida. El agua y la vida son el pilar para la reproducción no solo humana, sino de todos los seres vivos que conforman esta naturaleza” (Martínez Luna, 2015b, p. 41). Éstos implican, los ejes que configuran los argumentos y sentidos de esta propuesta de siembras pedagógicas descolonizadoras ancestrales (Walsh y García, 2017), desde la comunalidad (Martínez Luna, 2018) y el pensamiento pedagógico crítico (Mejía, 2020), damos el giro y aporte de *siembras geo/pedagógicas*, las cuales comprenden ciclos de conocimiento / aprendizaje considerando a nuestra Madre Tierra como método y como sentido de existencia interdependiente, lo que requiere una transformación de ciertas formas de pensamientos, y localizarnos geopedagógicamente en los ciclos de conocimiento en espiral, a partir de la comprensión de la comunalidad como copertenencia e interrelación con el mundo, a partir de los sentidos para un Buen Vivir, como horizonte político y geo/pedagógico.

Perfil epistemológico-conceptual: los trazos de las ideas fuerza de la propuesta (primer giro) de esta triada

A partir de todo este contexto argumentativo presentaré un breve perfil conceptual que conforman a la signatura de nuestra propuesta, dando prioridad a las concepciones de:

- Siembras
- Geo/pedagogías y
- Co-razonar

El conjunto de elementos que configuran a las formas de pensamiento epistémico de este planteamiento se encuentra condensado en “*ideas fuerza*” como serían

- Territorio-cuerpo
- Comunalidad-Buen Vivir-Territorio-Salud
- Currículo escolar-Madre Tierra y componentes de creación sensible
- Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad: geo/pedagogías en movimiento e
- investigación creación
- Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos: Horizontalidad

Las ideas fuerza implican, tanto a un conjunto de campos epistémicos y teóricos, como a las condiciones de la experiencia situada, lo que concreta y produce sentidos sociales al actuar, en este caso pedagógico; las ideas producen diversidad de escalas de ecologías de saberes en una horizontalidad dialógica para reconocer la potencialidad de las prácticas existentes y emergentes. Se retoma la concepción de Abraham Magendzo (2008), sobre que las ideas fuerza que se traducen en categorías de pensamiento que definen el perfil de conocimiento de la propuesta educativa y de la siembra pedagógica. Estas ideas fuerza se desarrollan en apartados posteriores.

El perfil epistémico conceptual propuesto, conformado por la articulación de estas ideas fuerza, se convierten, tanto en “nodos” en puntos de encuentro para un tejido pedagógico, como en zonas y regiones de experiencia, las cuales brindan sustento a nuestras intervenciones, puesto que configuran sentidos como componentes de un proyecto, el cual resulta una invitación, una convocatoria a gestar giros conceptuales en nuestras maneras de comprender lo educativo y, por tanto lo pedagógico, ante un contexto de urgencias sociales y políticas que requiere sentir / pensar comunalitariamente, desde y para un Buen Vivir en horizontalidad con

la Madre Tierra. En este sentido, en el presente apartado, se ubican las tres primeras ideas fuerza referidas al contorno epistémico y político desde donde germina nuestro pensamiento educativo, a saber: siembras, geo/pedagogías y co-razonar.

La concepción de *siembras y su carácter pedagógico*, se retoma de los diferentes ámbitos de la epistemología social contemporánea y desde los territorios de la descolonización. El primero se refiere a las experiencias pedagógicas en el campo de la movilización social, en donde movimientos sociales, en sus luchas y composición actual, implican a “sociedades enteras que se han puesto en marcha” (Zibechi, 2007, p. 15), es decir, se ha transitado de movimientos sociales a sociedades en movimiento, cuyas luchas y experiencias a través de su accionar, se configuran y gestan en sí mismas como sujetos pedagógicos, generados por el propio movimiento social.

La idea de siembra pedagógica implica procesos de cultivo de conocimientos y relaciones, acciones conjuntas para procesos de formación, los cuales al ser nombrados como “siembras”, generan un trabajo que germinará en transformaciones, al mismo tiempo que se reconoce el carácter procesual y constante que requiere una siembra y cuidado, cuyo fruto implica una autorrealización a través del tejido y del trabajo comprometido para una nutrición comunal.

El segundo, tiene una expresión vinculada directamente desde las memorias sociales del proceso de producción de nuestros alimentos básicos a partir de trabajo agrícola; a pesar de encontrarnos en docencias urbanas, nos alimentamos diario, por lo que necesitamos reconocer este proceso vital y sus jornadas de trabajo y cuidado, en donde la siembra en la Madre Tierra comprende los ciclos para su gestación. Si a la Madre Tierra la comprendemos como señal y sentido, como método y camino de vida entretejido, se articula a nuestra escucha, a nuestra siembra de sujetos pedagógicos y sociales, de ideas y procesos a través de los referentes construidos en ciclos del proceso, que se transforman en ciclos y momentos del quehacer pedagógico. Por lo que el siguiente esquema se refieran a estas etapas, momentos y ciclos formativos, que pueden abarcar a todo el proceso de formación propuesto en la siembra, y a cada sesión de trabajo, por lo que nuestras planeaciones se configuran en territorios pedagógicos de reconocimiento y de generación permanente de transformación.

Tabla 1. Madre tierra-ciclos

Suelo que pisamos: remover la tierra
Escuchar a la madre tierra y escuchar/nos
Abrir surcos
Siembra de ideas y cuerpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones
Germinar
Cosechar, caminar, habitar comunalizar

Como tercer referente, nos implica un proceso de pensamiento político, filosófico y epistémico, en la acción de las siembras pedagógicas, concebidas como espacio de acción como: “como un saber de nuestra práctica de maestros que, por una parte, nos permite vivirla y revivirla y, por otra, reflexiona y aprende desde y con ella” (Espinoza y Guerrero, 2022, p.16). Así, en toda siembra pedagógica el agricultor, el sembrador de ideas, la y el docente aprender junto con otras y otros, junto con la madre tierra en transformación. Las siembras pedagógicas como prácticas y transformación de subjetividades políticas colonizadas y subalternizadas, nos conduce a procesos de dignidad, rebeldía y sencillez en el proceder pedagógico, ya que podemos:

Sembrar la escucha: el sentipensar no es silencio, es reconocer la palabra, es aprender a escuchar-nos [...]

Siembra la palabra que narra: sembrar la palabra es sembrar nuestra identidad de maestros, una identidad que se construye con los Otros, no es estática, es acción [...]

Siembra la humildad pedagógica [...] Humildad pedagógica es reconocer que como maestro soy palabra viva, me equivoco y soy esperanza (Espinoza y Guerrero, 2022, p. 18).

Desde estas formas epistémicas las siembras pedagógicas implican rupturas, fracturas necesarias, “agrietamientos” (Walsh, 2013) necesario frente al neocolonialismo y a la subalternización de los conocimientos propios, bajo un régimen de extractivismo económico hacia la naturaleza y hacia nuestros territorios, un extractivismo producto del capitalismo cognitivo, sustentado en una razón dualista y excluyente, de posesión, no de pertenencia relacional con la Madre Tierra.

Las siembras también nos conducen a la construcción de una horizontalidad pedagógicas, en formas de encuentros en diálogo, a partir de la búsqueda de configurar estos encuentros en siembras de palabras y prácticas que produzcan un sentipensar y corazonar el quehacer pedagógico, la mirada epistémica del corazonar, se traza horizonte y reconoce:

la necesidad de considerar, que una de las expresiones más perversas de la colonialidad, es la de haber colonizado cuatro dimensiones, saywas, poderes o fuerzas como se las llama en el mundo andino, desde las cuales la humanidad ha tejido la vida: la afectividad; la dimensión espiritual y sagrada del vivir; la dimensión femenina de la existencia; y, la sabiduría; fuerzas que debían ser colonizadas con el fin de ejercer el dominio absoluto de la vida. Si la usurpación, subalternización de esas fuerzas fueron uno de los ejes claves para el ejercicio de la colonialidad, en consecuencia, el corazonar plantea como propuesta espiritual y política, la revitalización de esos poderes, de esas fuerzas, pues estas le van a permitir a la humanidad, concretar procesos de decolonización, de ahí el sentido insurgente y decolonial del corazonar (Guerrero, 2016, p. 12-13).

Al posicionarnos en los territorios corazonando, en el suelo que pisamos, como docentes, podemos nombrar diferentes zonas de experiencia y construcción de sentidos, a partir de las cuales operan y emergen las geo/pedagogías; las cuales, como señalan Stella Cárdenas y Marco Raúl Mejía (2019), germinan, tanto como existencia situada de prácticas no visibilizadas y nombradas, así como potencialidades epistémico pedagógicas de intervención, ya que a través de ellas y de su reconocimiento, podemos: “dar cuenta del mundo en proceso de cambio, las respuestas desde los territorios y los sujetos que los habitan, desde su saber pedagógico que muestra las múltiples formas de ser mujer, hombre, maestra y maestro, y de hacer escuela” (Cárdenas y Mejía, 2019, p. 34).

La geo/pedagogías se entretrejen con las metodologías horizontales (Corona, 2022), que buscan establecer a partir de remover la tierra, examinar y comprender el suelo que pisamos (comunalidad), el configurar conflictos generadores, en donde circula la palabra, se busca propiciar la escucha, la sonoridad, el conocer sensible desde el estar, pensar y escuchar desde el territorio mismo. Nombramos a las geo/pedagogías, tanto una forma de reconocimiento de prácti-

cas inéditas, emergentes y potenciadoras de transformaciones socioepistémicas, para su posible sistematización creativa (a través de compartencias y juntanzas comunales); como al mismo tiempo producir siembras comprendidas como procesos formativos situados que reconocen el habitar y estar en el mundo social reconociendo a la Madre Tierra, al territorio como emergencia y sustento, y como producto y productores de nuevas prácticas y de memorias actuantes.

las geo/pedagogías, que se refieren a esas nuevas maneras como se dan respuestas a los temas emergentes y particulares delimitados cultural y territorialmente. Por ello, las geo/pedagogías “rompen con la cotidianidad”, pues emergen en y desde las escuelas y experiencias de educación popular en las comunidades y en las organizaciones en donde se ponen de manifiesto prácticas transformadoras, de movilización social y de resistencia, mostrando que ya hay otra educación que se está haciendo (Cárdenas y Mejía, 2019, p. 34).

En tanto que las geo/pedagogías son comprendidas como la presencia de

la pedagogía en un territorio, que da vida y sentido a ese actuar del maestro, y pone en juego esos saberes y conocimientos desde lo diferente, lo diverso, visibilizando lo oculto, creando condiciones para desaprender, y trabajar de manera colectiva (Cárdenas y Mejía, 2022, p. 38).

Ante la desterritorialización que han provocado los modelos y paradigmas de control educativo internacionales a partir de un neoliberalismo económico y un capitalismo cognitivo educativo, las geo-pedagogías permiten un constructo desde los territorios materiales de existencia, para corazonar y construir siembras geopedagógicas de opciones transformadoras para descolonizar los territorios (Muchavisoy y Mavisoy, 2018).

El ejercicio geo/pedagógico situado y sentipensado desde un corazonar del territorio como expresión de vida, potencializa las siembras de ideas y la germinación de nuevas prácticas que permitan, desde estos territorios del habitar, opciones de los horizontes políticos y de nuevos proyectos civilizatorios, para formas de existencia biocéntricas como opciones en un presente, de memorias y futuros posibles. Este perfil epistémico, nos permite elaborar otras concepciones

del pensamiento y la construcción en espiral de ciclos formativos a través del ejercicio de las siembras traducidas en caminos y rutas pedagógicas, por donde se van “abrir los surcos”, es decir, la manera en que construimos la experiencia social y pedagógica, senti/pensante, desde remover la tierra en nuestras formas de pensar y reconocer comunalmente el suelo que pisamos en esta acción, y del olvido del que hemos sido presas por el propio capitalismo cognitivo imperante en todo nuestro ejercicio formativo y profesional como docentes.

Las siembras geo/pedagógicas nos conducen a descolonizar nuestras prácticas y construir germinando sentidos del co-razonar. Referentes que configuran los apartados y la sustentación de esta propuesta en el presente capítulo.

Conocimiento en espiral y en activo

En consecuencia, la búsqueda y camino del *senti/pensar pedagógicamente* se comprende a partir de los ciclos y aperturas en movimientos en espiral, lo que podríamos llamar *como un co-razonar* el contenido y el pensamiento en la experiencia formativa, como *un pensamiento en espiral* que se experimenta en ciclos que no concluyen, sino que precisamente a través de la figura de espiral se recrean potenciándose.

Mientras el conocer no implica separación de tiempo y espacio, de las formas de habitar y estar en el mundo; en consecuencia, se produce una ruptura en la comprensión de la unicidad y los referentes circulares y en espiral, entre los ciclos y configuraciones poli temporales y de múltiples espacios. Esta definición de una lógica de conocimiento en espiral.

La lógica de la espiral significa volver una y otra vez al concepto inicial en busca del más profundo entendimiento de la cuestión en estudio, o del problema. Representa una manera más compleja de razonar, que va más allá de la simple progresión lineal, que elude todas las interrelaciones que hacen a las cosas. Busca compartir y resolver los problemas con el colectivo. El pensamiento es capaz de avanzar y volver atrás, gracias a la capacidad bidireccional de la espiral (Gavilán, 2011, p. 114).

Esta lógica en espiral busca la interconexión entre los procesos, al romper con las lógicas de progresión lineal, estableciendo dimensiones multidireccionales,

en donde el tránsito hacia “atrás” implica una nueva mirada, una posibilidad de profundidad y de construcción de las concepciones de escalas de conocimiento, en donde podría acercarse más a las acepciones epistémicas de los fractales. Planteamientos que nos conducen a pensar las cualidades colectivas, en movimiento y en una construcción cíclica, cuyas dimensionalidades en espiral se recrean en diferentes tránsitos y posibilidades. De ahí, para otras ontologías y epistemes sociales, en sus bases epistémicas, el conocimiento implica una transformación continua que se produce a través de procesos holísticos en temporalidades cíclicas y múltiples; es un producto del colectivo -comunitario; se recrea y transmite reconociendo su base en la práctica y memoria colectiva.

Conocimiento enactivo: cuerpos en espiral: primera definición

En el proceso de conocimiento *en espiral*, desde esta perspectiva y propuesta epistémica, se requiere de un pensamiento estructurante en diversos ciclos en donde se produce lo que Varela (1999) señala como conocimiento enactivo, comprendido como un acto cognitivo basado en la enacción como “relación entre mente-cuerpo” (mente corporizada o *embodied mind*, en inglés) y el “mundo” (Escobar, 2014, p. 112) con base en la historia de sus interrelaciones. En otras palabras, “la mente” no existe separada del “cuerpo”, y ambos están inextricablemente inmersos en el mundo”. En consecuencia, partir tanto del pensamiento en espiral como el conocimiento enactivo posibilita pedagógicamente plantear procesos cíclicos que permitan comprender que “el mundo no es algo que se nos es dado, sino algo con lo cual nos enganchamos moviéndonos, tocando, comiendo, respirando” (Varela, 1999, p. 8; citado por Escobar, 2014, p. 112). Si el acto de conocer no está solamente centrado en la representación cognitiva del mundo, implicaría que los procesos mentales nunca son pre-existentes a la interacción dinámica con ese mundo que se intenta representar.

Al comprender el *pensamiento en espiral y enactivo*, la búsqueda de nuevos procesos de conocimiento se desarrolla a partir de la experiencia, reconociendo secuencias didáctico-pedagógicas que en general implican la base de *una estructura-estructurante central*, en la construcción epistémica de los supuestos y concepciones argumentativas que he desarrollado. Cabe señalar que el término *estructura-estructurante central* no es una cacofonía en la escritura, sino de las

referencias teóricas, en términos de *habitus* social de Pier Bourdieu. Véase la definición aportada por E. Criado:

Por *habitus* Bourdieu entiende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente (2009). El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972, p. 178 y Reyes, 2009).

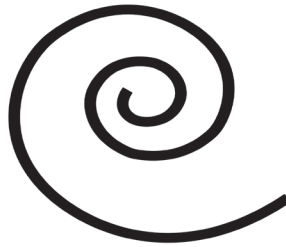


Figura 1. Conocimientos enactivos en espiral

Ciclos de conocimientos enactivos en espiral: segunda definición en las mediaciones pedagógicas

Comprendo la idea de *ciclos pedagógicos* en la formación, a partir de las concepciones profundas de un religar nuestros cuerpos, nuestros corazones con los ciclos propios de la Madre Tierra; así, al centrarnos en estos procesos de vida, retomamos el vínculo fundamental entre nuestros cuerpos como seres humanos implicados por los ciclos circadianos, que comprometen a nuestros cuerpos a

su articulación cronotrópica y energética con los ciclos del día y la noche, con los ciclos estacionales, con los ciclos de las siembras. Este proceso de sembrar en particular se refiere a nuevos ciclos en espiral, como son los que comprenden los procedimientos de: remover la tierra, de abrir surcos, la semilla para su germinación, la gestación y transformación para la cosecha y transfiguración de la vida y de la muerte, para un nuevo ciclo de siembra/ vida.

Es a partir de comprender y acompañar el proceso pedagógico vislumbrando los procesos y los ciclos de la Madre Tierra, en vínculo con los ciclos de la siembra agrícola, por tanto, se relacionan nuestros momentos de trabajo y de acción pedagógica, al mismo tiempo que los vinculamos a las concepciones de comunidad, en donde se reconoce como ejercicio teórico-epistémico, filosófico y político, partir de la concepción y reconocimiento del “suelo que pisamos”: “Nuestra propuesta de Comunalidad, radica de manera sencilla en el reconocimiento del suelo que pisamos, quienes habitamos y pisamos ese suelo, lo que hacemos en ese suelo y lo que logramos con nuestro hacer en ese suelo”. (Martínez Luna, 2018, p. 9-10). Lo anterior conduce a verse parte del mundo. A comprenderse integrante del mundo. Del territorio obtenemos:

Oxígeno, Agua, Frutos, Cobijo. De nuestra compartencia de ese mundo, diseñamos nuestra organización, nuestras costumbres, el conocimiento. [...] Existe una gran diferencia en reconocer el mundo que habitamos, a diseñar que hacer con el mundo que tenemos frente a nosotros. Comunalidad, percibe al mundo desde dentro, por ello, no es poder, sino interdependencia, no es propiedad, sino compartencia, no es mercado, sino complementariedad. (Martínez Luna, 2018, pp. 9-10).

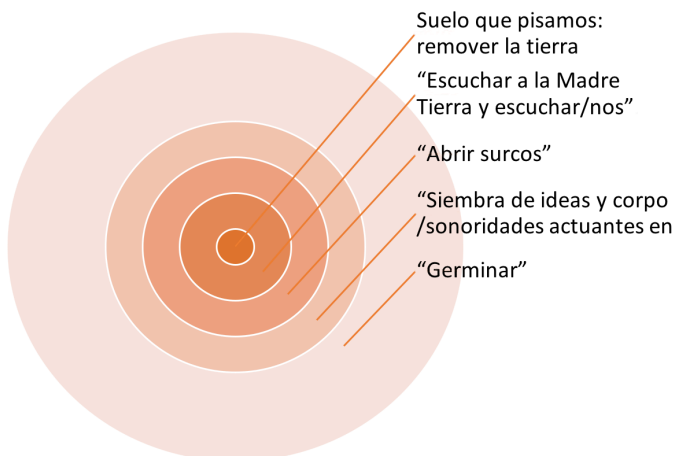


Figura 2. Cosechar, caminar, habitar, comunalizar

Partimos del reconocimiento del *suelo que pisamos* y la necesidad de la idea de remover la tierra, de surco, siembra y de cosecha; de esta manera se nutre la visión pedagógica, la cual no implica programar o planear sin referentes básicos de contenidos y sentidos, pero enraizados en el proceso de vida desde la Madre Tierra (naturaleza) desde el cuerpo y la existencia, como señalan Espinosa y Guerrero (2022, p.15) la acción pedagógica está implicada en la acción misma, por tanto “no olvidemos que es contextual, y que el comprenderla sólo es posible viviendo y sintiendo más allá de la razón, para dar lugar al sentir la palabra de nuestros corazones”, en nuestros cuerpos y en nuestra existencia.

Las ideas pedagógicas de ciclos de siembra en la organización de los contenidos posibilitan el ordenamiento de los procesos formativos de una manera que se comprendan los caminos recorridos en el propio proceso de aprender, en la necesidad de un retorno para poder profundizar, lo que conduce a romper la idea lineal, de sucesión de hechos y de comprender una espiral de conocimiento.

Enacción pedagógica en ciclos y espirales desde el suelo que pisamos

En términos pedagógicos se efectúa una acción inicial que remueve, abre surcos y siembra, y en el fluir de la espacialidad-temporalidad se transforma en la siguiente sesión, como proceso de apertura y nueva *profundización- una vuelta más a la espiral del ciclo*, para la cosecha de nuevas concepciones basadas en la siembra anterior. Si seguimos la metáfora de Heráclito, al cruzar el río, es decir, al transitar por la primera sesión del ciclo, apertura, “el agua no es la misma” para el segundo momento del ciclo, para la segunda sesión, aunque existan temáticas concretas en la primera y su profundización en la segunda, no son en la práctica los mismos contenidos.

El acercamiento a la experiencia concreta y situada, un retorno permanente a la reflexión sobre este estar y habitar el mundo que significaría la experiencia en una ampliación comprensiva de la misma integrando y generando a su vez, nuevos y más profundos conocimientos, posibilita la generación de una praxis epistémica en espiral.

Tabla 2. Conocimiento en espiral

Percepción de la experiencia concreta	Se reflexiona en torno a la experiencia-reflexión sobre la misma experiencia	Construcción de conceptos abstractos a partir de la acción y reflexión.	Comprobación en la práctica del nuevo conocimiento	Generación de una praxis en la espiral	La mente y probablemente tenga las siguientes secuencias: (pensamiento en espiral)
---------------------------------------	--	---	--	--	--

Fuente: Gavilán, 2011, pp. 55-56.

Este cuadro posibilita la comprensión de los momentos, los cuales, solamente se representa gráficamente para su exposición.

Motivar la creatividad presente en cada una y cada uno de los estudiantes en los diferentes ciclos de formación, teniendo en cuenta las características propias del contexto, siguiendo los ciclos de siembra, como expuse en el apartado anterior.

Tabla 3. Madre tierra-ciclos siembra

Suelo que pisamos: remover la tierra	“Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos”.	“Abrir surcos”	“Siembra de ideas y corpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”	“Germinar”	Cosechar, Caminar Habitar Comunizar
--------------------------------------	--	----------------	--	------------	--

Fuente: elaboración propia.

Lo que nos posibilita un acercamiento a la experiencia misma de conocimiento y a un reconocimiento del “suelo que pisamos”, a partir de rutas pedagógicas que configuran los *momentos de construcción de la propuesta epistémica integral en donde se encuentran implicados tres procesos epistémicos de construcción.*

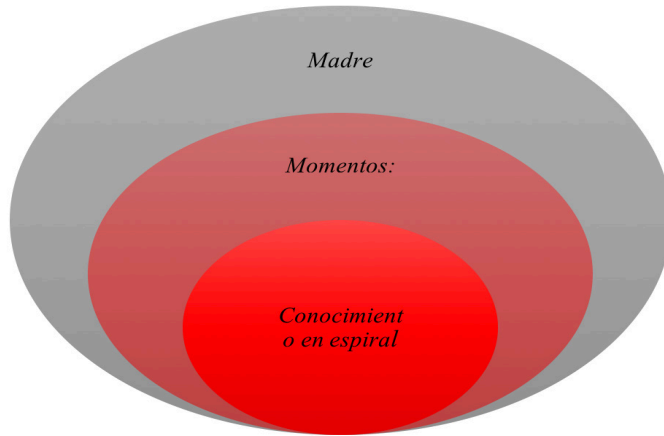


Figura 3. Momentos de construcción de la propuesta epistémica

Rutas pedagógicas que configuran los momentos de construcción de la propuesta epistémica integral

La concepción de rutas pedagógicas ya había sido indagada en la investigación intercultural activa: vamos a aprender maya (Medina Melgarejo, 2013), en donde la definición de rutas pedagógicas comprende un profundo proceso epistémico de especialización, recorrido y tránsito por los territorios de existencia y, al mismo tiempo, una concepción de camino como procedimiento para el comprender y formarse en los términos “parecieran burocráticos de la operación del programa educativo”, aunque se definían desde otros parámetros esta idea de rutas. Por lo general en esta investigación aludida (Medina Melgarejo, 2013), la idea de ruta pedagógica si bien se establecía, tanto en términos de recorridos, caminos a transitar geográfica e históricamente, ya que se situaban orientaciones desde las concepciones de espacio tiempo, en este caso del pueblo maya de Yucatán-México. También era utilizada para señalar la planeación y trabajo colegiado que realizaban en términos de formación y autoformación de los docentes encargados del programa en las escuelas.

Un uso de la concepción de “ruta pedagógica”, también se encuentra en la organización del movimiento pedagógico en Oaxaca, México, ya que los cursos y talleres de auto formación se realizan, a través de seguir “rutas pedagógicas”, nuevamente en ambos sentidos, tanto en la operación y seguimientos de las propuestas del programa, como en la organización pedagógica.

Aludo a otras dos experiencias en Colombia, como es el caso de la concepción de “ruta pedagógica”, concepción que desarrolla la Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra en su plan de estudios (no tenemos los datos de las citas ni bibliográficas), ya que señalan que una ruta pedagógica: “se propone como el camino que posibilita a las pedagogas y a los pedagogos de la Madre Tierra, en formación, reconocer la historia de su ser, de su familia y de sus comunidades para acompañar” (Universidad de Antioquia, 2022). También se encuentra, un giro filosófico político y pedagógico en las concepciones de “rutas pedagógicas”, en el Proyecto de La Expedición Pedagógica Nacional que surge desde 1999 en Colombia¹⁰, que tiene aportaciones centrales para el movimiento pedagógico en este país. Las concepciones sobre “rutas pedagógicas”, se plantean en distintas dimensiones, ya sea como una posibilidad de desplazarse en distintas geografías, lo que implica: “una movilización del pensamiento para recrear el territorio, para pensar, sentir, actuar y decidir colectivamente todo el proceso de reflexión y producción de saber, desde pensar, planear, realizar y socializar los viajes y luego sistematizarlos” (Cárdenas y Mejía, 2019, p. 24). Al mismo tiempo, como camino o proceder organizativo, para elaborar itinerarios y planes de acción.

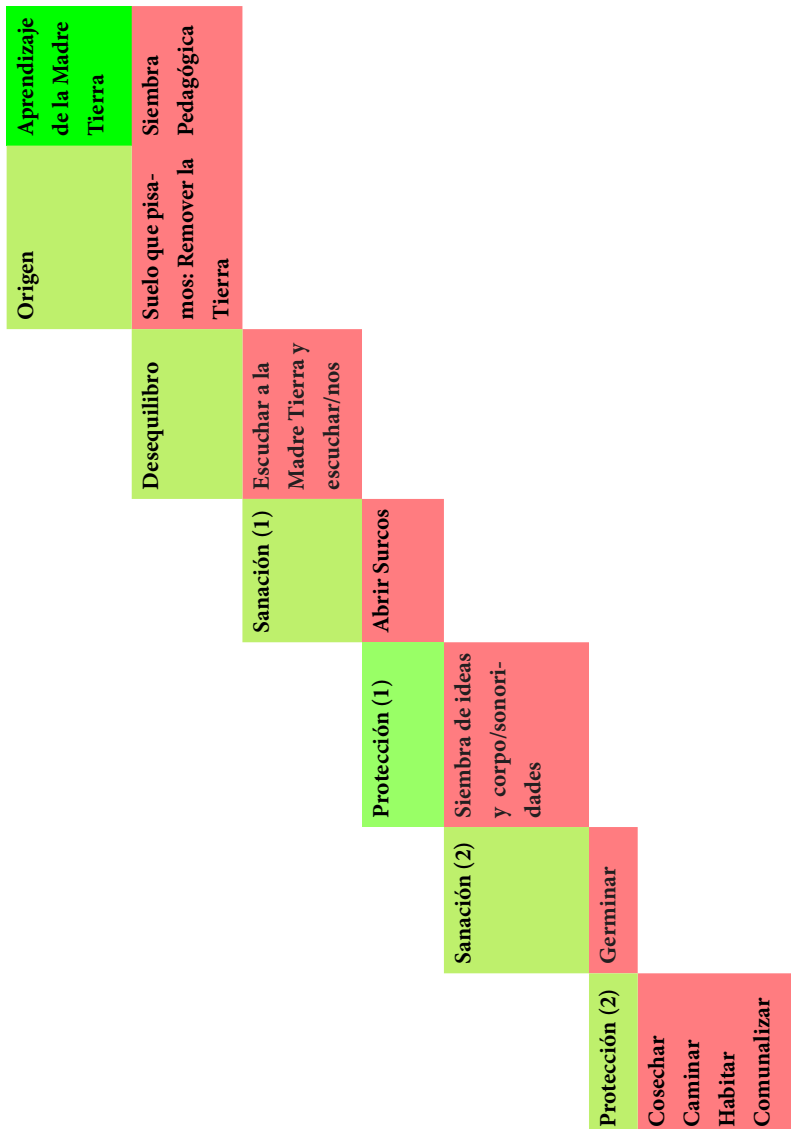
Trazo para la construcción y planeación de rutas e itinerarios, realización en acción pedagógica: referentes metodológicos desarrollo de las sesiones de la experiencia formativa

La intención de una ruta pedagógica implica el reconocimiento de territorios, de las geo/pedagogías actuantes y aquellas potenciadoras en los espacios, a través de las prácticas y sujetos situados (suelo que pisamos) y en proceso, a partir de acompañamiento pedagógico y político. En el diseño de las rutas se establecen y

¹⁰ El Movimiento Expedición Pedagógica Nacional y de la Movilización Social por la Educación (MSE), sustentan al Proyecto de La Expedición Pedagógica Nacional, que surgió en 1999, en donde se ha recorrido a Colombia distintos espacios escolares en todo el país.

crean itinerarios; desde el trabajo en colectivo que posiciona el diálogo de saberes, el encuentro entre pares y la conversación que crea subjetividades. Veamos la propuesta de diseño y construcción de una ruta pedagógica y nuestra propuesta en acompañamiento y reconocimiento; pues las rutas pedagógicas se crean para ir al encuentro con las experiencias, como lo muestra esta ruta, que compartimos.

Tabla 4. Ruta pedagógica



En el gráfico anterior, se hace la compartencia del diálogo de experiencias, co/construido con el Programa de Madre tierra, ya referido y la presente propuesta de los momentos que pueden configurar a una ruta pedagógica. Teniendo como intención las co-producción de procesos geo/pedagógicos; es decir, de pedagogías en territorios, a partir del reconocimiento de las intenciones e intervenciones de diversas prácticas narrativas para activar la memoria y recoger historias, lo que en sus diferentes momentos del recorrido de la siembra a través de las rutas pedagógicas puede ir gestando y tejiendo.

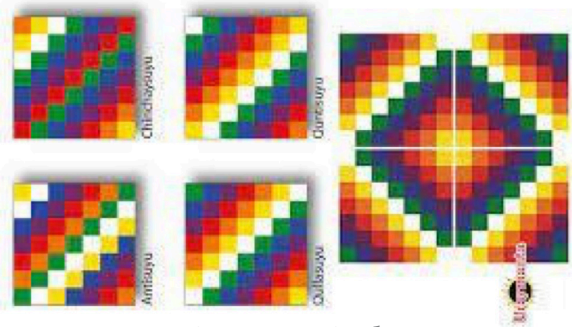


Figura 4. Wipalas

Las rutas pedagógicas se crean, reconstituyendo memorias, y no es casual que su diseño, como serpiente, como un trazo compartido con nuestras wipalas, como se muestra en el gráfico anterior, nos conduzcan a la creación de memorias y futuros posibles.

En el sentido metodológico, las rutas son concebidas como un proceso que transforma las concepciones de los propios constructores de las rutas, a través de su tránsito; al mismo tiempo, que se crean caminos y configuraciones que otorgan sentidos a los ciclos-momentos del recorrido a través de la ruta metodológica, como experiencia y como espacio de diálogo e interacción de saberes, en una reflexividad, pues se requieren comprender la olvidos y memorias colectivas, se gestan también procesos de confrontación de ideas e historias para llegar al reconocimiento intercultural de espacios de apropiación, resignificación y negociación cultural, tanto para poder crear traducciones y formas de intercomunicación (reconociendo las otredades implicadas), como poder caminos políticos de construcción de proyectos geo/pedagógicos de transformación , y de recuperación de los sentidos presentes y futuros: “soñar y crea en el presente nuevas rutas

comunalitarias y del Buen Vivir. Por tanto, en el siguiente apartado, se desarrollan los momentos-fases de construcción de las rutas pedagógicas y sus procesos de intervención desde las ideas de horizontalidad y reciprocidad comunitaria.

Momentos-fase para la construcción de la propuesta integral de la ruta pedagógica. Desarrollo de las sesiones de la experiencia formativa de la siembra. Referentes metodológicos

A continuación se describen, de manera muy amplia, las fases fundamentales del proceso a desarrollar.

Momento-Fase 1. “Remover la tierra”

Esta fase se encuentra integrada por dos momentos.

a) Encuentro, diálogos y acuerdos iniciales

En un primer momento, el trabajo se orienta a convocar en cada uno de los contextos previstos, a las personas que tuvieran las condiciones (ante la pandemia) para participar, además de que hayan desarrollado procesos previos de contacto con colectivos de docentes y estudiantes, a través de programas y proyectos con fines formativos y de investigación en torno a la educación.

b) Reconocernos en el suelo que pisamos

Para emprender el viaje, la ruta y las intenciones de “abrir surcos” a través de la siembra prevista, se parte del principal elemento de toda propuesta: el básico reconocimiento de las personas-sujetos sociales actuantes, de sus contextos geo-sociales -paisajes-, experiencias e inquietudes, sus búsquedas, algunas traducidas en demandas comunales muy específicas, otras, compartidas.

Momento-Fase 2. “Escuchar a la madre tierra y escuchar/nos”

Se desarrollan en dos momentos sesiones para la construcción de un diagnóstico que se establece mediante un diálogo que permite de manera empática y respetuosa, trazar los objetivos sobre la siembra pedagógica-encuentro. Evidentemente, en cada espacio de intervención, como ya se señaló en el apartado anterior, se configura tanto de sus propias sonoridades, sus propios paisajes e identidades, y por tanto de su propia historicidad y presentes que se articulan en complejas redes de significados y sentidos.

1. *Construcción de diagnósticos en el encuentro con una escucha atenta. (Población, grupos, pueblos, comunidades-reconocer heridas coloniales)*

Proceso que, de manera profunda, posibilita la creación de tres problematizaciones/diagnóstico: a) Afectivo/Social: ¿cómo nos sentimos; b) Heridas coloniales y Extractivismo; Social y pedagógico (intereses profesionales de las y los docentes).

2. *“Imaginar un sueño como camino/propósito”. Construir y proyectar*

A través de la intermediación de los agentes-puente, se realiza, según las condiciones de cada contexto, de una a tres sesiones previas, para abrir la escucha de los participantes, realizar preguntas que pudieran centrar los objetivos y sentidos que cubrían las siembras, en cada espacio situado. Para este proceso se desarrollan: Preguntas emergentes de la problematización, sentidos de los diagnósticos derivado de lo anterior se construyen en diálogo las preguntas de los participantes como parte de una primera problematización:

¿Qué papel juegan los docentes ante estas problemáticas?, ¿En qué momento histórico nos-ubicamos?, ¿Qué emergencias hay en las experiencias?, ¿Cómo historiar los procesos sociales que impactan en el presente? A partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el paisaje de tu habitar y de la educación que impartes? ¿Cuál es el y/o cuáles son los elementos fundamentales de tu existencia?, ¿Qué sonidos?, ¿Qué ecos, resonancias y sonidos configuran y acompañan tus imágenes, que están ahí y te acompañan?

Esto es importante remarcarlo, ya que los objetivos y sentidos que puede cobrar la siembra propuesta, y de finir los momentos y formas de intervención, entre ellas, las intervenciones de creación sensible y sonora. Este proceso se produce con los sujetos-personas situadas, en contextos igualmente geo-socialmente situados, para un trabajo geopedagógico.

De ahí que se exponen y configuran las intenciones de la propuesta, se establecen diálogos de experiencias y de necesidades personales y colectivas. También, se establecieron algunos elementos, como parte de la necesaria elaboración de una caja de herramientas, para el desarrollo de la siembra prevista.

Momento-Fase 3. “Abrir surcos”. Nodos Temáticos Estructurantes. Red que articula la propuesta de intervención sensible y sonora de la siembra pedagógica: paisajes sonoros, trayectos y memorias

Se requieren elaborar en colectivo, los nodos que permitirán el tejido de la propuesta, en donde cada uno de ellos (nodos) puede desplegar diversas dinámicas, según los espacios, paisajes, identidades y memorias y su articulación con expresiones sensibles como las sonoras; experiencias que detonan, es decir, según nuestras lecturas de nuestras historias y corporalidades a través de los procesos sonoros. Lo que conduce a comprender el papel activo de las y los sujetos actuantes en cada colectivo de intervención en la coproducción de las experiencias sonoras.

Los referentes construidos en las etapas anteriores, en términos de las problematizaciones efectuadas, se comprenden como producto del diálogo y la escucha, estructurándose temáticamente en siete nodos que brindan soporte, no sólo temático, sino metodológico y su fundamentación epistémica y teórica.

Momento-Fase 4. Siembra. Construcción interfaz: siembra espejo para generar un espacio de anticipación y construcción con los agentes-puente

Para poder estructurar el proceso se emprendieron distintos caminos, estrategias y rutas, ya que se tuvo en cuenta, por una parte: la situación de pandemia, y uso de herramientas como las plataformas digitales. Por otra parte, al conocer las necesidades, preguntas y búsquedas en cada uno de los contextos, se previeron las actividades y los materiales necesarios a producir previamente, para “mostrar”, invitar, construir los alcances en cada uno de los espacios colectivos de intervención.

En esta fase, resultaron fundamentales los aportes de las personas actuantes en el territorio, que he denominado *agentes-puente*, ya que, a través de una serie de encuentros previos a las sesiones programadas para la realización de las Siembras, estas y estos compañeros de ruta-viaje sonoro y gráfico, posibilitan la construcción previa de una serie de materiales, los cuales sirven propiamente de soporte para la experiencia colectiva, ya con el colectivo de intervención.

La idea de *Siembra Espejo*, se basa en generar una réplica con un o dos integrantes del espacio colectivo de intervención sonora, con el fin de realizar propiamente las actividades previstas para siembra, comprendiendo sus dudas, sus propuestas como mediaciones epistémicas y pedagógicas; también se genera la producción de materiales, la recopilación de registros sonoros y de creación sensible, las evocaciones, metáforas, relatos y narrativas sonoras que se producían

en la intervención previa con estos agentes-puente.¹¹ Para el segundo encuentro colectivo, se busca plasmar y recopilar a mayor profundidad la experiencia de recreación de: las experiencias sensibles, de los paisajes sonoros, de la acción social y la de las memorias sensibles y sociales sonoras.

Momento-Fase 5. Germinar. Desarrollo de las sesiones de las siembras

La construcción de las sesiones resulta un artificio, en tanto conocimiento, lectura de los territorios y aprendizajes situados y experienciales. Aquí muestro la construcción y tejido entre las diferentes estructuras estructurantes de la siembra.

Tabla 5. Momento-fase

<p>Momento- Fase 1. “Remover la tierra” a) Reconocernos en el suelo que pisamos. b) “Remover la tierra”. Encuentro, diálogos y acuerdos iniciales.</p>
<p>Momento-Fase 2. “Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos” a) Construcción de diagnósticos críticos (proyectos de sí) en el encuentro con una escucha atenta. (Población, grupos, pueblos, comunidades-Heridas) b) “Imaginar un sueño como camino/propósito”. Construir y proyectar la propuesta”. Construir Preguntas emergentes de la problematización, sentidos de los diagnósticos</p>
<p>Momento-Fase 3. Construir los Nodos Temáticos Estructurantes. “Abrir surcos” Red que articula la propuesta de intervención sonora del proceso formativo. Construir geo/pedagogías y Paisajes sonoros, trayectos y memorias</p>
<p>Momento-Fase 4 Siembra. Construcción interfaz: Experiencias Espejo para generar un espacio de anticipación. Construcción con los agentes-puente Los y las participantes: Recolectores de Sonidos Construcción de diversas Narrativas sonoras del cuerpo configurado como territorio</p>
<p>Momento-Fase 5. Germinar Desarrollo de las sesiones de las siembras</p>
<p>Momento-Fase 6. El camino traza horizontes. Procesamiento grupal de la experiencia en el darse cuenta. “Siembra de ideas y corpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”.</p>

Fuente: elaboración propia.

¹¹ La Siembra Espejo puede realizarse de manera paralela al desarrollo de la Siembra Integral, con el fin de continuar nutriendo espacios de anticipación y construcción con los agentes-puente. Así, de igual manera que la fase ya descrita de la primera Siembra Espejo, se realizan las actividades previstas.

T5 Momento-Fase 6. Cosechar. El camino andado traza horizontes. Procesamiento grupal de la experiencia en el darse cuenta. “Siembra de ideas y corpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”

Al recorrer las vivencias de emociones, sensaciones e imágenes recogidas desde que empezamos a transitar este mundo, son innumerables la cantidad de percepciones que nuestro ser completo ha registrado.

Tabla 6. Momentos: construcción de la propuesta integral. Desarrollo de las sesiones de la experiencia formativa. Referentes metodológicos

Suelo que pisamos: remover la tierra	“Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos”.	“Abrir surcos”	“Siembra de ideas y corpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”	“Germinar	Cosechar, Caminar Habitar Comunalizar
Momento- Fase 1. “Remover la tierra” a) Reconocernos en el suelo que pisamos. b) “Remover la tierra”. Encuentro, diálogos y acuerdos iniciales.	Momento-Fase 2. “Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos” a) Construcción de diagnósticos críticos (proyectos de sí) en el encuentro con una escucha atenta. (Población, grupos, pueblos, comunidades-Heridas) b) “Imaginar un sueño como camino/propósito”. Construir y proyectar la propuesta”. Construir Preguntas emergentes de la problematización, sentidos de los diagnósticos	Momento-Fase 3. Construir los Nodos Temáticos Estructurantes. “Abrir surcos” Red que articula la propuesta de intervención sonora del proceso formativo. Construir geo/ pedagogías y Paisajes sonoros, trayectos y memorias	Momento-Fase 4 Siembra. Construcción interfaz: Experiencias Espejo para generar un espacio de anticipación. Construcción con los agentes-puente Los y las participantes: Recolectores de Sonidos Construcción de diversas Narrativas sonoras del cuerpo configurado como territorio	Momento-Fase 5. Germinar Desarrollo de las sesiones de las siembras	Momento-Fase 6. El camino traza horizontes. Procesamiento grupal de la experiencia en el darse cuenta. “Siembra de ideas y corpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”. (Elaboración propia).
Percepción de la experiencia concreta	Se reflexiona en torno a la experiencia-Reflexión sobre la misma experiencia	Construcción de conceptos abstractos a partir de la acción y reflexión.	Comprobación en la práctica del nuevo conocimiento	Generación de una praxis en la espiral	Pensamiento en espiral (Gavilan, 2011).

Fuente: Elaboración propia.

En determinados instantes de esta Siembra Pedagógica, tenemos la oportunidad de traer como figura que resalta en el rico fondo de la vivencia, la experiencia teniendo el espacio para “darnos cuenta”, experiencia que a medida que nos dejamos envolver por ella va tornándose más profunda.

Ideas fuerza

Las ideas fuerza como herramientas de pensamiento implican el sustento procesual de esta propuesta, definen el perfil procesual de conocimiento de la siembra pedagógica, ya que son comprendidas como categorías de pensamiento referidas al modo de crear condiciones de aprendizaje y compartencias generadoras de conocimiento. Para definir a las ideas fuerza se retoma el trabajo de Abraham Magendzo (2008).

Las ideas-fuerza y el pensamiento no constituyen una unidad pura, indivisible, un pensamiento absolutamente determinado. Por el contrario, están fuertemente enraizadas en el tiempo histórico, entendido como creación, como producción de diferencias y diversidades, como transformación, como devenir, en definitiva, como un proceso [...]. En esta perspectiva, las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación [...] no son una colección de nociones, ni la realización de una estructura preestablecida, sino un proceso (Magendzo, 2008, p. 5).

Como concepciones dinamizadoras de procesos, las ideas fuerza comprenden tanto campos teórico-epistémicos, como de lo experiencial que define sentidos, proyectos, experiencia sociales y pedagógicas contenidas en opciones de futuro y en memorias actuantes, por tanto las ideas fuerza implican dimensiones político-epistémicas al producir un diálogo permanente entre las realidades sociales y la disrupción de otra voces epistémicas; en la configuración de Ecologías pedagógicas de inter/conocimientos-saberes; esto con el sentido de potenciar otras prácticas de conocimiento que posibiliten la transformación.

En sus articulaciones como ideas fuerza, que construyen dispositivos pedagógicos en tres dimensiones de las prácticas de conocimiento y pedagógicas.

1. La primera dimensión, como ya mencionamos, implica sustentos teórico-conceptuales, sin que por ello se agote su definición, en tanto que no se presentan como elementos aprehensibles y reproducibles, sino como ejes-pensamientos que potencia el conocimiento situado, a partir del despliegue conceptual y procesual de las ideas fuerza en cada contexto particular e histórica y socialmente definido.

2. En la dimensión epistémica, implican en relación con lo ya argumentado, la comprensión de categorías y procesos también de carácter heterogéneo que posibilitan la emergencia de nuevos contenidos, los cuales, al ser producidos en el contacto de la horizontalidad metodológica, permite a decir de Hugo Zemelman (1992), el “uso crítico de la teoría” y la producción de nuevos referentes de pensamiento en una horizontalidad epistémica (Corona, 2022).

3. En la dimensión procesual y de en-acción, interesan como conceptos centrales que sirven de principios orientadores en la práctica epistémico-pedagógica.

4. Así, en la dimensión propiamente pedagógica, las ideas-fuerza que, si bien se materializan hacia ciertas orientaciones, fines y principios que dan contornos al proceder pedagógico, permite transformarse al materializarse espacios y sujetos sociales específicos, genera una complejidad de relaciones en las que se inserta, las cuales también son condicionadas a su vez por éstas. Ideas-fuerza que se colocaron como proceso, como camino en reconstrucción que implicó ya en la delimitación de la acción. En consecuencia las formas de acción e intervención, al potenciar diálogos en los contextos situados y ecologías pedagógicas de saberes pero a través del diálogo colegiado con los profesores se comprendió que se compartían estas ideas-fuerza, en cuanto a principios, fines, los conocimientos, contenidos, lo que conduce a transformar sus formas de intervención pedagógica, pues al transformar los contenidos y las preguntas generadoras de una problematización, y al reconocer la horizontalidad metodológica (Corona, 2022), para construir los saberes en la “escucha de la Madre Tierra”, como camino y como posibilidad; así, las y los docentes se encuentran ante la disyuntiva de transformar sus métodos, formas de planeación y evaluación, el uso de recursos y apoyos en un reconocimiento de su estar geo/pedagógicos, es decir, en contextos situados, para comprenderse en interacción, en relacionalidad comunalitaria, y recreando nuevos sentidos (principios y fines) de su propia acción profesional como docentes.

Ideas Fuerza sustento de las siembras de Geo/pedagogías en movimiento

Los procesos que se producen en términos de la apropiación y construcción desde los propios actores a partir de su interacción con las ideas-fuerza, los cuales brindan sustento a los principios y fines educativos de la siembra, propician la comprensión articula a partir de zonas-regiones de experiencias lo que rompe la falsa dicotomía entre teoría y práctica, ya que a partir de los fines y principios educativo-pedagógicos, se producen procesos dialógicos epistémicos, traduciéndose en praxis geo/pedagógicas.

Como hemos analizado, los nodos articuladores de la propuesta de siembras se sustentan en cinco regiones de comprensión epistémica, concebidas como *zonas de experiencia* (Medina Melgarejo, 2016), las cuales implican tanto procesos y espacios de subjetivación y activación de las memorias (Medina Melgarejo, 2016, p. 207); para una expansión de: “las regiones y territorios de prácticas, encuentros, relaciones y formas de comprensión de procesos sociales, [...] también germina en el territorio del re/conocimiento, en su doble acepción: conocer y volver a conocer, ubicándose en las relaciones, implicando temporalidades diversas” (Medina Melgarejo, 2016, p. 228). Las cinco zonas que definen a las ideas fuerza a partir de una concepción de siembras geo/pedagógica son:

Tabla 7. Zonas de experiencia/ ideas fuerza sustento de las siembras de geo/pedagogías en movimiento

Territorio Estar y Habitar el mundo	Comunalidad-Buen Vivir: El suelo que pisamos
Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad. Geo/pedagogías en movimiento	Madre Tierra-Currículo-Creación Sensible (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica) Producción de Geo/pedagogías
Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos	

Brevemente realizaremos un recorrido por las cinco zonas-regiones de experiencia:

1. Territorio Estar y Habitar el mundo
2. Comunalidad-Buen Vivir: El suelo que pisamos
3. Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad. Geo/pedagogías en movimiento
4. Madre Tierra-Currículo-Creación Sensible (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica) Producción de Geo/pedagogías
5. En la producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos.

Las cuales articuladas implican una visión y configuración que se dimensionan en el siguiente esquema.



Figura 5. Cinco zonas-regiones de experiencia

Pasemos a un breve esbozo de estas ideas fuerza, que posibilitan el desarrollo y sustento de las siembras geo/pedagógicas y de su configuración como zonas de experiencia potenciadoras para una transformación en las matrices de pensamiento que dicotomizan a lo humano separándolo de lo natural-naturaleza, y que en este giro epistémico bio/céntrico, resulta necesario alterar esta dualidad y comprender los referentes de ontologías relacionales (Escobar, 2014).

Territorio-Cuerpo

Iniciamos con el territorio como espacio y lugar, como memorias actuantes y materializadas, su vínculo con las concepciones de cuerpo y corporalidad, en términos de espacios interconectados, como lugares, espacio, lugar territorio. Esta definición resulta fundamental para comprender, como ya hemos descrito en apartados anteriores, la configuración de la en-acción y de la autopoiesis.

El territorio no es externo al cuerpo, sino que es el exocerebro (la piel), el que la hace parte de él, en donde nosotros mismos, nosotras mismas socialmente y corporalmente somos una proyección de la naturaleza como territorio. Como señala Jaime Martínez Luna (2015a, p. 108):

la naturaleza no es materia, mercancía, cosa; es todo, somos todo. Por eso hemos defendido los territorios con nuestra propia existencia, porque somos ellos. Es por eso que la naturaleza no nos pertenece, pero sí nosotros a ella. La fuente de un pensamiento propio es la naturaleza, sus movimientos marcan nuestros ritmos, sus humores marcan nuestras festividades, sus calores y sus fríos determinan nuestras necesidades, nos da la respuesta para la reproducción de nuestra especie.

Una idea central con respecto al territorio es la que implica, no sólo el espacio de vida, sino una co/pertenencia, donde el territorio “es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales y colectivos) proyectan sus concepciones de mundo”. (Giménez, s/d, p.5). Los referentes por trabajar en la Siembra geo/pedagógicamente, se representan de forma articulada y cíclica de la siguiente manera.

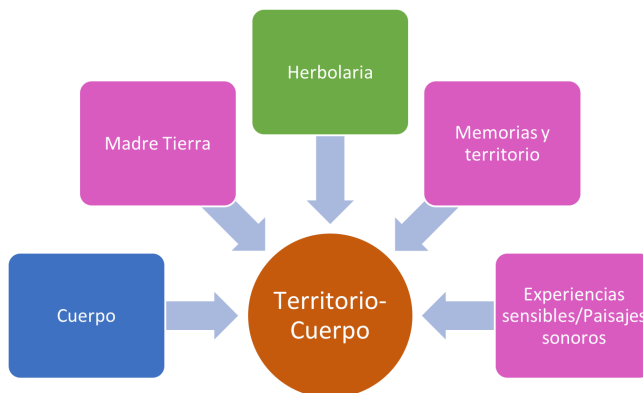


Figura 6. Referentes por trabajar en la siembra geo/pedagógica

La concepción de territorio Implica una representación social, en donde la espacialización y la trama de relaciones que se establecen con este espacio vital, involucra formas de poder y de intercambio; pero también desde otras ontologías relacionales, implican:

el contenido de nuestra cotidiana comunicación. Es compartir la vida entre todos, no competir para sobresalir y con ello mantener el sometimiento de unos por otros. Somos naturaleza, por eso cada uno tiene un papel que desempeñar en esta vida (Martínez Luna, 2015a, p.108).

El territorio como condensación de difíciles procesos históricos y políticos configuran prácticas y brindan sentidos a los procesos de constitución de identidades, a partir de estas relaciones, nuestra corporalidad y el vínculo con los seres no humanos con los que coexistimos.

Comunalidad-Buen Vivir-territorio-salud

La comunalidad implica una vertiente epistémico-filosófica a partir de una reflexión y configuración de una ontología relacional y política sustentada en cuatro referentes articulados:

una filosofía geográfica, una filosofía comunal, una filosofía creativa, productiva y una filosofía del goce. Campos y momentos de un pensamiento totalizador, integrador y dialógico. Se basa en la oralidad y la imagen, como lenguajes directos y en constante movimiento (Martínez Luna, 2015a, p. 101).

La propuesta filosófico-política de la comunalidad reconoce tanto una geografía, como una naturaleza territorializada a partir de la cual, de forma recíproca entre seres humanos y no humanos, en el suelo que se pisa, en esa tierra, lugar, territorio, emergen en diálogo las formas de organización y sustento. En este sentido implica una matriz de pensamiento en donde es posible el concebir el mundo desde la comunidad, más que “pensar el mundo desde el individuo”, de esta manera nos enfrentamos al yo de la modernidad, quien “piensa y luego existe”, un

“yo”, que conoce a la naturaleza para controlarla a su servicio, mientras que la filosofía comunal implica un pensamiento desde una experiencia compartida como habitantes en y del mundo: “Pensar el mundo desde el mundo es el reto central de la exposición comunal” (Martínez Luna, 2015, p. 106).

Junto con Comunalidad se vincula la propuesta también radical y descolonizadora como una apuesta desde el sur, nos referimos a la vertiente como río que emerge: el Buen Vivir. A este encuentro, se reúnen nuevos tejidos, relaciones, discusiones y disidencias múltiples, o bien zonas de acción conjuntas en las que el encuentro entre las perspectivas del Buen Vivir, también se articulan con las del “Posdesarrollo” (Gudynas, 2014), ya que es este sentido la reunión de esta triada Comunalidad, Buen Vivir y posdesarrollo, tienen como fin la descolonización económica, política y científica, para poder transformar los modelos de producción y desarrollo, lo que implica una soberanía alimentaria y territorial buscando, una recuperación de los corpo-territorios y, de la tierra misma; y desde nuestra reflexión político educativa se requiere de nuevos espacios de vida, la apropiación y la construcción de otras formas de trabajo, de organización y educación (Medina Melgarejo, 2020).

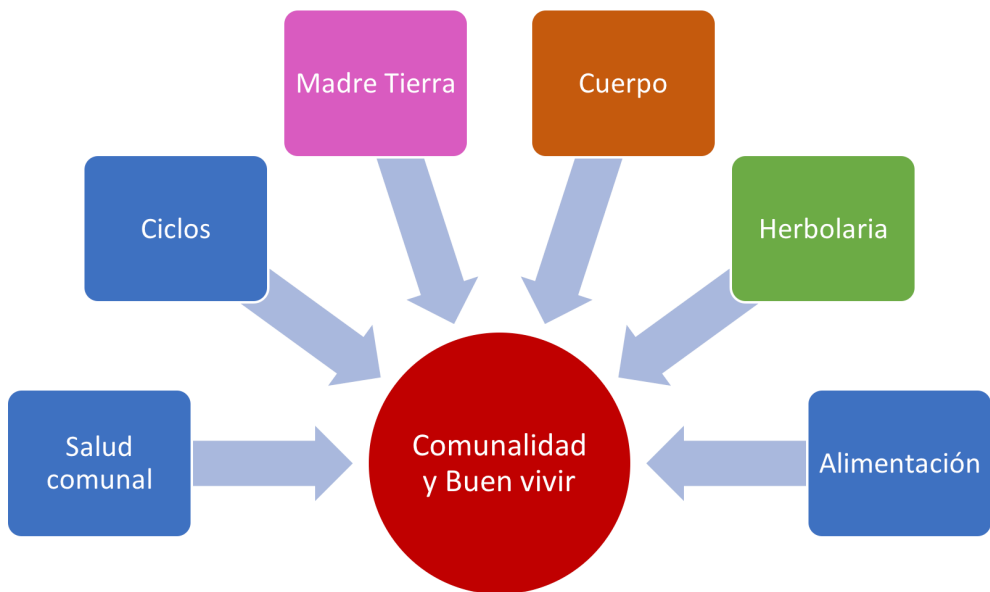


Figura 7. Comunalidad y Buen Vivir

Esta idea fuerza desde la metáfora “el suelo que pisamos”, subvierte las relaciones epistémicas y coloca la discusión pedagógica en terrenos situados, vinculando las formas de producción sociales, de trabajo, económicas y políticas, con los fines de la educación y, posibilita una crítica en donde las y los docentes reflexionan y, buscan tanto reconocer como construir geo/pedagogías descolonizadoras, en donde comunalidad y Buen Vivir se convierten en: modos de pensar, modos de reconocer, sentidos de vida para la construcción de lo que hemos llamado, territorios de esperanza.

Currículo escolar-madre tierra-creaciones sensibles

El amplio campo de reflexión curricular, el cual ha dominado al trabajo pedagógico, también ha posibilitado un “olvido”, omisión o simple derivación de los procesos, conocimientos, prácticas y saberes que se gestan desde el campo de la didáctica, convirtiéndola muchas veces, como ya señalamos, en una “puesta en marcha” del currículo escolar, o simplificando sus alcances didáctico-epistémicos, al denominarla como “currículo vivido”. Hecho que, junto a las políticas internacionales, que han privilegiado el control social del conocimiento a través del control de los currículos, definidos como únicos y “globalmente válidos”. Lo que ha conducido a una paulatina “des/pedagogización” de las prácticas docentes. Desde esta propuesta, y frente al neoliberalismo imperante, como señala Marco Raúl Mejía (2019, p. 20) “la pedagogía como acción política está viva, es geo pedagogía en esas múltiples experiencias que buscan dar respuesta a los nuevos contextos”. Ante estas nuevas urgencias sociales, pedagógicas, políticas para producir nuevas formas de comprender la realidad y las urgencias sociopolíticas sobre el antropoceno y sus consecuencias, más allá de ciertas formas de comprensión ecológicas de los procesos; en consecuencia se requieren nuevas teorías y relaciones inter/científicas, también otras respuestas y teorías de las realidades tecnológicas y de comunicación, en los contextos de una necesaria diversidad biológica y una diversidad sociocultural.

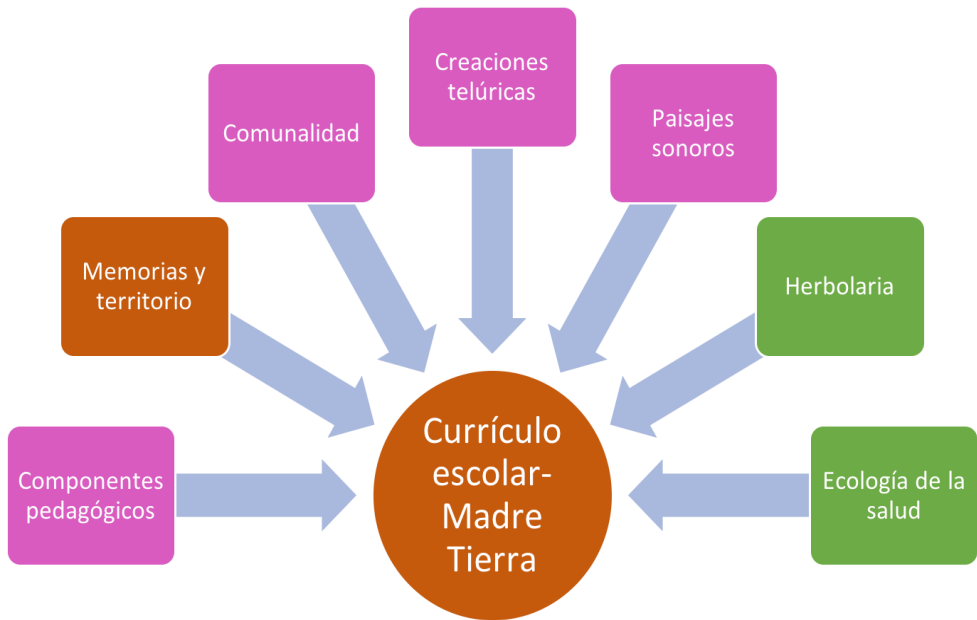


Figura 8. Currículo escolar-madre tierra

En este sentido, se reconocen vertientes contemporáneas relevantes en los ámbitos de la teoría social y epistémica y sus implicaciones en otros paradigmas de pensamiento en el campo educativo y sus reflexiones en torno al currículo, lo que nos conduce a recuperar la discusión sobre “injusticia epistémica y cognitiva” (Santos, 2019), justicia y autonomía, curricular (Torres, 2011). Articuladas estas ideas a la concepción de “creación sensible”, la cual hace referencia fundamentándose en concepciones sobre: “el amplio espectro de la percepción y la sensación humanas, que incluyen las vivencias sensitivas y el mundo de los afectos”, por lo que se busca comprender y gestar “Artes de la Madre Tierra” (telúricas) como una propuesta de investigación creación. (Gari, 2021, p 129).

En consecuencia, se exploran los componentes pedagógicos de nuestras acciones docentes, se privilegian las intervenciones didácticas desde la geo/pedagogías, para interrogar, y críticamente tanto analizar como proponer nuevos contenidos situados, emergentes y productores de relaciones geo/pedagógicas sensibles. Se incorpora además las ideas sonoras y creativas, los paisajes sonoros y de ahí la derivación de geo/pedagogías sonoras y musicantes.

Madre tierra-salud-escucha-sonoridad: geo/pedagogías en movimiento e investigación creación

Partir de la concepción de “Madre Tierra”, implica una concepción que corresponde amplios procesos, por una parte se vincula con las definiciones filosófico-epistémicas, que refieren a una ontología relacional del modo de pensar social y su vínculo con sus bases territoriales y de existencia desde los pueblos indígenas originarios, “perciben a la Madre Tierra, no como un recurso, sino como un ser, como madre que genera vida” (Huanacuni, 2016, p. 157); en este sentido se requiere “comprender que la Madre Tierra es un ser y no un objeto, es parte de la nueva forma de concebir la relación con nuestro entorno” (Huanacuni, 2016, p. 157).

Requerimos y se genera un cambio de paradigma de como señala Fernando Huanacuni (2016), al referirse a la Resolución aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas del 22 de abril de 2009, de donde emana la Declaración de los Derechos de la Madre Tierra en la que se manifiesta que:

- Unidas A/RES/63/278 Asamblea General Distr. general 1º de mayo de 2009 Sexagésimo tercer período de sesiones Tema 49 d) del programa 08-48750 Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de abril de 2009 [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/63/L.69 y Add.1)] 63/278 (Naciones Unidas, 2009, 22 de abril).
- Reconociendo que la Tierra y sus ecosistemas son nuestro hogar, y convencida de que para alcanzar un justo equilibrio entre las necesidades económicas, sociales y ambientales de las generaciones presentes y futuras, es necesario promover la armonía con la naturaleza y la Tierra,
- Reconociendo también que Madre Tierra es una expresión común utilizada para referirse al planeta Tierra en diversos países y regiones, lo que demuestra la interdependencia existente entre los seres humanos, las demás especies vivas y el planeta que todos habitamos [...]
- Invita a todos los Estados Miembros, las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones internacionales, regionales y subregionales, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y las partes interesadas a observar el Día Internacional de la Madre Tierra y crear conciencia al respecto, según proceda. (Naciones Unidas, 2009, 22 de abril)

Este cambio de paradigma, evidentemente es educativo y pedagógico en términos de configuración de concepciones básicas de la vida y de la coexistencia humana con seres no humanos, partiendo de otras formas de entendimiento y comprensión, las cuales nos conducen a otras prácticas y procesos de interrelaciones con vida misma, la cuales se transforman de comprensiones antropocéntricas, para establecer giros bio/céntricos, ya como reflexiona (en la apertura de nuestro libro), el maestro Jaime Martínez Luna:

Respiramos los humanos, pero también respiran las plantas, los árboles, los animales y todos al respirar mostramos ser integrantes del mundo. La lluvia y el clima moldean nuestro ánimo de vivir, la presencia del sonido, principalmente la música, interviene en nuestro ánimo, y no sólo el nuestro, el de las plantas, el de los animales.

Es esto lo que demuestra que si todos dependemos de lo que respiramos es que todos somos interdependientes. Entre todos generamos el aliento de vida, a eso se debe que no se puede explicar la existencia de los humanos sin reconocer la intervención vivencial de todos los seres vivos que habitamos este planeta. Esto nos dice también que la solución a nuestras necesidades de existencia está en el mismo mundo, es decir, que no tenemos más que encontrar la solución de todo problema en la existencia complementaria de otras especies.

La concepción de “Madre Tierra”, como hemos señalado implica un cambio necesario de paradigma de pensamiento, que se basa en el dinamismo de las interrelaciones y de la interdependencia en términos de una salud integral y recíproca. Si bien se ha acuñado, al igual que el de “siembras” como una acción de trabajo colectivo pedagógico que proviene del ámbito de las movilizaciones sociales, al mismo tiempo, desde los espacios formativos y de la academia en su expresión crítica se han hibridado los conceptos, algunas veces respondiendo a “modas de pensamiento” (si es que existe esto), mientras que desde su profundidad política y de carácter óntico-epistémico, para no ejercer y reproducir estas formas que desde el neocolonialismo ejercido, subalternizan al pensamiento de Madre Tierra, hasta como sinónimo de ecología.¹²

¹² Lamentablemente no tenemos el espacio para desarrollar esta reflexión, urgente entre una visión de cierto tipo de pensamiento ecológico, muchas veces ligado a lo que hemos denominado capitalismo verde y extractivismo. Frente a otra comprensión de las concepciones ecológicas.

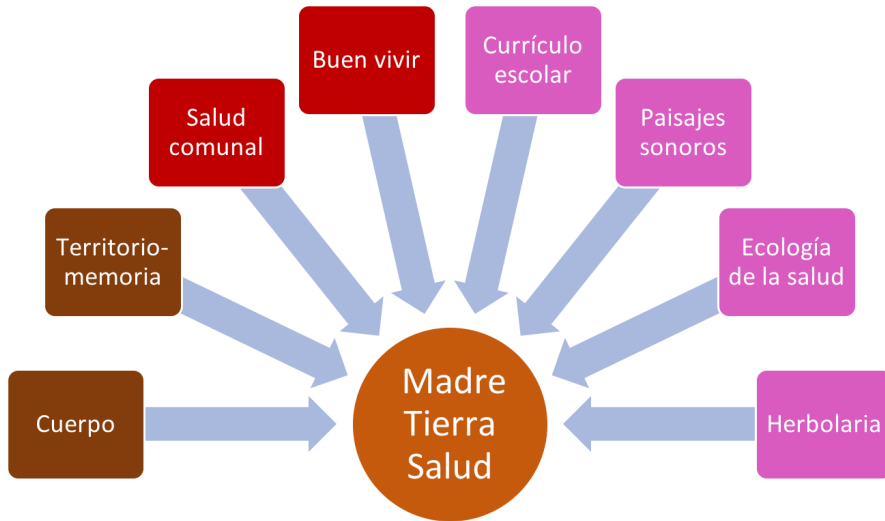


Figura 9. Madre tierra salud

Siguiendo a Arturo Escobar (2014), requerimos reflexionar en términos críticos, esta idea fuerza y eje formativo, como zona de experiencia, que se vincula y desarrolla formativamente durante las sesiones de las siembras pedagógica, considerando tres elementos. El primero corresponde a una profunda reflexión y autorreflexión a partir de la búsqueda de comprensión y vínculo de las y los docentes con el “suelo que pisan”, y las demandas que emergen de la escucha atenta a la Madre Tierra, ante el calentamiento global y las condiciones precarias de existencia planetaria y las formas de configuración de los acontecimientos de ruptura del equilibrio del mundo-naturaleza con los seres humanos y no humanos. Segundo, implica analizar e intervenir creativamente sobre la expresión de este desequilibrio, como en este caso la experiencia lamentable de una “pandemia generalizada”, es decir “mundializada”, entendiendo que los recursos para hacer frente a estos procesos se encuentran en la autoorganización y en nuevas formas de pensar y trabajar creativamente en la escuela y pedagógicamente. Como tercer elemento, comprender las implicaciones desde una noción de ecología de salud de las condiciones de existencia, la posibilidad de una consciencia crítica alimentaria y, de los procesos de construcción de opciones presentes y con un sentido comunal y del Buen Vivir como horizontes.

Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos. Horizontalidad

Al considerar la necesaria problematización del paradigma ontológico dualista que escinde naturaleza de la sociedad humana, el cual se transmite directamente en el ámbito educativo, como un régimen de verdad, se requiere centrar la discusión a partir de un sentido onto/epistémico relacional, para reconfigurar las ecologías de saberes señaladas como propuesta metodológica como parte del pensamiento de Boaventura de Sousa Santos (2009). Así, por medio de las operaciones de problematización que potencializan la articulación generadora de estas ecologías que reconfiguran y ponen en cuestión el pensamiento dicotómico categorial con el que operamos socialmente y en nuestra práctica docente.

En este caso particular de las siembras geo/pedagógicas, implican romper y cuestionar el dualismo entre saber científico y saber situado, el primero concebido como verdad comprobada, y el segundo considerado un conocimiento subalterno, tradicional y sin validez. Se anulan un conjunto de conocimientos, concebidos como experiencias locales, las cuales son utilizadas como un mero ejemplo para supuestamente transmitir el conocimiento escolar, considerado como verdadero y científico.

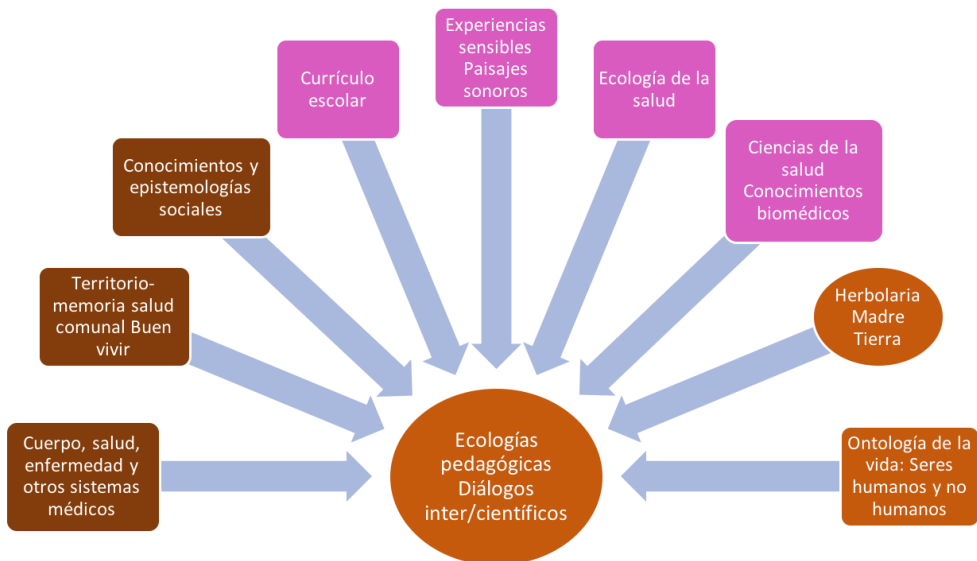


Figura 10. Ecologías pedagógicas diálogos inter/científicos

Si bien, las epistemes sociales en interacción con los procesos identitarios se recrean mutuamente a través de la intervención de los sujetos situados, en donde, producto de las formaciones sociales histórica y colonialmente configuradas, se producen contrastes y diferencias, no sólo en las identidades y otredades puestas en juego, sino entre las propias epistemes sociales; por lo que las sociedades indígenas contemporáneas resultan divergentes frente a los modelos de sociedad, no sólo por los estereotipos (tradicionales y de ancestralidad); sino de una manera mucho más contundente, las epistemologías de estas sociedades divergen en sus nociones básicas sobre el cuerpo, la salud y la naturaleza. Desde este lugar (operación epistémica) son concebidos los conocimientos otros de forma residual; pero al mismo tiempo son objeto del extractivismo y de la lógica del capital ofrecidos como mercancía de consumo y despojados de toda posibilidad de credibilidad, traducidos en meros objetos redituables en la economía global. De ahí que las epistemologías del sur, mediante las propuestas de configuración y análisis de un pensamiento basado en la ecología de saberes (Santos, 2009), es posible gestar lo que se ha denominado como conocimiento intercientífico buscando las interacciones y coincidencias ontoepistémicas de un conjunto de saberes y conocimientos situados en prácticas específicas y necesarias para la comprensión geo/pedagógicas de la existencia situada en cada contexto, lo que se traduce en buscar formas de pluralismo epistémico en una complementariedad crítica para producir nuevos conocimientos relacionales y en vínculo con la escucha y las necesidades de la Madre Tierra. Desde un pensamiento inter/científico, ya que coloca en diálogo horizontal ambos conocimientos (el científico y el situado, mal llamado tradicional), en las mismas condiciones de conocimientos científicos, de ahí la idea de inter/científicos:

En el proceso de complementariedad de teorías, métodos aplicativos e investigativos provenientes de diferentes culturas y matrices civilizatorias dentro del marco del reconocimiento y la horizontalidad, el diálogo se puede enmarcar dentro del relacionamiento de dos o más ciencias cuya raíz esté dentro de un mismo paradigma y matriz civilizatoria, esto es compartir los mismos principios ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos (diálogo inter-civilizatorio) (Haverkort *et al.*, 2013, p. 165).

Por tanto, resulta necesario construir mediaciones epistémico-pedagógicas situadas, es decir siembras geo/pedagógicas, pedagógicas en territorio y que emanan de él potenciando el diálogo inter/científico, ya que cobra importancia “tender puentes epistemológicos entre la ciencia occidental eurocéntrica y el conocimiento de otros pueblos y naciones indígena” (Haverkort *et al.*, 2013, p. 189). Esta posibilidad la brindan las operaciones analíticas y de construcción de las epistemologías del sur (Santos, 2009), ya que ambas ciencias requieren operaciones epistémicas, sobre todo para aquellas epistemologías sub/alternizadas y negadas, como señala Boaventura de Sousa Santos, 2017.

En síntesis, como cierre parcial de la espiral que configura a cada siembra

La construcción a partir de las ideas que brinda la propuesta de geo/pedagogías, nos ubica en las pedagogías en territorio, *in situ*, localizadas, tanto productoras de nuevas prácticas de conocimiento, como, al mismo tiempo memorias actuantes y opciones de presentes y futuros posibles. Su articulación a través de zonas de experiencias, pensadas como ideas fuerza de procesos geo/pedagógicos en ecologías de saberes inter/científicos, a saber:

Tabla 8. Ideas fuerza sustento de las siembras de geo/pedagogías en movimiento

Territorio Estar y Habitar el mundo	Comunalidad-Buen Vivir: El suelo que pisamos
Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad Geo/pedagogías en movimiento	Madre Tierra-Currículo-Creación Sensible (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica) Producción de Geo/pedagogías
Producción de ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos	

Ideas fuerza, las cuales posibilitan el sustento a las siembras pedagógicas como objetivación en diálogo y sustento de las Geo/pedagogías en movimiento, por lo que el diseño de cada sesión de nuestras siembras se representa gráficamente de esta manera.



Figura 11. Representación gráfica de cada sesión de nuestras siembras

Cada una de las ideas fuerza a través de las zonas de experiencia se encuentran representadas en articulación, ya que al centro opera el pensamiento en espiral articulándose a través de la producción de ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos, gestado por procesos de horizontalidad epistémica produciéndose “*compartencias*”, definición de co/presencia en situación desde el movimiento pedagógico oaxaqueño en México, o bien el concepto de “*juntanzas*” producto del movimiento pedagógico colombiano y de las expediciones pedagógicas (Cárdenas y Mejía, 2019).

Las siembras constituidas de geo/pedagogías que, al mismo tiempo, tanto las hacen presentes como las generan y recrean para la construcción de caminos descolonizadores de la docencia, y de las sociedades en donde se abren surcos y se germinan nuevos horizontes. Como parte de esta apasionante discusión y propuesta, requerimos profundizar sobre esta idea de nuestra Madre Tierra como método de vida y por lo tanto como método pedagógico de existencia y, el pensamiento sobre las infancias como semillas que germinan, por lo que requerimos como docentes comprender sus prácticas de conocimientos, así las infancias anticipan formas de conocimiento biocéntrico que en la escuela negamos, confundimos como simples pensamientos imaginarios, de ahí que nuestra propuesta de continuar tejiendo ideas a través de los siguientes capítulos de este libro, en donde infancias, geo/pedagogías y conocimientos-aprendizajes son tejidos de los procesos vinculados a los conocimientos herbolarios que nos brinda la Madre Tierra.

Referencias

- Albán, A. (Abril, 2012). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? *Revista KULA*, (6), 22-34. <https://goo.su/5y0LD>
- Albán, A. y Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas*, (45), 27-41. <https://goo.su/tjf3y1>
- Cárdenas Agudelo, S. y Mejía Jiménez, M. (2022). Las geopedagogías, se tejen de las prácticas a las experiencias en los territorios. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *La otra formación docente*, volumen 2. Universidad Pedagógica Nacional. (En proceso de edición).

- Cárdenas Agudelo, S. y Raúl Mejía, M. (Coords.). (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano. Expedicionarias(os), Viajeras(os) y Anfitrionas(es)*. CDPAZ-Planeta Paz.
- Corona, S. (2022). Horizontalizar la formación docente. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *La otra formación docente*, volumen 2. Universidad Pedagógica Nacional. (En proceso de edición).
- Criado, E. M. (2009). *Habitus*, volumen 2. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Terminología Científico Social* (4 volúmenes). Plaza y Valdés, Universidad Complutense de Madrid. <https://goo.su/yS91>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Espinosa Gómez, D. y Guerrero Arias, P. (2022). Corazonando y Sentipensando rupturas y siembras pedagógicas. *PRA*, 21(31), 5-33. <https://goo.su/9KzRzxM>
- Foucault, M. (1979). Verdad y poder. En *Microfísica del poder* (pp. 175-189). Las Ediciones de La Piqueta.
- Gari Muriel, G. (2022). La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 8(12), 146-157. <https://goo.su/1HtcoWD>
- Gari Muriel, G. (Enero-junio, 2021). Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (31), 125-146. DOI: <https://goo.su/pjkPL>
- Gavilán Pinto, V. (2011). *El pensamiento en espiral*. ÑUKE MAPU-FÖRLAGET.
- Gudynas, E. (2014). El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa. En G. C. Delgado Ramos (Coord.), *Buena vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 61-93). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM. <https://goo.su/7Ma1EU>

- Guerrero Arias, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial* [Tesis de doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador] UASB-Digital: Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial
- Haverkort et al. (2013). *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Agruco/Plural editores.
- Huanacuni Mamani, F. (2016). Los derechos de la Madre Tierra. *Revista Jurídica Derecho*, 3(4), 157-169. <https://goo.su/ktGUo>
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. OEI/UNESCO/SM.
- Martínez Luna, J. (2021). *Existimos, luego... pensamos apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. (En proceso de edición).
- Martínez Luna, J. (2015a). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112.
- Martínez Luna, J. (2015b). *Educación comunal*. Centro Intradisciplinar para la Investigación de la Recreación.
- Martínez Luna, J. (2018). *Comunalidad y capital*. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. <https://goo.su/LQAO>
- Medina Melgarejo, P. (2014). *Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores*. Proyecto de investigación (2014-2016), Área Académica 5, México: UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2016). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural*. Proyecto de investigación concluido, Área Académica 5. México: UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2020). Otras vías, otras rutas pedagógicas. Buen vivir como perspectiva ontoepistémica indígena. Insumisión de memorias y utopías posibles para descolonizar la educación. En *Prácticas pedagógicas: una mirada interdisciplinar de la*

- investigación educativa*, tomo 1. *Aportes reflexivos a la práctica pedagógica* (pp. 103-136). Fundación Universitaria del Área Andina. <https://goo.su/A3lwzG>
- Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2019). Matrices de pensamiento y diálogo de saberes en pedagogías otras del sur. Sistemas médicos y herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio. En *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana <https://goo.su/zzOmH>
- Medina Melgarejo, P. (2013). *Maestros que hacen historia / tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*, tomo III. Ediciones Desde Abajo
- Muchavisoy, W. y Mavisoy, J. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntsa. *Nómadas*, (48), 239-248. <https://goo.su/xII6fcc>
- Naciones Unidas. (22 de abril, 2009). Declaración de los Derechos de la Madre Tierra, Día Internacional de la Madre Tierra. Recuperado a partir de
- Reyes, R. (2009). *Habitus. Diccionario* <https://goo.su/AzXV0P>
- Santos, B. de Sousa. (2009). *Epistemologías del sur*. Siglo XXI.
- Santos, B. de Sousa. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora*. UNMS.
- Santos, B. de Sousa. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata Universidad de la Tierra, SCL.
- Universidad de Antioquia. (2022). Licenciatura en-pedagogía-madre-tierra. Plan de Estudios, Portal Universidad de Antioquia. <https://goo.su/dVgLVms>
- Varela, F. (1999). *Ethical know-how. Action, wisdom and cognition*. Universidad de Stanford.
- Walsh, C. (Edit.). (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Abya-Yala.

- Walsh, C. y García, J. (2017). Capítulo 9 Sobre pedagogías y siembras ancestrales. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo II (pp. 291-312). Abya-Yala.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Universidad Nacional de San Marcos.



Capítulo 4. La tierra como método. Salud comunitaria intercultural en la Pedagogía de la Madre Tierra

Capítulo 4. La tierra como método. Salud comunitaria intercultural en la Pedagogía de la Madre Tierra

Alba Lucia Rojas Pimienta¹

Presentación

1. Introducción. Desde la licenciatura de Pedagogía de la madre tierra vivenciamos la enfermedad y la salud

Debido a la falta de conocimiento sobre los factores sociales y culturales en relación con las perspectivas de salud de los pueblos indígenas, las barreras culturales presentan un problema más difícil. Más aún cuando se considera la enorme diversidad cultural de este continente, no ha habido mucho intercambio de conocimientos entre la medicina occidental y la medicina de intervención y ancestral, esta última como parte de los derechos indígenas (Stavenhagen, 2016). Además, los miembros del personal no indígenas con frecuencia tratan injustamente a los indígenas en los establecimientos de salud, y la desconfianza y el miedo generados por las actitudes y comportamientos de los trabajadores de la salud impiden que los indígenas utilicen los servicios de salud estatales para las nuevas enfermedades provocadas por el mayor contacto con los centros urbanos. La mayoría de los pueblos indígenas están social, económica, política y culturalmente marginados. El grado de esta marginación se refleja más claramente en el estado de salud de los pueblos indígenas en todo el mundo, el

¹ Alba Lucia Rojas Pimienta. Docente Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Coordinadora de prácticas en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, estudiante del doctorado en educación línea Estudios Interculturales, investigadora grupo de investigación DIVERSER, Antioquia, Colombia. Este artículo recoge conversaciones realizadas en espacios del programa Pedagogía de la Madre Tierra y doctorado en Educación, línea estudios interculturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realizadas desde el año 2005 al 2022.

cual manifiesta amplias disparidades respecto a la población no indígena dentro de cada país (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2005).

No solo las esferas política, social y económica experimentaron el dominio colonial, sino también los campos educativos y de la formación de docentes, cuya base implica a la ciencia y a la medicina, la cuales como “prácticas científicas conllevan relaciones de poder que constituyen importantes herramientas de dominación” (Nieto, 2002). Este paradigma colonialista sigue dominando la producción de conocimiento, la construcción de significados, los universos simbólicos y todas las demás formas de configuración de la subjetividad, evidentemente como parte de las practicas formativas sociales y en educación.

Al estudiar cosmovisiones de pueblos originarios de Abya, escuchar participantes en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y vivenciar el impacto de enfermedades antiguas y graves que aún hoy sufre el mundo indígena y no indígena como las enfermedades diarreicas y respiratorias agudas, fue necesario desde el Programa considerar la necesidad de incluir en la formación de maestras y maestros reflexiones y contenidos intencionados a cuidar y proteger la vida que hay en los seres y en las relaciones desde los primeros años de vida, tejiendo de manera permanente el Buen Vivir, hasta alcanzar el buen morir.

¿Por qué se crea al interior del programa el énfasis de Salud Comunitaria Intercultural?

La relación salud y educación en la formación de maestras y maestros en el contexto colombiano ha sido poco abordado. La compartimentación del conocimiento y por ende de la formación ha producido seres fragmentados y disciplinarizados hasta el punto de hacer pensar que la formación en educación no tiene nada que ver con la formación en salud y medicina.

En este sentido y reconociendo el marco del proceso de análisis y demandas de la Organización Indígena de Antioquia (2007), se plantea que los licenciados en Pedagogía de la Madre Tierra tengan una formación específica en salud, desde una perspectiva intercultural y decolonial (Albo, 2004; Walsh, 2007; Maya, Sánchez, 2018).

El programa en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia desarrolla un proceso de educación superior de formación de maestros y maestras. El plan de estudios del programa contempla la duración de cinco años. En

los primeros tres años se desarrolla el primer ciclo de formación en el cual se tejen espacios o cursos nombrados como Plan de Vida, Lenguajes y Comunicación, Etnomatemáticas, Seminario Integral de Políticas, Proyección Comunitaria-prácticas. En los últimos dos años del programa se ofrecen tres énfasis los cuales constituyen el ciclo de profundización. Estos énfasis son: en Autonomías y territorios, en Lenguajes e interculturalidad y en Salud Comunitaria intercultural. En cada énfasis se desarrollan los cursos de Saberes y Prácticas Ancestrales, Perspectivas Interculturales, Etnomatemáticas, Pedagogías desde la diversidad cultural-Prácticas, Asuntos Jurídicos, cada curso se enfoca a los temas, preguntas, didácticas relacionadas con cada énfasis.

2. Vida como tejido: salud comunitaria intercultural en la formación docente

La vida es entendida desde el programa como un tejido el cual implica no solo a los humanos sino también a los animales, plantas, minerales y a la tierra. En este sentido, se crea el énfasis Salud Comunitaria Intercultural en la formación de maestros. Teniendo en cuenta también lo que plantea la Unesco (2016) en los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

“La educación puede aportar una contribución decisiva para muchas cuestiones relativas a la salud, como la prevención de la mortalidad prematura, el cuidado de la salud reproductiva, la prevención en la difusión de enfermedades, el bienestar y los estilos de vida saludable” (p. 11).

En este marco, la Licenciatura reconoce que para avanzar en el Buen Vivir de las comunidades es necesario comprender en primer lugar que la vida del ser humano está relacionada con la vida de la tierra y que mientras la tierra esté enferma, los seres humanos también lo estarán, así que una tarea de los estudiantes de este énfasis es generar propuestas que ayuden a cuidar la vida en todas sus expresiones, emocional, física y espiritual desde sus territorios.

Es importante comprender la concepción de la vida y, la muerte-vida. La vida es entendida como un tejido el cual implica no solo a los humanos sino también a los animales, plantas, minerales y a la tierra también como ser vivo. En este marco, la Pedagogía de la Madre Tierra reconoce que para avanzar en el Buen

Vivir de las comunidades es necesario comprender en primer lugar que la vida del ser humano, comprendida por ciclos (Feixa, 1996; Gálvez, 2002 y 2007; Suárez, 2000), está relacionada inexorablemente con la vida de la tierra y que mientras la tierra esté enferma, los seres humanos también lo estarán, así que una tarea de los estudiantes de este énfasis es generar propuestas que co-ayuden a cuidar la vida en todas sus expresiones, emocional, física y espiritual desde sus territorios.

Para esto es necesario dialogar y recordar con saberes y conocimientos ancestrales, interculturales y convencionales el sentido de esta relación vida muerte vida poniendo en cuestión las formas como la colonización se ha imbricado incluso en lo que hoy se asume como muerte, configurando una colonialidad también espiritual. El vaciamiento del sentido orgánico ancestral, donde todo este tejido en una espiral continua de vida y transformación es representado en los relatos fundantes y en la ley de origen de muchos pueblos originarios, por lo que se hace necesario recordarlos y ponerlos al servicio de la educación de las nuevas generaciones de habitantes de la madre tierra.

Finalmente, se busca con el programa aunar esfuerzos con otros programas, actividades, políticas, entre otros, para reposicionar conocimientos y prácticas de culturas originarias en relación a la salud, el cuidado del Buen Vivir y del buen morir posibilitando una justicia epistémica pendiente por mucho tiempo en la formación de maestros y maestras.

En síntesis, entendemos por salud desde la Pedagogía de la Madre Tierra: *la comprensión de salud como búsqueda y disfrute de la belleza, la alegría y el equilibrio; la ruta pedagógica general del programa Origen, Interferencia, Sanación y Protección.

3. Salud como línea de intervención en el horizonte del programa

Para esto es necesario dialogar y construir con saberes y conocimientos ancestrales, interculturales y convencionales. El reposicionar conocimientos y prácticas de culturas originarias en relación a la salud, el cuidado del Buen Vivir y del buen morir posibilitando una justicia epistémica pendiente por mucho tiempo en la formación de maestros y maestras.

Con esta mirada se teje con el colectivo para:

- Construir de manera colaborativa relaciones entre el campo de la educación y la salud desde un enfoque de Pedagogía de la Madre Tierra.

- Generar investigaciones y propuestas creativas para fortalecer planes de vida y proyectos educativos comunitarios desde la implementación de herramientas para el cuidado de sí y de las comunidades en epidemiología, promoción de la salud, habilidades para la vida desde un enfoque de diálogo ancestral e intercultural.
- Propiciar la revaloración crítica de los conocimientos y prácticas propias en salud afianzando la recreación y sostenibilidad de los saberes y prácticas ancestrales en el contexto comunitario y escolar, para el cuidado de la salud colectiva y de la autonomía alimentaria.
- Impulsar el liderazgo en las dinámicas de participación comunitaria y transformación social, en lo referente al reconocimiento y apropiación de los derechos y deberes para los pueblos indígenas en el Sistema General de Seguridad Social en Salud.
- Estudiar desde una perspectiva crítica y compleja concepciones de salud y enfermedad constituidas por diversos pueblos (incluyendo las que aportan la OMS y otras políticas públicas en salud) para mejorar el Buen Vivir y el buen morir en las comunidades.
- Así entonces una egresada o egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, énfasis en Salud Comunitaria Intercultural estará en capacidad de:
- Fortalecer la capacidad resolutive de situaciones relacionadas con el cuidado de la salud escolar y comunitaria en los territorios.
- Liderar procesos para el fortalecimiento de saberes y prácticas propias e interculturales en relación con el cuidado de la salud de sí, de la familia y de la Madre Tierra.
- Apoyar la construcción de políticas públicas en educación y salud desde la perspectiva de la Pedagogía de la Madre Tierra.
- Diseñar, gestionar, ejecutar y evaluar propuestas pedagógicas conducentes a promover el cuidado de la salud durante el ciclo vital, en lo personal, la familia, la comunidad y la Madre Tierra.
- Impulsar y desarrollar proyectos de investigación comunitarios e interculturales, de carácter participativo, que contribuyan con la búsqueda de soluciones a problemas de la práctica profesional y pedagógicos en salud.
- Desempeñarse en distintos ámbitos educativos, comunitarios, organizativos e institucionales, en el contexto local, municipal, regional o nacional,

generando interlocución entre las comunidades, el sistema médico estatal y otras instancias relacionadas con la salud.

- Contribuir con la generación de conocimiento entre el campo de la educación, la salud con el contexto escolar y comunitario.

4. La siembra: metáfora y enfoque utilizado como ruta pedagógica investigativa en salud intercultural comunitaria

El programa de Pedagogía de la Madre Tierra traslada un proceso conocido como “La Siembra” que consta de cuatro momentos que corresponden a cada semestre académico para crear su itinerario de formación investigativa de docentes. Estos momentos sugieren concentrar contenido, análisis, herramientas y experiencias en cada uno para que el proceso pueda llevarse a cabo en forma de espiral. La primera fase se conoce como preparación de la tierra, la segunda como organización de la siembra, la tercera como mantenimiento de la siembra y la cuarta como cosecha. De lo siguiente, es claro que el acuerdo de entretejer la creación y formación de conocimiento en esta metáfora tiene sentido.

4.1 La siembra como metáfora de la investigación

Lo que ocurre frecuentemente en los estudios académicos es que quien maneja y dirige la investigación se forma en algunas teorías y metodologías que luego ponen en práctica en las comunidades, para luego obtener resultados, que en ocasiones no son conocidos ni utilizados por las comunidades que inicialmente participaron. Incluso las personas que se criaron en las culturas originales y fueron educadas en universidades tradicionales experimentan esto.

Lo menos habitual es que la investigación se conciba y dinamice en función del tejido comunitario de forma relacional, atendiendo fundamentalmente a las metáforas y dinámicas más propias de las culturas participantes. Es por ello que insistiremos en un movimiento metodológico al que nos referiremos como “poner los pies en la tierra” en este ensayo. Este movimiento implica reconocer todo el conocimiento y la construcción de relaciones en este estudio con las diversas dimensiones que lo informan. Las culturas nativas, por ejemplo, ven la tierra como una segunda entidad viviente con la que interactúan. Esta comprensión permite a las personas ir más allá de pensar en la tierra como un objeto impersonal para considerarla como una entidad viviente con la que están en relación en lugar de un ser separado del cual están separados.

La información anterior explica el cambio fundamental desde un supuesto androcéntrico y antropocéntrico externo hacia una producción de conocimiento con una centralidad que parte de la tierra y es multidimensional. Se sugiere aquí poner los pies en la tierra y crear geo/metodologías, o conocimientos informados con y desde la tierra, como primer acuerdo epistémico y metodológico. En pedagogía ya se habla de geo/pedagogías como aquellas pedagogías que se construyen desde la relación con los territorios donde habitan las propuestas educativas.

La metáfora de la siembra aparece entonces como un esfuerzo por avanzar en una propuesta geo/metodológica de la carrera de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en la que se ha desarrollado un proceso de formación de docentes de pueblos indígenas de Colombia, Guatemala y El Salvador. Este proceso utiliza una ruta que apoya los procesos de indagación de saberes y prácticas que se llevan a cabo dentro de las comunidades por los propios participantes. Esta ruta se llama Siembra porque la investigación se asimila a la siembra en esa metáfora. El investigador es quien siembra, y de acuerdo, a cómo se estructura el camino de investigación de la metáfora, el sembrador realiza cuatro movimientos que no siempre son secuenciales ni excluyentes entre sí: preparar la tierra, organizar y sembrar la semilla, cuidar la siembra, y atender a la cosecha.

4.2 La Siembra como ruta pedagógica en Salud Comunitaria Intercultural

El programa de Pedagogía de la Madre Tierra construye su ruta de formación en investigación a maestros y maestras a través del trasegar un proceso denominado “La Siembra” el cual consta de cuatro momentos, los cuales se corresponden a la vez con cada semestre académico. Estos momentos no son excluyentes, solo proponen focalizar en cada uno contenidos, análisis, herramientas y experiencias de manera que se pueda ir caminando el proceso. El primer momento es denominado Preparación de la Tierra, el segundo es Organización de la Siembra, el tercero es Cuidado de la Siembra, y el cuarto es La cosecha.

Cada estudiante en el primer momento *Preparación de la tierra* realiza lectura de contexto, diagnósticos, consultas a diferentes participantes, caracterizaciones, entre otros que le permitan establecer una escala de prioridades y delimitar la semilla (o tema) que desea sembrar. En el segundo momento *Organización de la siembra* el estudiante le hace preguntas a su semilla y a través de avanzar en las respuestas le organiza el camino o proceso para sembrar. Entre las preguntas que se realizan están ¿Cuál es el nombre de la semilla?, ¿Por qué es importante

sembrar esa semilla (o proceso de siembra-investigación), ¿Qué estudios se han realizado relacionados con la semilla seleccionada?, ¿Quiénes participan del proceso de siembra?, ¿Cómo se va a cuidar la siembra?, ¿con que actividades se va a realizar la siembra? ¿Cómo se va a organizar la cosecha? ¿Cómo se va a compartir la cosecha? En el tercer momento *Cuidado de la Siembra* el estudiante se enfoca en realizar las actividades metodológicas o de cuidado de la siembra que respondió en la pregunta ¿cómo va a organizar la siembra?, en el cuarto momento *Cosechar* sistematiza las actividades realizadas, las analiza ampliando la comprensión de lo realizado, se prepara para compartir lo aprendido y socializar en diferentes auditorios académicos, comunitarios, especializados.

En cada uno de estos momentos se abordan por parte de facilitadores, asesores, sabios y sabias, herramientas, conceptos, pedagogías, didácticas, artes que le aportan a la construcción de la siembra de cada estudiante. En todo caso estos procesos deben contribuir con el avance, reconstrucción, fortalecimiento y sanación de las culturas, los territorios y los sujetos que participan. Por ejemplo, las cosechas de egresados del programa en el contexto de pandemia, los cuales siguieron los momentos pedagógicos de la siembra, propiciando las siguientes propuestas: *Cosecha Wayuu. Prácticas y plantas que previene el COVID; *Cosecha Botiquín Wiwa. Prácticas y plantas desparasitarias. De ahí la relevancia y el uso en una praxis cotidiana desde “los pueblos y sujetos situados con los pies en la tierra”.

5. Como momento de cierre y apertura: desde el momento de la siembra hasta después de la cosecha

Como parte de la propuesta pedagógica general del programa, se realizan armonizaciones que promueven el autoconocimiento y el respeto por uno mismo, por los demás y por la Madre Tierra. Este tipo de actividad es la primera que ocurre cada día al comienzo del día, y siempre es planificada o dirigida por estudiantes, facilitadores o abuelas de un pueblo indígena. En el programa participan actualmente miembros de 19 pueblos indígenas de diversas regiones de la nación. Cada reunión concluye con una actividad similar para desearles a todos lo mejor y expresar gratitud.

Liliana Dagua, estudiante NASA, presentó un informe de siembra con el título A Nasa Yuwes nwe'sx wsxtxkanxu kçxhaçxahn yuçe taxx uhn, tunxi vxu çxhab

jü'gte. La Lengua Nasa Yuwe de la Familia Nasa se fortalece y repara utilizando la siembra de plantas medicinales como herramienta didáctica. Municipio y Resguardo Indígena de Toribio, Departamento del Cauca, Colombia.

Mediante el tejido de una propuesta didáctica ancestral con el cultivo de plantas medicinales con familias Nasa, esta siembra se basa en el fortalecimiento y sanación de la lengua materna Nasa Yuwe. Ha debilitado nuestra conciencia y nos ha hecho sentir o pensar que no debemos vivir en reciprocidad con la madre tierra, dejando en el pasado la práctica de Nasa Yuwe y debilitando el núcleo de nuestra identidad a causa de las diversas enfermedades que enfrenta el pueblo Nasa, entre ellas la culturización de los valores ajenos, los cultivos ilícitos, el consumo de alimentos importados, el alcoholismo y el uso de tecnología. Después de numerosas discusiones, observaciones, recorridos y talleres con familias de la comunidad en espacios sagrados y espirituales, tuve la oportunidad de tejer nuevamente desde mí como persona a la familia con mis padres, hermanos, sobrinas, sobrinos y otras familias. Esto me ha dado pie a la siguiente pregunta: cómo fortalecer la lengua nasa yuwe en la familia con plantas medicinales. Puedo decir que la lengua Nasa Yuwe ha regresado a sus raíces y núcleos familiares para concientizar e inspirar a otras familias a involucrarse en la práctica del cultivo de plantas para despertar el ipx kat (fuego y espíritu de la lengua).

La estudiante emberá Iris Dilaine Domico presenta este informe de siembra. El título del libro es: “Embera bedea kiranduade e baida zorara nenburadeba” (Cuentos propios como caminos de aprendizaje para fortalecer la lengua ebera eyabida con niñas y niños de la Escuela del Saber Koredó, Comunidad Kichabi, Dabeiba, Antioquia). Mi historia de úteros en mi comunidad Embera es la fuente de este proyecto de investigación.

Eyábida Antadó - Llano Gordo y el barrio Embera Eyábida Kichabi, particularmente en la Escuela del Saber Koredó. Creamos itinerarios de aprendizaje para el mejoramiento de nuestra lengua materna, el Embera Eyábida, con la ayuda de las niñas y niños narrando sus propias historias. Se involucran hombres y mujeres expertos que apoyan este proceso. Progresa en un “ir y venir comunitario” que nos ha permitido volver sobre los pasos de nuestros ancestros y ancestros (López, 2007) como proceso metodológico. Estamos cosechando los beneficios del aprendizaje oral como pedagogía y dejando registros escritos en Embera Eyábida con fines educativos.

Rodolfo Mengual, estudiante de Wayuu, presenta este informe de siembra. “Süpüla Shikirajia Tü Achecherüinjatkat Tü Asürütñaakat Apülajawaa Nutuma

Wayuu Toolo” es el título de la frase. Una propuesta educativa para revivir la práctica espiritual del Recinto del Hombre Wayuu. Esta cosecha se realizó a partir de un trabajo de investigación con sabios que dirigen el ritual, ancestros conocedores y hombres a quienes se les ha realizado el ritual del encierro wayuu, reconociendo su centralidad en los procesos de formación espiritual de la cultura y, con la boa constrictor, se realizó el ritual del encierro Wayuu.

Las comunidades de origen donde residen los estudiantes están involucradas en los procesos de plantación en los territorios. La siembra y, en especial, las cosechas deben ser compartidas en sus respectivos territorios previo a implementar la socialización en la comunidad académica de la universidad. Allí recogen aportes, sugerencias y recomendaciones para seguir sembrando. Los estudiantes son conscientes de los ciclos que sigue el proceso de plantación, cómo gira en torno a este momento y cómo debe llevarse a cabo en la comunidad.

Referencias

- Albó, X. (2004). Interculturalidad y Salud. En: Fernández Juárez, Gerardo et al (compilador), Salud e interculturalidad en América Latina: perspectivas antropológicas. Ecuador: Ediciones Abya-Yala; Universidad de Castilla La Mancha; Bolhispana: Cooperación España-Bolivia.
- Berche, A. (2006). Los derechos en nuestra propia voz. Pueblos indígenas y DESC: una lectura intercultural. Ed ILSA. Bogotá – Colombia.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades En: J. Prat & A. Martínez (Eds.), Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Editorial Ariel, S.A., Barcelona.
- Gálvez, A. (2002). El mañana que ya entró. La fecundidad en los pueblos indígenas de Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Gálvez, A. (2007). Hábitos alimentarios y estado nutricional de la población Emberá de Frontino (Antioquia). Informe Final. Medellín: MANA-Universidad de Antioquia-Organización Indígena de Antioquia. S.P.

- López, G. (2007). “Saberes profanados”: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*. vol. 19 (49), pp. 19.
- Maya, A. y Sánchez, M. (2018). De eso que se ha llamado interculturalidad en salud: un enfoque reflexivo. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 50 (4), pp. 366-384. <https://goo.su/NZvG>
- Nieto, M. (2002). Remedios para el imperio: Historia natural y la apropiación del nuevo mundo. Bogotá: ICANH.
- Organización Panamericana de la Salud. (2005). Programa “Salud de los Pueblos Indígenas de las Américas”. <https://goo.su/gHTb>
- Organización Indígena de Antioquia. (2007). “Volver a recorrer el camino”. Política organizativa de los pueblos indígenas de Antioquia. Medellín. <https://goo.su/x2IQzz>
- Stavenhagen, R. (2016). Los derechos Indígenas: algunos problemas conceptuales. CEMCA: España.
- Suárez, R. (2000). Antropología del envejecimiento: ¿es el envejecimiento normal una patología en el mundo moderno? En: *Revista Asociación Colombiana de Gerontología y Geriátrica*. Vol. 14, No 3. 1982 425-430
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales /culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas* No. 26 abril 102-113, Bogotá.



Capítulo 5. Bio-alfabetización-bio-epistemologías comunales infantiles

Capítulo 5. Bio-alfabetización-bio-epistemologías comunales infantiles

Roberto Sánchez Linares,¹⁵ Patricia Medina Melgarejo¹⁶
y Miguel Darío Hidalgo Castro¹⁷

La organización comunal de los juegos. Dime qué suelo pisas y te diré a qué juegas

Es una de las certezas de las ciencias sociales sobre infancia de hoy que los niños y las infancias no pueden ser considerados como hechos naturales, sino que están afectados significativamente tanto por las estructuras y relaciones sociales como por los contextos culturales en los que han nacido y están viviendo.
Manfred Liebel

La infancia es un mérito único para aprender de la vida, las vicisitudes por las que escala, tropieza y se impone, siempre le dejan un conocimiento que le va abriendo puertas, ventanas y boquetes alojados en su memoria para siempre. Vivir en un contexto determinado le da la oportunidad de conocer, reconocer y construir sus representaciones sociales y culturales en lo cognitivo para

¹⁵ Docente en UACO y Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Maestro en Pedagogía por la UNAM. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV).

¹⁶ Docente/Investigadora en UPN Ajusco, México. Doctora en Pedagogía por la UNAM y en Antropología por la ENAH. Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el DIE-Cinvestav. Licenciada en Pedagogía por la UNAM.

¹⁷ Docente/investigador en UPN Unidad 202. Doctor en Desarrollo Rural y maestro en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco; y licenciado en Sociología Rural por la UAM-Azcapotzalco.

entenderse y comprender su realidad. Por eso, encontramos diferentes manifestaciones en comportamientos y pensamientos en niños y niñas de los diferentes espacios geográficos-culturales donde les toca hacer la vida. Algunos aprenden de contextos rurales y urbanos; otros y otras de ambientes culturales muy propios; y en el peor de los casos, de situaciones de riesgo y violencia social. Se piensa que la estructura establecida como vida socioeconómica y política-cultural, actúa como dispositivo pedagógico que va orientando y colmando de conocimientos y saberes a los sujetos y sujetas de vida cotidiana. Por tanto, es un entramado donde la infancia encuentra sus primeras nociones de la vida social y cultural cimentados, en un principio, en su núcleo familiar.

Desde la vida comunal, la infancia asume prácticas de aprendizaje en colectivo. La observación, la imitación, la experimentación y el aprendizaje son componentes de un proceso de la vida cotidiana que se nutre de la cultura como conocimiento y forma de vida. Es decir, la infancia juega un papel importante en las actividades cotidianas; por supuesto, “La seriedad del juego” es una de las principales actividades que realizan en esta etapa de la vida; en otras palabras, creemos, sin temor a equivocarnos, que el juego es un espacio contextualizado de aprendizaje colectivo que le da sentido al mundo infantil.

Si bien se le suele pensar al juego como un acto de libertad, libre de reglas y deberes; al jugar con los niños aprendemos que la regla y el orden es un elemento fundamental en la experiencia de jugar. No hay juego sin reglas” (Chávez, 2022, p. 205).

No hay juego sin contexto, no hay juego sin compartencia y diálogo. Jugar en el suelo que respiramos implica reconocer el territorio, la organización, el trabajo y el disfrute.

En comunidades chinantecas de San Juan Lalana en el Estado de Oaxaca, por ejemplo, juegan a la “Asamblea” y al “Cambio de autoridad”, se aprenden los cargos que forman la organización comunitaria y algunos aspectos prácticos para gobernar en comunidad; así como los criterios necesarios para ser parte de la autoridad local; en este sentido, observan y aprenden de las prácticas sociales y culturales, como “La mano vuelta”, “La Gozona”, “El tequio”, “El trueque” y de las distintas fiestas patronales, cívicas y de fin de año. También imitan al yerbero y/o al culebrero; experimentan la siembra y van aprendiendo bajo los consejos de sus

padres y sus abuelos; por otra parte, su dieta les permite conocer la diversidad de quelites, raíces, flores, semillas y animales. En contexto urbano los niños juegan a la “mamá soltera”, “a la comidita”, “al narco”, “a la familia”, “al vendedor de cosas” entre otros juegos organizados de las fotografías que toman de la sociedad que les toca ver y estar.

Los juegos cobran sentido cuando los niños se apropian de sus espacios comunes, en la manera en que se organizan y esquematizan sus actividades. Estos juegos se desarrollan en las calles, en los cañales, plataneras, árboles, vías de tren y patios; cualquier lugar es bueno para construir escenarios de juegos, su importancia se enriquece cuando los niños se encuentran y comparten. Es la *compartencia* lo que produce el encuentro con el otro, ese encuentro que *encorazona* provocando disfrute (Medina y Sánchez, 2021, p. 161).

Lo que queremos destacar es que el contexto socio-comunitario configura un gran dispositivo pedagógico comunal que, regularmente mediante el juego, tiene un fuerte impacto en las infancias rurales de los pueblos originarios. Por lo tanto, el juego colectivo manifiesta compartencia que provoca aprendizajes del espacio y del tiempo. “Se comparte el aprendizaje y éste es una enseñanza común social, total”. (Martínez, 2016, p. 47).

Es importante argumentar la seriedad del juego en la medida que nos permite acercarnos a las diferentes formas de interacción que experimentan los niños y las niñas en sus contextos de vida cotidiana. En este sentido, creemos que la conexión infancia-contexto sociocomunitario en comunidades de cultura ancestral, incluye necesariamente la relación con la naturaleza. Sin riesgos de malversar, configura también, un dispositivo pedagógico que convierte la interacción en un verdadero espacio de aprendizaje y diálogo de saberes entre los sujetos de cultura concreta y la Madre Tierra y sus diversas expresiones inteligentes de vida.

Desde que nacemos participamos en un proceso permanente de aprendizaje. El contexto que nos recibe se encarga de ofrecernos todo tipo de estímulos [...] De ahí en adelante el contexto conduce nuestra formación. [...] aprendemos de los primeros maestros, aquellos que están cerca de nosotros (pueden ser animales, plantas, hombres, mujeres. (Martínez, 2016, p. 188-189).

La madre tierra como la biblioteca viva que todos deberíamos respetar, amar y cuidar

“Ya mete la leña porque la piedra está llorando” son las advertencias de una madre chinanteca a sus hijos porque la naturaleza se manifiesta indicando que lloverá, la dirección del viento les indica cambio de temperatura, las hormigas empiezan a emigrar buscando un lugar antes que empiece la temporada de lluvia, antes de cortar un árbol se solicita permiso al dueño de los árboles, antes de entrar a un manantial se tiene que solicitar permiso a la dueña del agua, para usar las plantas medicinales se tiene que tener fe y disposición espiritual para sanar... son conocimientos y principios comunitarios que se trasmite a las nuevas generaciones develando que los indígenas no somos de una cultura destructora.

La primera biblioteca que consultan los niños en los pueblos originarios es la Madre Tierra, de ella emana el primer impulso por la vida, la respiración. Los sabios comunitarios enseñan a desentrañar los secretos de la vida con prácticas y ceremonias concretas, es decir, existe una articulación de las éticas comunitarias con las éticas infantiles. Los niños interpretan la naturaleza, consultan libros como los árboles, la luna, el sol, el arcoíris, los manantiales, las aves, el viento, los frutos, las hormigas... en sus idiomas plantean muchas maneras de nombrar desde la hermandad y el cuidado. Los sueños, los consejos, los saberes permiten dialogar de manera sana la transferencia de una cultura. Desde la filosofía comunal, los niños y las niñas, no discriminan, no piensan en los problemas de la modernidad, ni en las preocupaciones adultocéntricas, se ocupan en fomentar el cuidado colectivo. “Nos reeducan y nos permiten comprender otros caminos posibles... y necesarios, de lo común, de lo propio, en donde la inmunidad como exclusión, no cabe” (Medina y Sánchez, 2021, p. 163).

Los niños

viven en un entorno natural muy bello, enmarcados por verdaderos paisajes, donde se encuentran ríos, arroyos, manantiales, montañas verdes con una diversidad de vegetación y una gran cantidad de animales silvestres; y entre los cerros se divisan las casitas por aquí y por allá (Morales, 2014, p. 28).

Entendemos que el hacer y estar en contextos comunalaritarios son maneras propias de conocer, reconocer y comprender el espacio-territorio. Por ejemplo, hay espacios concretos de cultura comunalaritaria como son la milpa, el acarreo de leña, los cargos, la caza y recolección de plantas y raíces, rituales y ritos; también, los ríos, las cuevas, la montaña, lugares simbólicos y las veredas. Los juegos en el río, en la milpa, en la casa, en las veredas y hasta en la escuela se convierten en espacios de aprendizaje que hacen memoria como representaciones sociales en las mentes de la infancia. Decimos esto, porque la memoria regularmente va acompañada de los aprendizajes que arrojó la experiencia en esos espacios-territorio que contextualizan a las personas, incluyendo por supuesto, a las infancias.

La bio-geografía, como espacio de aprendizaje, lo que logra en interacción con sus habitantes, es una especie de alfabetización sobre la naturaleza; una humanización que nos lleva al cuidado del territorio y la protección de la vida toda; y a la comunalarización de sus habitantes. En otras palabras, el territorio alfabetiza, humaniza y comunalariza. Los diálogos familiares y amigos son muy recurrentes, sobre todo cuando los adultos cuentan a los niños y niñas historias locales. Cuentos como “La tortuga y el zopilote”; “El toro y el sapo”¹⁸; “El tlacuache y el tigre”; “La bruja ciega”; entre muchos otros cuentos y leyendas que se siguen transmitiendo de generación en generación. Vale aclarar que, en este caso, la mayoría de los niños son monolingües chinantecos, por lo que las historias se narran en lengua materna, y esto tienen un significado simbólico muy importante.

La educación comunalaritaria en movimiento marca sus propias pautas y contenidos de conocimiento. Las personas se van configurando en sujetos de conocimiento comunalaritario o comunalar; en sujetos de cultura concreta en comunalaridad. “Todos nos enseñamos a todos”. “La naturaleza nos ha obligado a trabajar juntos [...] por la necesidad de sobrevivir” y en este entramado se desenvuelve la infancia de cultura ancestral”. (Martínez; 2016: 227).

En la infancia son sujetos de cultura concreta, son sujetos políticos en términos socio-comunitarios; el trabajo infantil a modo comunalaridad, difiere del trabajo infantil bajo las estructuras de explotación capitalista. Por cierto, el trabajo no remunerado que se conoce como tequio, es el principal espacio donde la infancia, como sujeto político, observa, imita-experimenta y aprende: “El machete

¹⁸ Cuentos recopilados por el párroco Isidro Fábregas Sala y por Miguel Darío Hidalgo Castro en la comunidad de Arroyo Plátano, Lalana, Choapam, Oaxaca, “La tortuga y el zopilote” y “El toro y el sapo”.

se agarra de esta forma”, entonces en el hacer se sostiene un aprendizaje situado, sin duda lleno de ternura.

La relación con la naturaleza desemboca en horizontes muy concretos que nutren la vida comunal; la conexión con la naturaleza nos provee de prácticas comunaliarias que se expresan en un modo de vida concreto y provoca reflexiones no sólo sobre la práctica concreta sino sobre la existencia misma de la naturaleza. En este caso, son haceres, saberes y conocimientos que configuran un modo de estar en la tierra.

En una comunidad Chinanteca, por ejemplo, el “racimo cultural-histórico que ofrecen a la infancia es la designación de topiles y el trabajo comunitario tequio”. La infancia se acerca a estos procesos de manera natural. Van entendiendo que “los topiles asumen el papel de mensajeros y auxiliares del cabildo; y el tequio responde a una responsabilidad colectiva y de servicio comunitario por quienes son parte de la comunidad” (Hidalgo, 2000, p. 17). En estos procesos bio-epistemológicos, los niños y niñas comparten conocimientos de los portadores de sabidurías ancestrales, y, además, saben diferenciarlas porque son prácticas concretas localizadas por sus territorios. Van comprendiendo la vida social comunitaria y lo importante que es la naturaleza y las relaciones sociales en perspectiva de comunalidad. Así camina la bio-alfabetización y la socio-alfabetización de la infancia.

Los niños heredan conocimientos desde la matriz de la Madre Tierra, conocen el suelo que pisan y quienes pisan ese suelo, saben de los animales reconocen sus cantos y sus colores, por ejemplo, “se acerca una serpiente cuando canta el pajarito rojo, advertencia de peligro”, “se acercan tiempos de duelo cuando canta el búho”, “el ave tapacaminos acompaña a los campesinos para indicarles que van avanzando en la oscuridad”, “las visitas de las mariposas indica felicidad”, “los gatos avisan que tendrán visitas”, “las arrieras y las hormigas predicen la lluvia” la observación, la escucha activa, el caminar descalzos, el oler, el mirar el cielo, el sembrar son indispensable para abrir rutas de compartencia y encuentro desde el corazón. En relación a las plantas, mencionan una extensa variedad de ejotes que describen según formas que toman de la naturaleza: “ejote ojo de venado”, “ejote tripa de pollo”, “ejote de noche buena”, “ejote mayeso”, “ejote 40 días (que a su vez es quelite)”, “ejote de grillo”; “quelite de venado”, “quelite blanco”, “quelite huele de noche”, “quelite guía de chayote y calabaza”, “hierbamora”; por mencionar algunos conocimientos de las niñas y niños indígenas en Oaxaca.

Los niños reconocen las herramientas de trabajo que utilizan sus padres desde sus participaciones en el trabajo colaborativo familiar; el machete para rozar el camino, o para cortar leña, caña o alguna mata de plátanos maduros, el mecapal para acarrear la leña, que también se usa para amarrar la manta donde duermen los bebés. Así como los territorios de infancia, como el patio, la cancha, el río y los que su imaginación les permita utilizar para el goce colectivo; no escapa en este acercamiento de saberes, los sonidos de la naturaleza y sus habitantes, sobre todo el canto de las aves, el ruido del río, los relámpagos y el arrullo del viento. En esta dinámica de vida, un aspecto muy importante en la existencia comunalitaria es la práctica de la inteligencia colectiva. Esto lo demuestra la asamblea comunitaria, lugar de debate, disertación, pensamientos diferenciados y propuestas de solución y trabajo para el bien de la comunidad toda. De esta forma, la infancia también se caracteriza por configurar inteligencias colectivas, de ayuda mutua y compañerismo comunitario. Los logros se manifiestan desde el nosotros que se construye en la vida cotidiana relacional.

“el juego provoca salir de su marco familiar y se siente orillado a demostrar sus capacidades, habilidades, intenciones y posibilidades reales; entonces está en mejores condiciones de aprender en colectivo”, desde un nosotros que alude, precisamente, inteligencia colectiva. (Hidalgo, 2001, p. 71).

Desde una mirada comunal, el nosotros en una situación de cultura concreta, es una manifestación comunalitaria fundamental para hacer vida. Ese nosotros infantil percibe y vive un territorio; organiza sus juegos para la vida; hace espacio concreto y, por último, goza y se divierte en colectivo. A esto es lo que llamamos, la inteligencia colectiva. Debemos abrir rutas y retos para

propiciar una educación comunalitaria que priorice las epistemologías infantiles, la bioalfabetización, las éticas infantiles y los conocimientos ancestrales entrañados en sus lenguas maternas, para generar diálogos entre ser humano, familia y naturaleza, promoviendo el cuidado y autocuidado para una vida digna, justa para todos y todas (Sánchez, 2022, p. 49).

La infancia escolarizada y su devenir individual normativo

Entendemos que el territorio y sus componentes son el escenario de aprendizaje de los sujetos comunalaritarios desde que nacen hasta que mueren; pero antes, la escuela pública y sus propuestas rompe con las dinámicas comunitarias sopesadas en el trabajo colectivo. Así lo dice Martínez Luna: “Mientras en la comunidad se forma colectivamente al habitante, en la escuela solo se ve fortalecida su individualidad” (2016, p. 331).

El sentido de la infancia como sujeto político se pierde en el momento que dicho sujeto queda en el entramado de la escuela escolarizada. Su carácter sumiso, obediente y alienante por el progreso y desarrollo que propone la escuela de corte occidental, lo lleva a abandonar la interacción con la naturaleza y con la comunidad. La expectativa es de progreso personal. Se cristaliza el razonamiento occidental vs razonamiento natural. En este contexto polarizado, el sujeto se separa de la naturaleza; luego entonces, la escuela, de la misma manera, se presenta aislada de la comunidad. Sin embargo, los procesos en el interior de la escuela escolarizada se convierten en verdaderos espacios de dominación y control epistemológico; generalmente logran excluir e invisibilizar las experiencias colectivas ancestrales de las comunidades de los pueblos originarios. La naturaleza pasa a segundo término. El conocimiento ajeno-universal se hace prioritario; asume una obligación institucional incuestionable por los diferentes sujetos que están involucrados en los procesos de aprendizaje comunal y escolar.

Un fenómeno que nos propone Manfred Liebel en su libro: *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*, es el trato que le dan a la infancia como un proceso de infantilización. Entendiendo esto como la exclusión de la subjetividad infantil en escenarios de postcolonización al modo del cómo se ve y no cómo es en la realidad. El sentido colonial, nos comenta el autor,

Una de las características fundamentales del concepto europeo moderno de infancia es comprenderla como estado imperfecto previo a la adultez que requiere ser desarrollado. Este concepto no sólo sirvió para justificar un estricto control y educación de niños y niñas, sino también para someter a las personas en las colonias fuera de Europa. (Liebel, 2019, p. 49)

Entendemos que la infantilización es una estrategia del adultocentrismo para el control de la infancia colonizada. El paternalismo y la violencia física y simbólica son expresiones de estructura de poder y control adultocéntricas. Así se muestra en el espacio escolar: “Me pega cuando yo no entiendo”; otra dijo: “Cuando no comprenden, les jala la oreja”. Ambos ejemplos refieren al control de la infancia escolar por mecanismos colonizadores muy comunes en las escuelas públicas bilingües. No obstante, la inteligencia colectiva configura sus espacios de diálogo, juego y ayuda mutua a pesar de las adversidades que se oponen a la infancia-sujeto político.

La infancia como sujetos políticos, se convierte en una matrícula contable, claro está, con nombre de "alumno" a modo de sumisión. Desde nuestro parecer el sujeto comunalitario que es parte de una expresión inteligente colectiva, lo reducen sin consideración alguna, a alumno. “Alumnizar”, significa para nosotros, un proceso premeditado que supone a un sujeto sin conocimiento, sin capacidades por construir por sí mismo representaciones mentales; capaz sólo por las instrucciones del maestro y dependiente de un conocimiento de texto; y hasta cierto punto, un trato paternalista –práctica colonial muy socorrida por las escuelas escolarizadas- que raya la sobreprotección-control- de la infancia infantilizada y oprimida.

En el tiempo del confinamiento por el coronavirus, se exacerbó el adultocentrismo y la invisibilización de la infancia como sujeto. Cómo dice Eliud Torres: “Valga explicitar que niños y niñas son sujetos y sujetas sociales, aunque en la actual realidad sometida por el coronavirus pulule con gran intensidad y justificación la idea de que son objetos de protección”. Desde esta mirada propositiva en medio de la pandemia, nos deja la posibilidad, para “fortalecer la memoria infantil y alimentar la ternura, eso sí que es una mayor responsabilidad adulta en tanto apertura a la escucha de los sentires y decires infantiles para mejorar concretamente las convivencias interpersonales y sociales” (Torres, 2021, p. 2).

La infancia libre de adultocentrismo y adultismo hegemónico, la seriedad del juego, como válvula de escape, sustituye a la seriedad de la vida. En estos sesgos de vida y política infantil, la infancia experimenta realidades y no verdades; la infancia es aquí y ahora, su futuro es el constante presente vivo, dinámico y propositivo. La infancia no es etiqueta subalterna. En la cultura andina,

el niño no es una persona en evolución [sino los niños son vistos

como] personas con atributos y responsabilidades tanto en su familia, su comunidad y la naturaleza [...] La palabra quechua wawa no es sinónimo con el término niño, porque en las comunidades el cuerpo de un anciano contiene el niño, y el cuerpo del niño contienen el anciano (Liebel, 2019, p. 98).

A los niños andinos, por ejemplo, los educan para “Tener buen corazón en...” las diversas actividades que se realizan en la comunidad y, al mismo tiempo, le sirva para que “mejore su genio”. En el caso de Brasil, nos narra Eliud Torres Velázquez, que los niños y niñas brasileños del “Movimiento Sin Tierra”,

dibujan, cultivan, colaboran y cantan con lxs adultxs mientras producen alcohol desinfectante y mascarillas, cosechan y donan toneladas de alimentos provenientes de sus cultivos a familias afectadas por la crisis pandémica, entre otras acciones colectivas de solidaridad compartidas en sus redes sociales (Torres, 2021, p. 3).

Las realidades anteriores, colmadas de experiencias de una infancia activa y creativa, nos permite reflexionar la comunalidad el trabajo comunitario que realizan los niños y niñas adheridos a un modo de vida rural y de cultura ancestral, donde aprenden y ejecutan los conocimientos, en diferentes ámbitos y guiones cotidianos, ya sea en la siembra de maíz y café, en la elaboración de artesanías, en el cuidado del ganado o la milpa, en el corte de leña, en el acarreo de agua, moler el maíz en el metate, en el cuidado del fogón y entre muchas otras responsabilidades comunes para la familia y la comunidad. (Liebel, 2019).

Los andinos se refieren a la niñez activa en trabajos socio comunitarios como: “Saben pasar su vida”, esto basado en los haceres necesarios para la vida familiar y social. En el caso brasileño, la infancia trabaja a la par de los adultos en la solución de problemas vitales como la resistencia a la pandemia que suscitó el coronavirus. En México, el caso de los mazatecos nos cuenta un anciano de la comunidad: “Desde los 12 años se les enseña a sembrar”. De acuerdo con lo explicado, colocan al niño en medio de dos adultos experimentados, el de adelante va guiando con movimientos de muestra y el de atrás va corrigiendo la ejecución del niño aprendiz. Martínez Luna lo dice de esta manera: “No se educa para la vida, la vida nos educa de manera permanente” (Hidalgo, 2021, p. 70 y Martínez, 2016, p. 381).

Con las narrativas anteriores comprendemos que la infancia, desde enfoques eurocéntricos, se mira como un sujeto subalterno, manipulable e inmaduro; por lo que, por estas circunstancias, se hace acreedor de procesos como la infantilización y la alumnización desde miradas adultocéntricas fuertemente habilitadas por un patrón de poder (hegemónico). Entendiendo que el paternalismo exacerbado institucionalizado, son manifestaciones de colonización bien estructuradas desde las subjetividades de los involucrados que no se escapan de las relaciones de poder dominante.

El imaginario infantil como bio-epistemología

El libro de Patricia Medina Melgarejo y Roberto Sánchez Linares: *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del COVID-19 en México* nos muestra claramente el lugar de la infancia como actores principales en el contexto de la pandemia. Lo que encontramos es que estas voces van acompañadas de perspectivas éticas centradas para el bien y la felicidad integra. Hay una intuición del cuidado del otro. Por otro lado, en su pensar y accionar, nos muestran espacios epistémicos infantiles. La infancia se ha caracterizado por ser sujetos activos, construyen pensamientos y acciones y se instrumentan como sujetos políticos. Encontramos formas de cómo representan, interpretan y explican su mundo. Son momentos que dejan de lado las inercias adultocéntricas dominantes; en otras palabras, encontramos formas propias de narrar y compartir experiencias bajo el deseo del cuidado del otro. Muestran cierta intuición científica cuando proponen explicaciones de su entorno; a esto le podemos llamar explicaciones bio-epistémicas infantiles. Ponen en juego sus subjetividades como zonas de experiencias compartidas en espacios de imaginación de lo posible. Decimos pues, que es necesario repensar el diálogo para identificar territorios infantiles con el reconocimiento del otro.

Vemos la gama de posibilidades que tienen las infancias como sujetos políticos con pensamiento crítico, creativo, coherente y de autoestima que van derrochando en sus procesos propios de vida. Vemos con mucha claridad el papel central del adultocentrismo en un obstáculo epistemológico que desvirtúa las capacidades e intenciones de la infancia escolar y no escolar. Sólo la vida comunitaria reconoce el papel fundamental que juega la infancia en el guion de vida

cultural, sobre todo por el trabajo que realiza para el bien común de la familia y de la comunidad.

La escuela como territorio de esperanzas, tendría la innegable necesidad de dar voz a la infancia sin voz; a la acción política infantil de la infancia apolítica por los mecanismos de infantilización y alumnización; de reconocer su bio-epistemología, su bio-alfabetización y socio-alfabetización que desarrollan, generalmente en ausencia de prácticas eurocéntricas y adultocéntricas dominantes de su cuerpo y pensamientos.

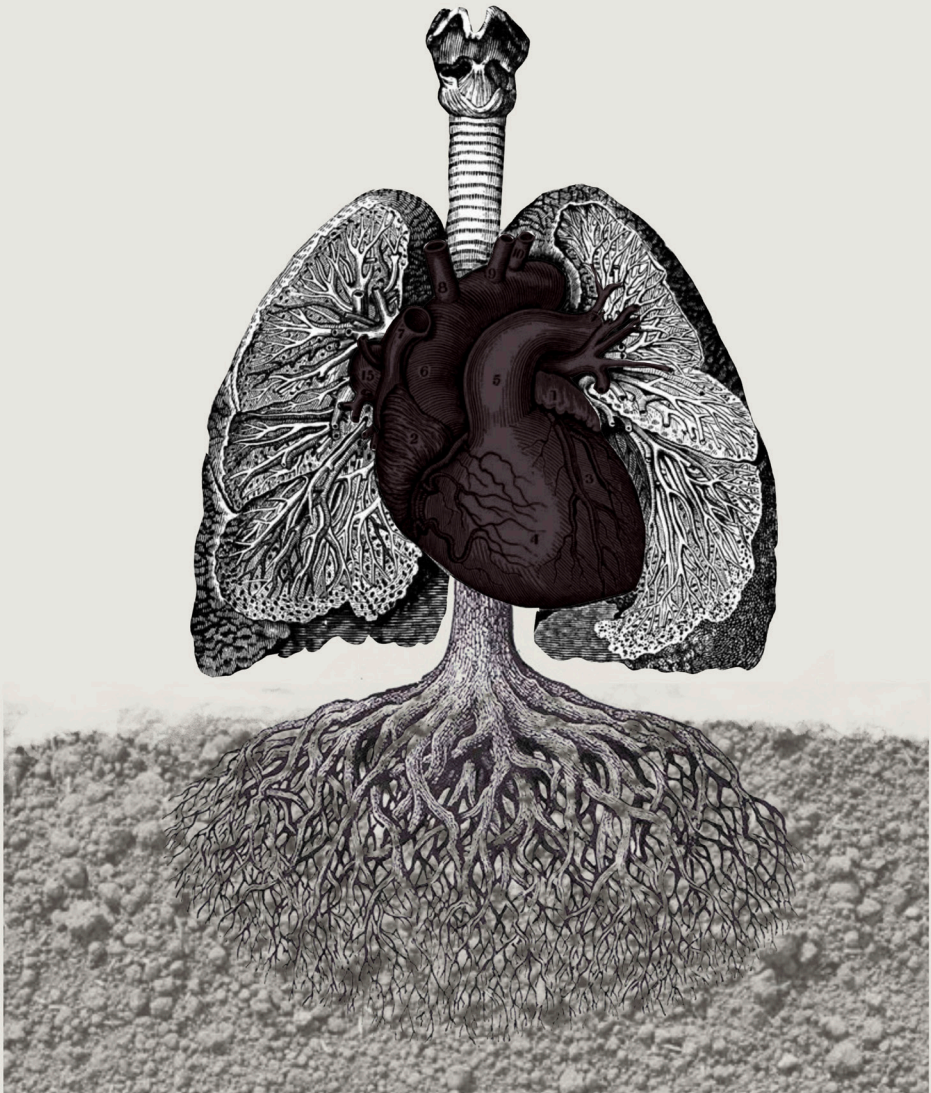
Referencias

- Chávez Venegas, S. (2022). *Experiencias de jugar en la escuela: un estudio etnográfico*. [Tesis de doctorado]. <https://goo.su/Nvm19>
- Fábregas Sala, I. (2002). *Cuentos y leyendas chinantecas*. Misiones Salesianas.
- Hidalgo Castro, M. D. (2000). *Cronología histórica de Arroyo Plátano (1871-2000)*. PACMYC PY. 13. CONACULTA-UPN Tuxtepec.
- Hidalgo Castro, M. D. (2001). La seriedad del juego. En: *Los niños y las niñas en la escuela. Colección Andamios, volumen 1. Para construir una escuela alterna* (pp. 69-73). Casa de la Cultura del Maestro Mexican.
- Hidalgo Castro, M. D. (Coord.), Valenzuela Herrera, M., Domínguez Hipólito, L. y Ramírez García, F. (2021). *Raya Lecona: Desalojo, reacomodo, reexistencia. (Reconstruyendo territorio)*. Universidad Pedagógica Nacional-Tuxtepec.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*.
- Martínez Luna, J. (2016). *Textos. Sobre el camino andado. Eso que llaman comunalidad y más*, tomo II. CMPIO-Plan Piloto, CEEESCI, CNEI.
- Medina Melgarejo, P. y Linares Sánchez, R. (2021). *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del COVID-19 en México*. Pedro & João Editores. <https://goo.su/8bCZks>
- Morales Meza, C. (mayo-junio, 2013). Los niños y la escuela indígena de la Chinantla. *Revista Cuenta Lee. La otra educación en la Cuenca del Papaloapan*, 1(4), 28-29.

- Sánchez Linares, R. (2022). *Narrativas en torno a la experiencia del acompañamiento pedagógico, corazonar con las infancias ante la situación pandémica de la Covid-19*. <https://goo.su/Dyvy9>
- Torres Velázquez, E. (2021). El pensamiento crítico infantil latinoamericano ante la pandemia. *Cuadernos del pensamiento crítico Latinoamericano*, (84). CLACSO. <https://goo.su/iXdhdWU>

Tercera parte

Siembra Pedagógica:
Botiquín Herbolario para l@s Docentes



TERCERA PARTE.
SIEMBRA PEDAGÓGICA: BOTIQUÍN
HERBOLARIO PARA L@S DOCENTES





Capítulo 6. Los cuidados de la vida: los inicios de este andar

Capítulo 6. Los cuidados de la vida: los inicios de este andar

Andrés Hernández Celestino¹⁹ y Guadalupe Barragán Tinoco²⁰

*En este lugar de encuentro;
no hay ignorantes absolutos
ni sabios absolutos:
hay hombres que,
en comunicación,
buscan saber más.*
Paulo Freire

El 31 de diciembre de 2019 China anuncia que en la provincia de Wuhan inicia un brote de neumonías denominado como la enfermedad por Coronavirus COVID-19. Para muchos fue una noticia que pasó desapercibida, ya que nunca se pensó en la magnitud de las consecuencias que se viviría a nivel mundial por los efectos del virus desconocido.

En México, el 27 de febrero de 2020 la Secretaría de Salud reportó el primer caso detectado de COVID-19 y el 11 de marzo del mismo año, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara que esta enfermedad pasa de ser una epidemia a una pandemia. Ante el aumento de casos de esta enfermedad en México, la Secretaría de Educación Pública acuerda la suspensión de clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación

¹⁹ Docente de escuelas telesecundarias pertenecientes a la región de Tuxtepec. Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) del estado de Puebla. Licenciado en Educación Media con Especialidad en Ciencias Naturales de la Escuela Normal Superior de Oaxaca.

²⁰ Docente del Sector 01 de Escuelas Telesecundarias de la región de Tuxtepec. Doctorante en Neuroeducación por la Universidad Humaslow. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (IESIT) y licenciada en Educación Secundaria, con especialidad en Telesecundarias, del CEST. Participa en UACO.

preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional. Muchos consideraban que el cierre de las escuelas sería temporal, corto; sin embargo, las declaratorias de suspensión de las actividades fueron consecutivas y prolongadas acrecentando también las afectaciones en los ámbitos social, económico y principalmente en el educativo. Durante la pandemia, muchas comunidades permanecieron con las vías de acceso cerradas, sin acceso a internet, sin señal de televisión abierta para que los alumnos observaran sus clases, aunado a esto, los docentes no tenían las herramientas necesarias para continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el estado de Oaxaca se vio más marcada la desigualdad de condiciones en la que muchos estudiantes se encontraban, fue casi imposible la cobertura educativa nacional a través de la televisión abierta para atender el servicio en los lugares más recónditos del estado. La lectura de esta situación vivida es que siempre ha existido un gran rezago educativo, pero en esta ocasión rebasó los límites y dejó en claro que la educación necesita más que nunca ser replanteada.

Se debe reflexionar sobre la educación, debe ser acorde a las necesidades actuales y poder garantizar que aún sin las aulas o sin el espacio escolar el estudiante aprende, por lo que se hace necesario que el docente pueda repensar en cómo descolonizar el pensamiento del estudiante, emanciparlo y liberarlo de tal forma que le permita reconocer y reivindicarse como un sujeto histórico transformador de su entorno, pero al mismo tiempo, un ser preocupado por el bienestar común de su gente así como de su territorio.

En este tiempo de pandemia muchos docentes se vieron rebasados ante el hecho de cómo podrían enseñar desde la distancia y qué deberían enseñar, veían ante sus ojos una nueva realidad que exigía conocer de nuevas herramientas y estrategias para poder continuar con la labor educativa. Algunos –a pesar de las restricciones y aún con el miedo generalizado– crearon materiales que llevaban a sus comunidades para que sus alumnos trabajaran; otros, aprendieron a utilizar las plataformas digitales para poder estar en comunicación con sus educandos. Hubo diversas situaciones que se considera dejaron una gran enseñanza de vida, también como docentes se replanteó la idea del por qué es necesaria una educa-

ción más humana pero también más consciente del gran impacto que puede tener en la vida de los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. El cierre de las escuelas repercutió en la salud mental de los niños y adolescentes, ya que hubo un aumento creciente de problemas de ansiedad y depresión en ellos y, por si fuera poco, también los adultos presentaron los mismos cuadros ante la incertidumbre por el presente y el futuro. En este escenario, la pandemia representó un gran reto para el docente debido a que debía enfrentarse a los problemas que existían en la educación y, aunado a esto, las afectaciones que estaba generando ya que si antes, en el estado de Oaxaca y específicamente en la región de Tuxtepec, era complicado para los docentes por las carencias de materiales didácticos, espacios inadecuados para el proceso enseñanza-aprendizaje, limitaciones geográficas, así como los problemas económicos, familiares y emocionales; la situación post pandémica acrecentaba una gama de situaciones que complicaba aún más su labor.

Al hacer una revaloración de la situación que permeaba en la región durante esta pandemia y al regreso a las aulas de manera parcial, se observó que todos los niveles educativos enfrentaron la misma incertidumbre, los maestros y población en general no sabían cómo se comportaría el virus hacia la salud y de qué forma incidiría en el escenario familiar y en la cotidianidad de las mismas, ya que no se tenía idea porque esto era completamente nuevo, además se vio marcadamente el reflejo de lo mucho que se ha abandonado la educación desde muchos ángulos y de la enorme tarea que tienen los docentes por hacer que la educación sea replanteada, una educación que logre formar sujetos que sepan reflexionar, analizar y comprender el mundo que les rodea, que sepan respetar a la madre naturaleza y que sientan un profundo deseo de cuidarla, es decir, se requiere una *educación para la vida*, entendiendo ésta como “un sistema que prepara al niño para hacer frente los desafíos de vivir como un ser humano, y le ayuda a lograr el equilibrio y la armonía en todo lo que hace (Walters, 2016).

Ante el escenario que se vislumbraba de los posibles estragos que traería la pandemia y las desigualdades existentes que dificultan el proceso educativo, la parte menos valorada y en la que menos se pensó era la de los trabajadores de la educación, muy poco se consideró en cómo ayudar en la salud física y emocional de ellos.

En los trabajadores de la educación de la región de Tuxtepec había incertidumbre sobre el regreso a clases, así como de los riesgos que aún se tenía, no obstante, de que casi todos contaban con la primera dosis de la vacuna; en cierta manera se manifestaba el temor por los potentes efectos del virus COVID-19 en

la salud, debido a que durante ese tiempo de confinamiento muchos de ellos perdieron madres, padres, hijos, hermanos, amigos y compañeros de trabajo lo que representó una pérdida irreparable y un miedo generalizado, pues veían ante sus ojos una enfermedad que ni los mismos médicos o científicos sabían cómo enfrentar porque la medicina alópata quedó rebasada, y en una medida desesperada porque los servicios médicos estaban saturados y el personal de salud pública minado por muertes, muchas familias optaron por recurrir a plantas medicinales, ya que los medicamentos en farmacias estaban agotados o eran demasiado caros para la población en general. Algunas familias recurrieron a tés e infusiones con plantas al azar o que se encontraban a su alcance, sin embargo, no todos pudieron encontrar ni la planta, ni la dosis correcta y así, de recomendación en recomendación, se fue propagando la información -en el sentido estricto de la palabra- a veces acertada; otras, no tanto y así aunque los docentes manifestaban sentimientos de injusticia e incertidumbre ante lo que veían y vivían, hubieron también manifestaciones de gratitud hacia la Madre Tierra puesto que gracias a la medicina tradicional algunos restablecieron su salud y la de los suyos. Para dimensionar esto, se puede decir que:

desde la cosmovisión de los pueblos originarios, no se puede hablar de Vivir Bien si no se vive en armonía y equilibrio con todas las formas de existencia y con una relación de profundo respeto a la vida y a la Madre Tierra (Huanacuni, 2010, p. 82).

En este contexto, el estado de Oaxaca no sólo es un estado multidiverso, sino también lleno de saberes ancestrales que se han ido transmitiendo de generación en generación de manera oral. Si se hace una retrospectiva, se observa que durante esta pandemia increíblemente los menos afectados fueron las comunidades indígenas, las cuales, vivieron procesos de existencia y re-existencia por sus formas de vida, lo que lleva a preguntarse la razón por la cual ellos resistieron de una mejor manera; aunque tenemos que reconocer que la situación de excluidos que viven los pueblos originarios como un problema histórico estructural, herencia de los españoles, los ha mantenido alejados de los centros urbanos con mucho movimiento de personas de negocio que migran de un lugar a otro. Esta situación de exclusión y marginación, los colocó en un lugar seguro de los contagios, si le sumamos que su alimentación es a base de alimentos orgánicos, sus formas de

vida, sus formas de organización, pero también sus propios procesos de cura ante las enfermedades en cada uno de estos lugares donde existen conocimientos que si bien no están escritos ni avalados todos por la ciencia, no dejan de ser pertinentes, y que los sabios comunitarios comparten con su gente para aliviar sus pesares.

De cierta manera, la medicina tradicional recobró un impacto significativo en la región de Tuxtepec debido a los procesos que dejaron una enorme huella de alivio para quienes padecían COVID-19, ya que muchos consideraban como una esperanza a aquellas plantas que brinda la Madre Tierra, cuyas propiedades son una fuente de ayuda. Esta sabiduría ancestral ha pervivido de generación en generación de tal forma que son una muestra de la identidad y cosmovisión de los pueblos indígenas, específicamente de los pueblos chinantecos y mazatecos que conforman la región de Tuxtepec. En esta región tan verde y fértil no pueden faltar las hierbas de guisar y otras plantas que se pueden cocinar y comer, otras para dar sabor a la comida, como el epazote, la menta, la hierbabuena, el acuyo (hierba santa), la hierba mora, el quelite, los tepejilotes y otra serie de plantas medicinales como la canela y árboles frutales a las que recurrieron las familias para lograr sanar a sus enfermos.

Los maestros del estado de Oaxaca se han destacado no sólo por su trayectoria de lucha sindical y social sino también en el aspecto educativo, por lo que es ineludible tener claridad, que se requiere defender una propuesta pedagógica que dé posibilidades a todos de mejorar sus condiciones de vida con relación a su estructura biológica, cognitiva, espiritual, con la Madre Tierra, con su cultura y su entorno.

Desde 1992 se ha intentado dar un cambio en la educación, planteando la necesidad de una educación alternativa. A diferencia de lo que se ha hecho creer a través de los medios de comunicación, existe una lucha pedagógica emergente pues en el año 2012 se impulsa el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) cuyo propósito es

transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos. (CEDES 22, 2013, p. 17).

Por lo tanto, como una propuesta educativa, se hace necesario conocer su estructura la cual está conformada por dos sistemas y tres programas como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Sistemas y programas del PTEO

ESTRUCTURA	ENFOQUE
Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO)	Contiene una propuesta para atender las necesidades de formación profesional planteadas en el análisis de la realidad de los docentes y no docentes que conforman el Sistema Educativo Estatal.
Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca	La pretensión teórica de la propuesta del Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) es la formación de los educadores y estudiantes en el proceso de transformación de los centros educativos.
Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca.	Es incluyente porque reconoce que la educación está estrechamente vinculada con otros factores que influyen e inciden directa o indirectamente en la escuela; además, trata de fortalecer la cultura comunitaria para que prevalezca la armonía entre todos y la colectividad en la sociedad.
Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO)	Este programa busca dar una respuesta pertinente, eficaz y eficiente a las necesidades y problemáticas actuales de infraestructura y equipamiento educativo en la entidad, así como su proyección al futuro.

Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO).	Plantea contribuir en el mejoramiento del proceso educativo en esta entidad, abarcando a todos los trabajadores de la Educación en igualdad de condiciones laborales, desde una perspectiva de conciencia colectiva que permita, a través del diálogo, construir proyectos educativos que orienten el compromiso y quehacer educativo en la práctica liberadora.
--	--

Este plan considera la diversidad como uno de los ejes fundamentales propiciando una educación crítica, social y comunitaria para garantizar su sentido público, laico y gratuito. A partir de estos elementos se inicia la construcción de las bases magisteriales de proyectos educativos en donde convergen todos los actores de la escuela-comunidad, sus propuestas y esperanzas, con un sentido ético, político y pedagógico; además, es abierto y flexible, con convenios y compromisos que favorecen la autonomía, la dignidad personal y colectiva que recupere los conocimientos y saberes comunitarios.

En otras palabras, el PTEO –en términos educativos– enfatiza novedosas perspectivas de construcción a partir de un discurso crítico tanto de los estudiantes, trabajadores de la educación y de sociedades en sus diversos y propios contextos; y en términos sociales una batalla constante de constructos académicos y sindicales; pero también en el fortalecimiento de los saberes de las comunidades de los pueblos originarios, es decir, por dignificar y significar los conocimientos comunitarios.

La Jefatura de Sector 01 de escuelas telesecundarias tiene como sede oficial la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec. Esta ciudad es la segunda más poblada del estado de Oaxaca y se encuentra ubicada en la parte norte del estado, en los límites con Veracruz en la llamada Cuenca del Papaloapan, a una altura aproximada de 35 metros sobre el nivel del mar.

El sector 01 está integrado por un total de 1,190 trabajadores de la educación y 11,793 estudiantes; cuenta con 10 zonas escolares cuyas sedes se encuentran ubicadas en:

Tabla 2. Zonas escolares correspondientes al sector 01 de escuelas telesecundarias

ZONA	SEDE
01	San Juan Bautista Tuxtepec
10	San Juan Bautista Tuxtepec
15	San Juan Bautista Tuxtepec
16	San Juan Bautista Tuxtepec
25	Acatlán de Pérez Figueroa
34	Ma. Lombardo de Caso
41	San Miguel Soyaltepec
46	San Juan Bautista Tuxtepec
46 B	San Juan Bautista Tuxtepec
61	San Juan Bautista Tuxtepec

Este sector es el más grande a nivel estatal en cuanto al número de escuelas que lo conforman, ya que atiende a 240 telesecundarias ubicadas en 29 municipios correspondientes a las regiones de la Cañada, Sierra Juárez y Tuxtepec, los cuales se enlistan a continuación:

1. San Juan Bautista Tuxtepec
2. San Juan Bautista Valle Nacional
3. San José Chiltepec
4. San Lucas Ojitlán
5. Jalapa de Díaz
6. San Pedro Ixcatlán
7. San José Tenango
8. San Miguel Soyaltepec
9. Loma Bonita
10. Ixtlán de Juárez
11. Santa María Jacatepec
12. San Juan Lalana
13. Santiago Jocotepec
14. Ayotzintepec

15. San Felipe Usila
16. San Andrés Teotlalpam
17. San Juan Bautista Tlacoatzintepec
18. San Pedro Teutila
19. Santa María Chilchotla
20. Acatlán de Pérez Figueroa
21. Cosolapa
22. San Juan Cotzocón
23. Santiago Yaveo
24. San Juan Mazatlán
25. San José Independencia
26. San Felipe de la Peña
27. Santiago Choapam
28. Santiago Camotlán
29. San Juan Petlapa

El magisterio oaxaqueño a través de sus estructuras: jefaturas de sector, supervisiones escolares y equipos técnicos pedagógicos dieron muestras constantes de organización y reorganización pedagógica durante la pandemia. Los docentes del nivel de telesecundarias aportaron diversas alternativas pedagógicas para trabajar con sus alumnos a distancia y de manera híbrida, y a la par, buscaron también alternativas que hicieran posible re/dignificar los saberes comunitarios referentes a la herbolaria como medicina alternativa tradicional. El interés estaba por parte de los docentes, sólo se requería quién diera la pauta a seguir, para ello, la jefatura de sector 01 de escuelas telesecundarias continuó generando espacios para la discusión y reflexión en la búsqueda de procesos educativos emancipatorios para encontrar puntos de convergencia que lleven a fortalecer el trabajo pedagógico e impulsar la elaboración de proyectos desde la educación alternativa para trabajar con los docentes en la distancia y desde la virtualidad mediante una serie de conferencias relacionadas a la educación en tiempos de pandemia.

Como resultado de la interacción con profesionales de la educación principalmente con formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) campus Tuxtepec y de la Unidad de Aprendizaje Comunal dependiente de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) con sede en esta ciudad, en el mes de agosto de 2021, a casi año y medio del inicio de la pandemia causada

por el COVID-19, en el marco de los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) 2021-2022, se coincidió con profesionales que prestaron tequio académico, a quienes se reconoce por su gran sentido de solidaridad y compañerismo al compartir sus saberes, siendo uno de ellos la doctora Patricia Medina Melgarejo quien el 23 de agosto de 2021 impartió la conferencia denominada “Hacernos cargo de la vida: de la salud y de la educación. Bienestar Integral en tiempos de Pandemia” cuyo propósito fue llevar un despertar y también una reflexión acerca del tipo de educación que se requiere, se invitó a desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad, así como de la importancia de la medicina tradicional y cómo podría ayudar ésta en este proceso; se dio una breve introducción al saber comunitario y de cómo enfrentar al COVID-19 no sólo de manera personal, sino también colectiva y cuya intención también era invitar a conformar el Colectivo de Enlace Comunal para el Análisis y Configuración de Alternativas Pedagógicas (CECACAP), como un espacio para compartir sus saberes referentes al tema de la herbolaria desde el conocimiento de los mismos docentes participantes, y con ello, impulsar el Diplomado “Salud comunal: Botiquín herbolario del docente como propuesta pedagógica biocultural”. Una de las acciones concretas y emergentes del CECACAP fue cobijar el diplomado como una posibilidad de buscar el bien común de todos y cada uno de los que movilizamos la educación.

Para la realización de este diplomado se hizo una solicitud a la doctora Guadalupe Olivier Téllez, secretaria académica de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco en la Ciudad de México, con el propósito de que la doctora Patricia Medina Melgarejo impartiera dicho Diplomado a un total de 50 docentes de escuelas telesecundarias pertenecientes a las zonas escolares de este sector, quienes a su vez conformaron el CECACAP: telesecundaria Oaxaca-UPN; sin embargo, ante el fuerte impacto del trabajo a realizar se tuvo la posibilidad de que se incorporaran más personas de la comunidad y otros colaboradores, así como personas conocedoras de las comunidades; constó de 60 horas de formación, con el compromiso de 10 sesiones de 3 horas (jueves de 5 a 8 pm), las cuales fueron de carácter teórico pedagógico en línea; además de considerar 3 horas prácticas en donde los participantes desarrollaron una serie de prácticas de campo en sus contextos y escuelas. Este proceso se llevó a cabo del 07 de octubre al 16 de diciembre de 2021 y se programó una sesión de cierre para el día 13 de enero de 2022.

Las preocupaciones colectivas: realmente se estaba preparado para regresar a las escuelas, regresarían todos, cuál es el lugar de la salud en la educación, dónde

están nuestras medicinas ancestrales, estos retos epistemológicos que permiten regresar al origen de nuestros conocimientos, visibilizarlos, dignificarlos y sistematizarlos; se tomaron en cuenta inicialmente para la elaboración de un cuestionario para conocer la situación en la que se encontraban los maestros cuyas preguntas fueron orientadas hacia lo que necesitaba saber: como trabajador de la educación para incorporarse con el cuidado ineludible a la escuela, cómo se sentía ante los retos que se presentan en esta pandemia, conocer si padecía algún tipo de enfermedad crónica, saber si había tenido contacto directo con personas que han padecido COVID-19 o si ellos mismos la habían padecido, unos aspectos importantes también eran conocer qué sabían del COVID-19 como una nueva enfermedad, cuáles son los principales síntomas que se presentan, si conocían los síntomas en personas de la tercera edad, los síntomas en personas mayores de 30 años y menores de 65 años, los síntomas de los jóvenes y niños, si conocían cuáles pudieran ser los efectos a largo plazo del COVID 19, cómo se propaga el virus, cuáles eran algunas de las complicaciones, qué medidas considerar si alguien de su hogar se enferma, cómo proceder en caso de contagio, cómo podía protegerse, en qué momento debían buscar atención médica, qué es el aislamiento y la cuarentena, cuánto costaba en ese momento una prueba, dónde la podrían conseguir, y dentro de la institución escolar cómo detectarían a un estudiante con COVID, cómo podrían ser portadores, qué hacer si identificaban a un estudiante y qué hacer con el resto del grupo, qué debían hacer si estuviera cerca de una persona infectada, cuánto tiempo tardan en aparecer los síntomas, cuál es el tratamiento contra el COVID 19, qué antibióticos son eficaces, si sabían las formas de prevenir el COVID 19, qué debían hacer en caso de requerir viajar, qué medidas debían tomar, y fuera de la institución escolar, las familias de estudiantes y docentes, qué podían hacer para que las personas tomaran conciencia de las medidas a tomar para mitigar la cadena de contagios, cómo había sido afectada la comunidad donde laboran debido a esta pandemia, cómo se encontraban sus compañeros del centro de trabajo, cuáles son las indicaciones sobre aislamiento por contacto estrecho de una persona con COVID-19 y cómo podrían protegerse a sí mismos y a los demás si no sabían quién estaba infectado.

En los resultados obtenidos, se reflejó que la mayoría de los maestros presentaban un cuadro de enfermedades crónicas como diabetes, hipertensión, triglicéridos, colesterol, obesidad, asma, bronquitis, entre otras, además del desconocimiento de cómo proceder en caso de presentarse situaciones de contagio y sobre

todo la situación de temor, ya que en las escuelas no existían las condiciones para cumplir con las medidas sanitarias, además de que muchas comunidades optaron por no vacunarse.

Se realizaron una serie de reuniones previas para que este diplomado tuviera un mayor impacto con base en las necesidades de los participantes. Además de la elaboración y coordinación de la propuesta y su desarrollo por parte de la doctora Patricia Medina Melgarejo a través de su proyecto de investigación: “Descolonizar a la Pedagogía y a la Investigación...”, se contó con la participación de profesores/as: maestro Gary Gari Muriel profesor y estudiante del doctorado en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia; doctor Miguel Darío Hidalgo Castro, UPN 202 Tuxtepec, Oaxaca; Jair Valtierra Aguilar, apoyo técnico de investigación; Roberto Sánchez Linares, Maestro en Pedagogía, UNAM; maestro Mario Guzmán, profesor E de primaria indígena y estudiante del Doctorado en Políticas de los Procesos Educativos (DPPSE) en UPN Ajusco y Priscila Saucedo García profesora de la UPN Ajusco; en donde fungí, maestra Guadalupe Barragán Tinoco, como asesora técnica pedagógica de escuelas telesecundarias del sector 01, Oaxaca.

La diplomatura “Salud comunal: Botiquín herbolario del docente como propuesta pedagógica biocultural. Retorno comprometido a clases frente a la pandemia”, brindó un espacio de construcción para repensar la vida, la salud, la educación, la investigación y la pedagogía.

Los trabajos realizados están distribuidos en nueve apartados que conllevaron a un proceso de reconocimiento personal y de identificación del territorio donde se encuentran los maestros, es decir, el suelo que pisan, y el uso de la memoria ancestral que los colocó en lo comunalitario. Los trabajos que se realizarían estaban basados en nueve apartados que conllevaron a un proceso de reconocimiento personal y de identificación del territorio donde se encuentran los maestros, es decir, el suelo que pisan.

Primeramente, se vieron los testimonios personales de los participantes frente al COVID y otros donde se presentaron videos testimoniales de profesores que enfrentaron esta pandemia y quienes compartieron los remedios naturales que utilizaron para salir adelante no sólo del COVID sino también de otro tipo de enfermedades.

La segunda parte fue sobre la Farmacia viva en la cual se reconoció lo que existe en el contexto de los participantes, su patio y su comunidad haciéndose

una clasificación y usos, pero, más que esto, se valoró la riqueza de plantas existentes antes invisibilizadas.

El tercer elemento fue la Herbolaria para el botiquín del docente, en ella se presentó el compendio de la investigación adelantada por cada participante en torno a la preparación de macerados de diferentes plantas medicinales de su región como parte de la restitución epistémica en torno al botiquín herbolario de las y los docentes. En cuarto lugar, se trabajó el eje componente pedagógico conformado por realizaciones de los participantes, que acogieron la invitación a explorar con composiciones plásticas, sonoras, performativas con elementos y fenómenos naturales manejados de manera armónica con el contexto bio-físico (en tanto totalidad cosmogónica), a la manera de acciones de agradecimiento a la Madre Tierra por todos los beneficios vitales que nos prodiga, en consonancia con las cosmovisiones de diversos pueblos originarios que habitan nuestro continente.

El quinto elemento a trabajar fue la comprensión del tiempo eterno, donde se recogió un espectro fluido de procedimientos expresivos de diversa índole (visual, sonora, performativa, entre otros) vinculados íntimamente a las particularidades biofísicas culturales y espirituales de un territorio específico realizados mediante procesos que se constituyen gracias a los componentes (materiales, atmosféricos, cosmogónicos, entre otros) que se encuentran en los territorios.

Como sexto elemento a destacar fue la Madre Tierra y currículo escolar (el suelo que pisamos, el suelo que nos cura), donde se hizo la incorporación de los elementos aprendidos al currículo escolar plasmados en diferentes planeaciones curriculares.

Como séptima parte está el Territorio (suelo que pisamos y registros sonoros de la Madre Tierra), haciendo referencia a la incorporación de los conocimientos adquiridos durante el diplomado como parte esencial de vida mostrándose así que somos hermanos de la Madre Tierra.

La octava parte constó de una Galería fotográfica de los trabajos realizados en el botiquín herbolario, el registro fotográfico de la organización de los diferentes productos que realizaron los participantes como parte de la exploración en torno al conocimiento herbolario en sus territorios.

Como última parte se hizo un compendio de los cuestionarios: cuestionario COVID para docentes, cuestionario para los integrantes de las comunales con quien interactúan y un cuestionario final para valorar el antes y después que ayudaría a escuchar-nos, reconocernos y comprendernos.

Los resultados obtenidos son en total 42 botiquines herbolarios para un retorno comprometido a clases, así como, se espera armar un compendio de todos los trabajos e investigaciones realizadas por los asistentes. De todos los trabajos realizados por los docentes, cabe destacar que en su mayoría están emprendiendo un trabajo con relación a este diplomado en sus respectivas escuelas además de la gran motivación que se transmitió a lo largo de los meses que se cursaron, por lo que podemos afirmar que esta pandemia no sólo enseñó a resignificar y valorar la vida sino también permitió ser un momento de retrospectiva del papel fundamental del maestro.

En este sentido cada docente tiene la oportunidad de posibilitar un trayecto que indique un rumbo para el acompañamiento pedagógico que permita entender la diversidad que existe en la escuela, en el aula, entre estudiantes, compañeros de trabajo, padres y comunidad por lo que tiene que construirse y reconstruirse cotidianamente en conexión con la naturaleza.

Hubo una importante participación de invitados que colaboraron con temas sobre la medicina tradicional como es el caso de: las doctoras Isabel y Laura Flores Paz docentes del programa universitario de Medicina Tradicional y Terapéutico Naturista de la Universidad de Chapingo, la comunalidad Unidad de Aprendizaje Comunal Papaloapan (UACO) y la licenciada Adhara Villamar García docente de la Universidad San Cristóbal de las Casas sobre el conocimiento y uso del chocolate. Sus contribuciones, sus compartencias nos proporcionaron una gama de posibilidades reales en el reconocimiento de la inteligencia de la Madre Tierra y sus bondades como dadora de vida.

La comunalidad juega un papel importante porque socialmente representa interacciones entre diferentes perspectivas del conocimiento y su uso preventivo y curativo de las bondades de la Madre Tierra. Reconocer en el otro sus conocimientos implica fortalecer la comunalidad, el retomar los conocimientos del otro es hacer nosotros. Entonces nosotros, el colectivo que se configuró en la diplomatura fue realmente comunal representativo. Sin duda, en los procesos dialógicos con el otro se fortalece, se flexibiliza y se asimila para su mejor aplicación.

Referencias

- CEDES 22. (2013). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. *El Proceso masificador del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*, 17.
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*.
- Organización Mundial de la Salud. (11 de marzo, 2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://goo.su/j65pzE>
- Walters, J. (2016). *¿Qué es la educación para la vida?* <https://goo.su/6iEYOkO>



Capítulo 7. Siembra geo-pedagógica del botiquín
herbolario para l@s docentes.
Co/razonando la propuesta en una ecología inter/
científica

Capítulo 7. Siembra geo-pedagógica del botiquín herbolario para l@s docentes. Co/razonando la propuesta en una ecología inter/científica

Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet

La Herbolaria comunal, es el resultado cognitivo de una práctica integral de los elementos y especies que contribuyen a la realización de la vida. Hacer esto en el nivel de educación superior, es sentar las bases de una reflexión asentada en principios y acciones diferentes a las convencionales positivistas, y de esa manera asentar la construcción de la vida como el resultado de un razonamiento natural y comunal. La Herbolaria es tan solo un ejercicio específico dentro de esta lógica que nos permite reconocer la comunalidad.

Martínez Luna, 2022.

El sustento de esta construcción pedagógica del Botiquín Herbolario para l@s docentes (como se ha argumentado en el capítulo anterior), forma parte de una perspectiva más amplia, en torno al reconocimiento de la necesidad de un giro epistémico bio/céntrico descolonizador para configurar nuevos vínculos entre Madre Tierra y Currículum escolar implicando a la formación de las y los docentes; por lo que esta propuesta parte de los referentes ya expuestos, en torno a:

1. Madre Tierra como tejido, método y camino, lo que produce ideas fuerza definitorias como epistemologías estructurantes de la propuesta, ubicando en el centro a la relación Madre Tierra como método a partir

de la comprensión del conocimiento herbolario y las ontologías relacionales frente a las ontologías dualista, estas últimas como sustento del currículo escolar actual.

2. Las concepciones de *Siembras pedagógicas como ciclos de conocimiento/aprendizaje*, a partir de dos epistemologías fundantes:

a) el pensamiento en espiral, b) las concepciones de la comunalidad (el suelo que pisamos), como filosofía y como horizonte epistémico.

3. Los procesos de aprendizaje y enacción pedagógica en ciclos y espirales desde el suelo que pisamos.

4. En la elaboración de Rutas pedagógicas que configuran los momentos de construcción de la propuesta epistémica integral.

Un elemento central, como ya hemos argumentado, se trata de procesos geo/pedagógicos, situados y territorializados, en los que se parte de los conocimientos propios y de las experiencias de las y los docentes como sujetos políticos sociales, también como propios sujetos pedagógicos. En este caso, frente a la lamentable situación de la contingencia sanitaria. Además, se conjuga, y no resulta menor, que las maestras y los maestros no cuentan con medidas de protección laboral ante los potenciales contagios, no sólo de ellos y ellas mismas, sino de sus familias, de sus adultos mayores, de sus hijos e hijas, y de sus propios grupos escolares y a su vez de las familias que acuden a los centros educativos. Así, ante el inminente retorno presencial a clases, partiendo de sus necesidades y de sus propias experiencias y conocimientos, pues un elemento llama la atención, era la subalternización de sus propias experiencias, de sus conocimientos comunitarios y de una orientación científico-comunal del cuidado de la vida y de su propia salud. De ahí que uno de los ejes fundamentales de esta siembra se sustenta en el diálogo de saberes y en una ecología geo/pedagógica de los conocimientos inter/científicos; partiendo para ello del reconocimiento de sus propios saberes, analizando inter/epistémicamente sus sustentos para una comprensión y validación de éstos, junto con la posibilidad de profundizar en el conocimiento del contexto pandémico, de sus horizontes y, construir alter-nativas epistémicas comunales.

El espacio abierto de formación y autoformación docente, implica a las y los docentes interrogarse sobre los requerimientos sobre conocimientos profundos, sustentados en reflexiones científicas y de carácter biocultural que en diálogo e investigación permanente, les posibiliten comprender, por una parte, las

condiciones que producen la contingencia “sanitaria” en nuestros países, producto de la enfermedad (síndrome respiratorio agudo severo [SARS-CoV-2, por sus siglas en inglés]), causada por el coronavirus, lo que se ha denominado de manera genérica por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde febrero de 2020, como COVID-19. Por otra, los y las docentes demandan sistematizar sus propias experiencias y conocimientos, para generar propuestas pedagógicas que centran su atención en crear las condiciones de protección de su salud, como trabajadores/as de la educación, y brindar un servicio que retroalimente estas condiciones hacia sus estudiantes y familias, hacia sus contextos propios y escolares; pero desde una visión crítica que incorpora la comprensión de los paradigmas que configuran su propia labor escolar y curricular, tanto en el reconocimiento de la situación pandémica y sus causas, como en la necesidad de producir construcciones epistémico-pedagógicas, no sólo alternativas, sino verdaderos giros biocéntricos en su labor docente.

Esta propuesta, se basa en el conocimiento profundo de la herbolaria y la acreditación del manejo de distintos sistemas y terapéuticas médicas, tanto tradicionales como alternativas de quien desarrolla la presente propuesta, para que en resonancia con las o los docentes, con sus comunidades y pueblos de origen, con el acompañamiento de diversos especialistas, en la integración de diferentes componentes como el artístico expresivo a través de procesos de investigación-creación. También, se requiere del desarrollo de un trabajo intensivo, tanto por las condiciones de una pandemia intermitente, como por el retorno escolar presencial de los trabajadores de la educación.

Propuesta de botiquín herbolario para l@s docentes: momentos para preparar el terreno de la siembra geo/pedagógica

En este apartado se describe a continuación, las travesías institucionales y, la necesidad continua de diálogo con las y los docentes para poder comprender nuevos retos formativos y deconstruir las propias maneras de pensar y elaborar referentes sociales y críticos. De manera inicial, la siembra se presenta institucionalmente como un curso-taller consta de 60 horas de formación, existe el compromiso de 10 sesiones semanales (3 horas), las cuales son de carácter teórico pedagógico y de interacción grupal en línea (por las condiciones de pandemia);

además de considerar tres horas de carácter eminentemente práctico, en donde los participantes desarrollan un conjunto de investigaciones-creación de campo en sus contextos y escuelas.

Cabe mencionar que, al transcurrir las sesiones iniciales, l@s docente decidieron duplicar las horas de formación para incrementar, tanto las tareas de investigación, como el trabajo grupal y de creación, pues sensibles antes las necesidades, comprenden la tarea formativa, sus alcances y requerimientos. En consecuencia, toman acuerdos (siempre en diálogo), y se solicita que se desarrolle el contenido propuesto en términos institucionales, a partir de la modalidad de diplomatura, en donde se incrementan las horas formativas. Este proceso se desarrolla en cuatro meses intensivos con un incremento significativo, lo que condujo a un trabajo de siembra pedagógica de 200 horas curriculares, en 13 sesiones (de contenidos centrales) en las 12 semanas establecidas de 15 horas (6 horas teóricas en línea y 9 horas prácticas) por semana.

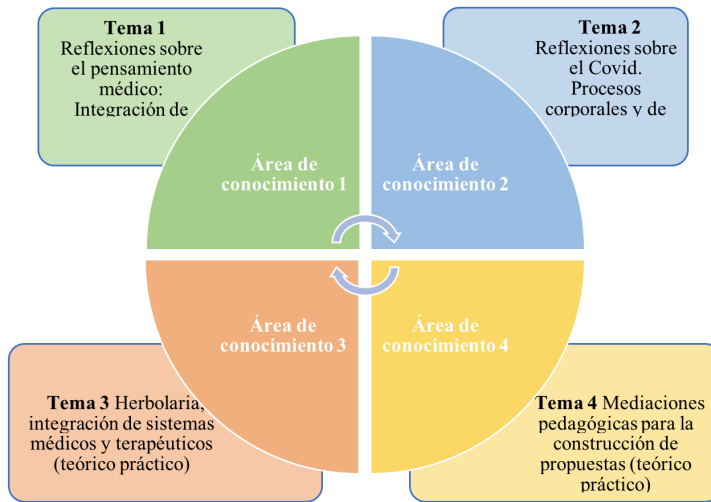
El trabajo pedagógico desarrollado, fue de manera virtual (como ya fue mencionado), lo que condujo a diversos retos en su desarrollo. Además, se produjeron dos momentos para su puesta en marcha. El primero, que fue uno de carácter inicial y de sensibilización de las maestras y de los maestros, de escuchar sus búsquedas y angustias, sus temores y el lugar de sus preguntas. Por lo que describiré a continuación dichos momentos.

Primer momento: diálogo, traducción y negociación de la propuesta

Inicialmente, y como forma institucional de comprensión de la propuesta, tanto para los representantes de la Universidad Pedagógica Nacional, como para los y las docentes solicitantes del diplomado-taller, ya que se requiere un intenso diálogo y traducción de las propuestas, por lo que se presentó el siguiente programa inicial de trabajo.

Primer programa: estructura por áreas de conocimiento

El programa inicial (construido como primera mediación institucional y con los profesores), señala el trabajo en cinco áreas temáticas (tanto de contenidos como de problematización); las cuales permiten construir un acercamiento a estos elementos expuestos.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Programa inicial: el botiquín para el docente.
Áreas y problematización

Debido a estas intenciones focalizadas, los contenidos del *Área (1)*, corresponden a la comprensión del sistema herbolario como parte de un sistema médico (indígena-tradicional y no hegemónico), en donde la herbolaria forma parte del conocimiento médico inscrito en el pensamiento biocultural, y de sus diversos sistemas filosófico-curativos, lo que permite un conocimiento integrativo e intercultural.

Área (2), en la segunda temática se comprometen las reflexiones sobre los procesos pandémico, en particular las infecciones por el virus SARS-CoV-2, y sus derivaciones patógenas y la etiología del COVID-19 desde el punto de vista biomédico, incluyendo la comprensión del sistema inmune y los distintos sistemas y aparatos definidos por la intervención de esta enfermedad, que se traducen en efectos físico-corporales, los cuales requerían ser comprendidos por los docentes, pero al mismo tiempo analizados, por opciones de carácter herbolario y por las propias experiencias comunitarias con las cuales habían hecho frente a estos procesos pandémicos.

Área (3), como tercera temática implica el conocimiento documentado de la herbolaria y su uso sistematizado con fines curativos, lo que posibilitará tanto la elaboración y uso del botiquín para el docente, como un recurso preventivo. También se elaborarán a través de plantas algunos insumos para la desinfección.

Área (4), en esta área se centra la atención sobre el conocimiento problematizador y las mediaciones pedagógicas requeridas tanto para el uso del botiquín como para el diálogo pedagógico, con niños, familias en sus contextos, a través de propuestas de investigación-creación.

Área (0), el área denominada cero tiene una fusión transversal, ya que permanentemente se trabajará en ella los procesos de alimentación, de cuerpo, territorio, memorias y recuperación de experiencias y testimonios docentes.

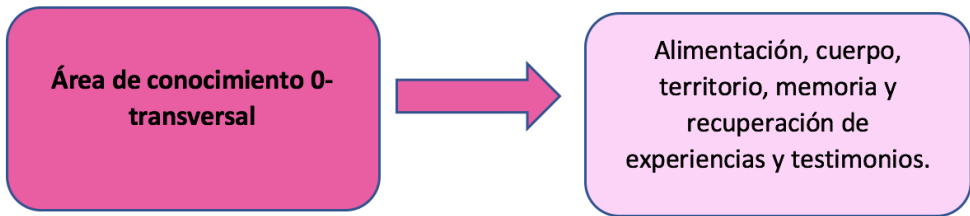


Figura 2. Área de conocimiento 0 transversal

Estructura de las sesiones

Las sesiones iniciales y la negociación institucional, implicó que estas 5 áreas temáticas, operaran como ejercicio para remover la tierra, reconocer el suelo que pisamos.

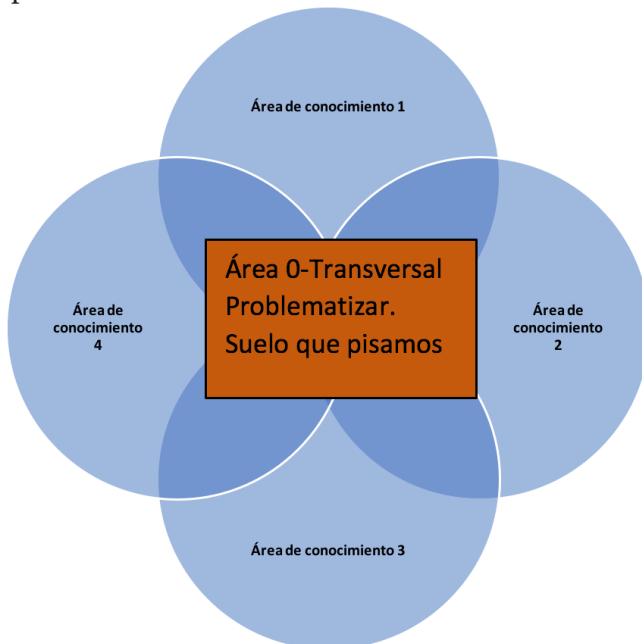


Figura 3. Área 0-transversal problematizar

Tabla 1. Áreas de conocimiento

Área de conocimiento	Área de conocimiento	Área de conocimiento	Área de conocimiento	Área de conocimiento
0-transversal	1	2	3	4

De esta manera se trabajaron integralmente las cinco áreas. Mientras preparamos la transición a un ciclo de mayor profundidad; pero trabajando los cuatro núcleos construidos desde las ideas fuerza.

Segundo momento. Giros epistémico-político-pedagógicos: al remover la tierra, al escucharla y escucharnos, se genera el trabajo inicial de abrir surcos y de siembras geo/pedagógicas

Se logró la negociación necesaria, la sensibilización y apertura de los y las docentes, a partir de tomar la voz, de expresar sus experiencias y conocimientos, de cómo habían hecho frente a la situación de la pandemia desde sus propios saberes, espacios en diálogo con otras personas, es decir, reconocieron las condiciones de la comunalidad.

Un ejercicio fundamental, fue que iniciaran comprendiendo las herbolaria (plantas) y elementos que habían utilizado que se encuentra en su propio contexto inmediato, ya sea en su patio, en su casa, en la banqueta, o en los espacios de su convivencia concreta y cotidiana. Las y Los docentes iniciaron un diálogo consigo mismas y mismos, con las personas, e indagaron estos espacios bajo la denominación de *Farmacias Vivas*. De ahí, la propuesta cobró sentido epistémico para las y los docentes. En este sentido se tejieron los elementos que articulan a la siembra geo/pedagógica, al romper con los obstáculos institucionales y de las propias formas de pensamiento de las y los docentes. Se replantean las sesiones y se construye la transición a partir de las “farmacias vivas” reconocidas en cada uno de los contextos de los participantes. De ahí que la siembra geo/pedagógica para esta experiencia se reconfiguró, a partir del diálogo permanente con las y los profesores, y los agentes puente, a través de sesiones semanales de diálogo colectivo para reconfigurar continuamente la propuesta. El

trabajo conjunto entre los coautores de este capítulo (Patricia Medina y Bruno Baronnet), implicó la compleja tarea de sistematización de la experiencia en un diálogo constante.

De ahí nuestro agradecimiento infinito a los profesores que integraron el colectivo de siembra geo/pedagógica, las y los cuales, no casualmente con autores y autoras, algun@s coautores/as, en la construcción de este libro: maestro Gary Gari Muriel, estudiante del doctorado en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco; José de Caldas, Bogotá Colombia; doctor Miguel Darío Hidalgo Castro de la UPN, 202, Tuxtepec, Oaxaca; maestra Guadalupe Barragán Tinoco, asesora técnico pedagógica, Escuelas Telesecundarias, Zonas del Sector 01 Tuxtepec, Oaxaca; Jair Valtierra Aguilar; Roberto Sánchez, maestrante en Maestría en Pedagogía, UNAM; Mario Guzmán Guerrero, profesor Primaria Indígena, estudiante, Doctorado en Políticas de los Procesos Educativos (DPP-SE), UPN; Priscila Saucedo, académica de la UPN-México, Ajusco.

Al mismo tiempo que se realizaban de forma paralela los elementos de la fase de “Siembra Espejo”, lo que posibilita la anticipación de sentidos, y la producción de materiales previos para el desarrollo de las sesiones (como fue señalado en el capítulo anterior).

Si bien, las siembras geo/pedagógicas se establecen a partir de cinco zonas-ejes de experiencia, como ya vimos: 1. Territorio Estar y Habitar el mundo; 2. Comunalidad-Buen Vivir: El suelo que pisamos; 3. Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad. Geo/pedagogías en movimiento; 4. Madre Tierra-Curriculum-Creación Sensible (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica) Producción de Geo/pedagogías; 5. En la producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos. lo que se señala en el siguiente esquema.

Desde esta matriz de pensamiento sustentada por las ideas fuerza configuradas como zonas-regiones de experiencia y comprensión, se derivan los referentes para la nueva siembra geo/pedagógica del botiquín herbolario para l@docentes.

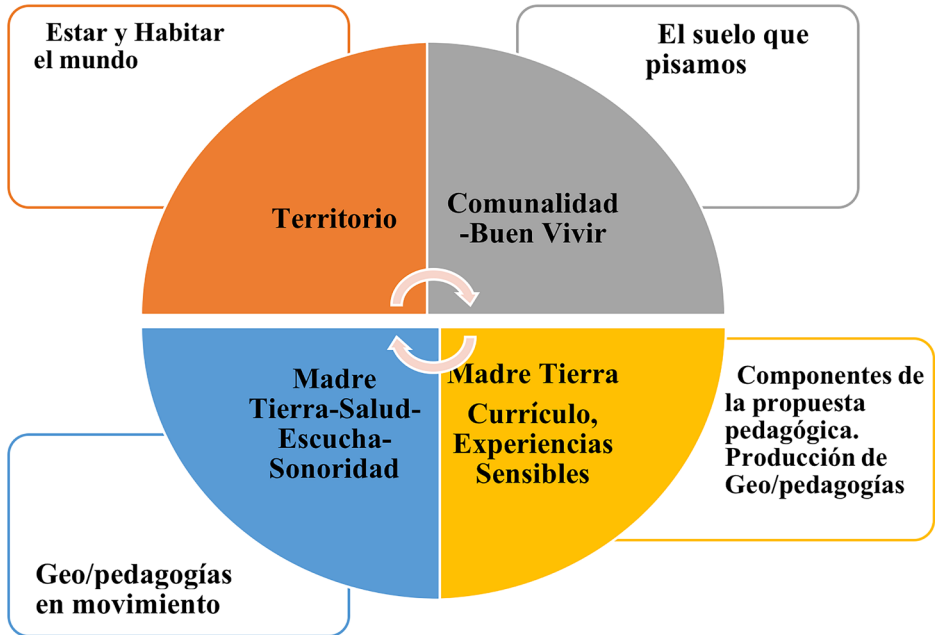
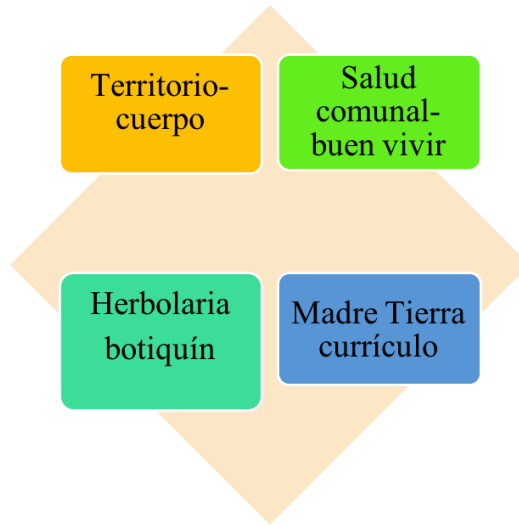


Figura 4. Matriz de pensamiento

Aunque, como ya se señaló, también comprende a las cinco zonas-ejes de experiencia a partir de las ideas fuerza de la propuesta general de siembras geo/pedagógicas. Se construyen referentes mediadores para este caso en particular, del Botiquín Herbolario, situando el énfasis en una de las zonas-ejes de experiencia que posibilite la concreción de los propósitos de esta siembra en particular. En este caso se recrean tres: herbolaria- botiquín salud comunal y cuerpo, todos referenciados a partir del conocimiento en espiral y la articulación fundamental de la producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos. Veamos a continuación el siguiente esquema sintético de sus componentes.



Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos.

Figura 5. Producción de ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos

Así, tanto las ideas fuerza que configuran la propuesta formativa en las cinco zonas-regiones de experiencia que conforman los contenidos de cada sesión, a saber: territorio-cuerpo, salud comunal-Buen Vivir, herbolaria-botiquín y creación-Madre Tierra-curriculo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural). Por ello a continuación señalamos las ideas fuerza que acompañaron a esta propuesta en específico.

Siembras pedagógicas senti/pensando desde ideas fuerza de conocimiento: estructura, contenido y sentido como zonas de experiencia

Las ideas fuerza (Magendzo, 2008), que sustentan a la presente propuesta de *Botiquín Herbolario para l@s docentes*, se basan en lo ya expuestas en el capítulo anterior, son concebidas como espacios, “zonas de experiencia” (Medina Melgarejo, 2016) como andamiajes conceptuales y de categorías que involucran al soporte procesual de la propuesta de la siembra pedagógica, ya que el conjunto articulado de ideas fuerza se convierten en los ejes categoriales del pensamiento que definen

el perfil de conocimiento de la siembra geo/pedagógica, los cuales implican profundas zonas de experiencia, concebidas estas como:

espacios de redes simbólicas que articulan a la acción, lo que gesta mediaciones a partir de diversos procesos de efecto y sentido que ubican y constituyen al sujeto en diferentes y posibles órdenes de realidad: con el mundo, con los demás, consigo mismo/a, con las dimensiones temporales y espaciales; por lo que se genera, a través del relato, la capacidad de experiencia temporal y espacial de lo ocurrido (Medina Melgarejo, 2016, p. 237).

Reflexiones teórico-epistémicas que nos conducen a reubicar tres elementos fundantes a saber: territorio-cuerpo, salud comunal-Buen Vivir y Madre Tierra-currículo-componentes de creación sensible: telúrica (Gari, 2021).

Al poner énfasis en el horizonte de elaborar un *Botiquín Herbolario* que fuera útil para el trabajo directo de protección para la salud de los propios docentes, como al mismo tiempo, una herramienta geo/pedagógica para su trabajo escolar al generar propuestas del vínculo entre Madre Tierra y currículo, de ahí que se profundiza en dos ejes centrales, salud comunal y conocimiento herbolario desde el sistema médico indígena y los requerimientos del trabajo inter/científico sobre sistema inmune, alimentación y cuidado de la vida.

Tabla 2. Ideas fuerza sustento de las siembras de geo/pedagogías en movimiento

Territorio Estar y Habitar el Mundo	Comunalidad-Buen Vivir
Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad. Geo/pedagogías en movimiento	Madre Tierra-Currículo-Creación Sensible (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica) Producción de Geo/pedagogías
Producción de ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos	

En consecuencia, como ya vimos, sobre estas cinco ideas fuerza como zonas de experiencia, implican el anterior cuadro analítico, el cual desglosamos, poniendo énfasis en las mediaciones generadoras de nuevas epistemes en la construcción del botiquín herbolario, más que un simple uso, sino como mediador de

la transformación del giro epistémico bio/céntrico, en las formas de pensamiento de las y los docentes.

Cada cuadrante representa la zona de discernimiento y análisis que se entrelaza, a partir del Territorio Cuerpo (Estar y Habitar el mundo), de Salud comunal y Buen Vivir, de la comprensión inter/científica de la Herbolaria y la elaboración del Botiquín Herbolario, considerando los referentes de la escucha (Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad) y una posibilidad de generar un momento relevante de las Geo/pedagogías en movimiento; para poder comprender y crear vínculos críticos y bio/céntricos de escucha y transformación de la relación Madre Tierra-Currículo generando procesos de Creación Sensible (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica), para una Producción de Geo/pedagogías. A continuación, presentamos las ideas fuerza en las zonas de experiencia previstas, y los mediadores construidos a partir de su derivación epistémica y geo/pedagógica situada.

Territorio-cuerpo: farmacia viva. Estar y habitar el mundo

Se amplía el espectro de esta zona de experiencia, recuperando la idea de farmacia viva y sistemas médicos, como ya fue expuesto en el capítulo anterior, ahora solamente señalaremos dos ejes-ideas centrales como lo son farmacia viva y sistemas médicos.

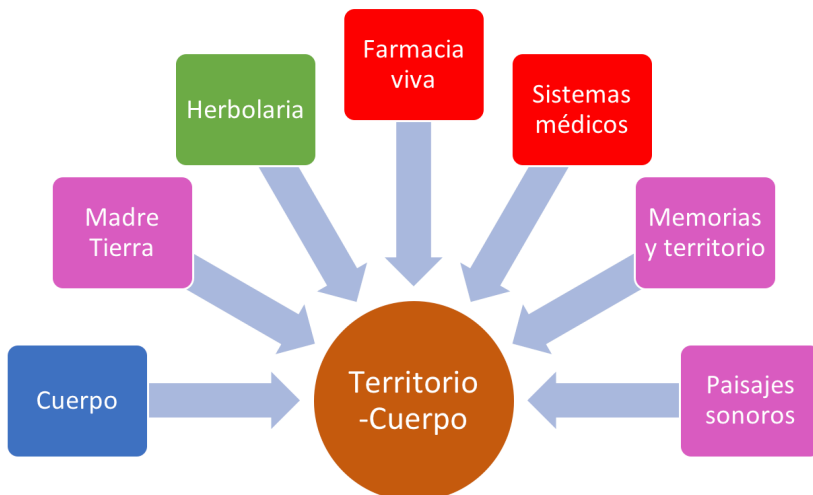


Figura 6. Territorio-cuerpo

Como la idea fuerza y como zona de experiencia la farmacia viva implica el reconocimiento de los espacios propios y sus potencialidades, el sentirse parte y tejido de la Madre Tierra, y examinar críticamente el modelo de pensamiento a partir del dualismo ontológico: naturaleza-sociedad, el cual genera la imposibilidad de pertenencia de los contextos inmediatos, y su geo/pedagogías potenciales. A nivel urgente, de procesos médicos requerido y disponibles, durante la pandemia.

La concepción de Farmacia Viviente, resulta un debate en el ámbito de los interesados y estudiosos de la herbolaria, discusión que lamentablemente por el poco espacio que implica este capítulo, será desarrollada en otro momento. Según información aportada por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco:

Farmacia viviente “*tlatinime panamacani*”, es un término que se concibe como la interacción que se establece entre los seres humanos y los seres medicinales, a través de un proceso de reproducción equilibrado en un espacio, tiempo y ambiente determinado. También puede definirse como un conjunto de especies establecidas en un lugar preciso y que son aprovechadas de forma racional por los seres humanos, para prevenir o curar enfermedades (Jiménez, et al, 2015, p. 9).

Se menciona desde la lengua nahuatl el concepto de “*tlatinime panamacani*”, como forma de nombrar a “las personas sabias en conocimientos médicos”: Cabe señalar que existen en México como proyecto de investigación y difusión de la ciencia y su aplicación, en diversos estados de la república mexicana, la creación de “Farmacias Vivientes”. La Universidad Autónoma Chapingo, como institución formativa en proceso agrarios cuenta con un espacio directo. De esta concepción es posible el desprendimiento de los demás hilos del tejido en torno a la salud y el uso de plantas medicinales y los sistemas médicos alternos, o subalternizados, la comunalidad y el Buen Vivir, y su eje preciso en esta siembra: la salud comunal”.

Salud comunal y Buen Vivir

A partir de reconocer las lógicas comunales y del Buen Vivir se logra una subversión epistémica que coloca a los profesores y profesoras en una reflexión crítica

de sus docencias situadas. Pues a partir de la metáfora de “el suelo que pisamos”, se reconocen y remueven los espacios de los territorios, se cuestionan los modos de pensar y se busca tanto mirar de otra manera el otro territorio y reconocerlo junto con otras pedagogías emergentes muchas de ellas olvidadas por los propios docentes (debido a las reformas, exigencias institucionales y por estar inmersos en el mismo sistema capitalista); y al mismo tiempo gestar propuestas de geo/pedagogías descolonizadoras desde el Buen Vivir y comunalidad como sentidos de vida para una soberanía alimentaria, de la salud y pedagógica. A continuación, se presentan las categorías epistémicas articuladas a la idea fuerza de Salud Comunal y Buen Vivir para la siembra del botiquín herbolario.

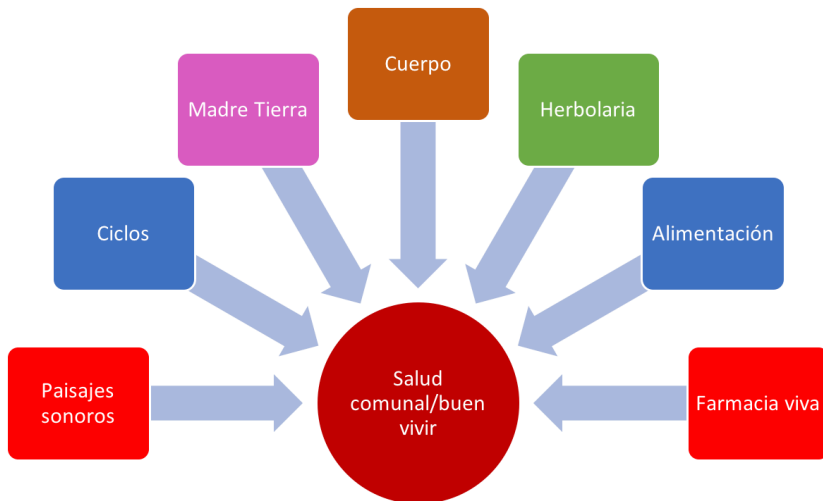


Figura 7. Salud comunal/Buen Vivir

Las ideas fuerza articuladoras en esta zona de experiencia resultaron de vital importancia al encontrarse vinculadas a las de territorio, “el suelo que pisamos” en una analítica comprensiva del pensamiento en espiral a través de sus relaciones activas entre los ciclos de la Madre Tierra, corporalidad, herbolaria y alimentación; a partir de una crítica profunda de las condiciones materiales de reproducción de la vida en el contexto de los participantes de esta siembra, les permitió de nuevo centrarse en el concepto de farmacia viva, materializándolo en las prácticas concretas de reflexión y elaboración de experiencias de creación sensibles y sonoras. Así, farmacia viva les condujo a una autocrítica del reconocimiento Comunal de su propia condición como personas y como docentes.

La comprensión desde las posturas filosófico-epistémicas de la comunalidad y del Buen Vivir (Huanacuni, 2016), objetivadas en una perspectiva de *Salud Comunal Integral* desde el suelo que se “pisa”, el que se habita comunitariamente, implica reconocer y partir de los propios conocimientos y concepciones situadas de las y los docentes sobre: salud, enfermedad, cuerpo, medicina, curación, sistemas médicos, practicas sociales de restablecimiento de la salud, y en este caso poniendo énfasis en el proceso pandémico y sus condiciones de salud laboral; todas ellas son analizadas en cada una de las sesiones de forma complementaria y relacional con las ideas fuerza sobre herbolaria para la elaboración del botiquín y del trabajo de los componentes pedagógicos y de expresión sensible, a partir de problematizar las concepciones implicadas entre sí sobre: la *naturaleza, el cuerpo, la salud, la alimentación y la sociedad* (Medina Melgarejo, 2019).

Currículo escolar-madre tierra

En este espacio, zona de experiencia, se documentaron y registraron diversas formas de producción sensible, en vínculo con el conjunto de las demás ideas fuerza, en articulación con las zonas de experiencia y el saber y conocimiento situado en ejercicios epistemológicos articuladores.

El reconocimiento de vertientes contemporáneas sobre el currículo como Jurjo Torres (2011), se debaten en torno a las ideas de “Epistemologías del Sur” (Santos, 2009) de “Epistemicidio”, y la lucha contra “la Injusticia Epistémica” (Santos, 2017).

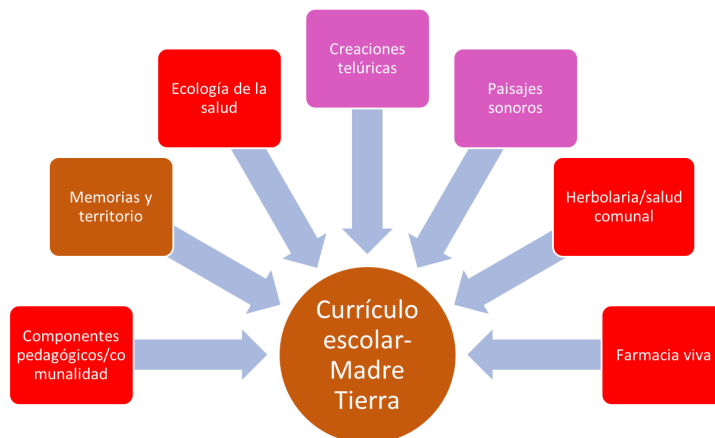


Figura 8. Currículo escolar-madre tierra

En este espacio articulador de la práctica docente, se sembraron ideas y procesos, se analizaron y generaron propuestas de paisajes sonoros, en síntesis, se trabajan en una interconexión y tejido los procesos de: Componentes pedagógicos/comunalidad, Memorias y territorio, Ecología de la salud, Creaciones telúricas, Paisajes sonoros, Herbolaria/salud comunal, Farmacia viva. Estos referentes conducen a las y los docentes a una crítica de sus procesos didácticos de enseñanza y a la necesaria transformación curricular a partir de la Madre Tierra (como método), a partir de los contenidos excluidos, y a la resignificación de la práctica docente desde las geo/pedagogías como método.

Herbolaria-botiquín-madre tierra-geo/pedagogías actuantes

A partir de la idea fuerza amplia de Madre Tierra, ya expuesta en el capítulo anterior (de siembras geo/pedagógicas de este mismo libro), continuamos de manera concreta y explícita con la comprensión del *sistema herbolario*, por la necesidad de profundizar a partir de la convocatoria de esta siembra en particular, sobre la elaboración de un botiquín herbolario para l@s docentes.

El conocimiento herbolario, y las concepciones de Madre Tierra, se conjugan con la práctica de intervención como parte de los procesos de complementariedad y prevención para coadyuvar a una ecología de salud en las condiciones del trabajo docente. En este sentido, como vemos en el esquema se abre un abanico de formas de intervención y comprensión geo/pedagógicas en movimiento.

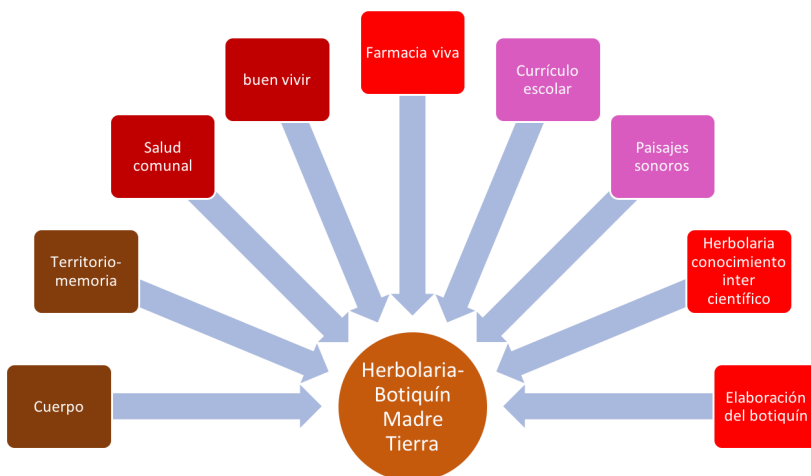


Figura 9. Herbolaria-botiquín madre tierra

Los elementos centrales que articulan de manera general a toda la siembra son la posibilidad de elaboración del botiquín para las y los docentes, implicando un espacio efectivo de trabajo en forma de taller virtual, en donde se realizan trabajos de investigación de cada planta, se vinculan con información del campo “llamado científico-institucional”, pero se realizan prácticas e investigaciones de campo, además de la intervención y acompañamiento de mujeres y hombres medicina reconocidos comunalmente por sus conocimientos médicos con herbolarias.

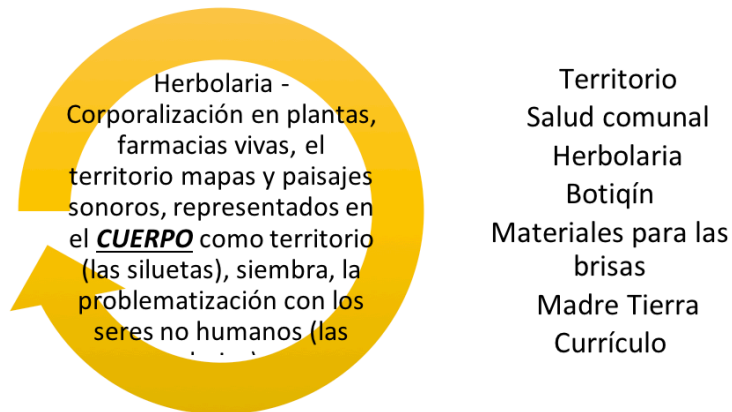


Figura 10. Herbolaria y salud comunal

Para comprender pedagógicamente los conocimiento herbolarios, al mismo tiempo que su practicidad, ya que se preparan los insumos para que sean elementos disponibles en la elaboración de los botiquines; por lo que se crean mediaciones epistémicas de elementos de aprendizaje de las y los docentes para que comprendan de manera profunda y articulada los procedimientos de transformación de las plantas para su uso terapéutico, acompañando a los profesoras en un reconocimiento de la Madre Tierra, un respeto al conocimiento y uso de la herbolaria medicinal y alimenticia. Por lo que se configura esta zona de experiencia en uno de los ejes articuladores fundamentales en la experiencia de siembra, de ahí que se encuentren entretejidos las demás zonas como ideas fuerza. El énfasis en la presente siembra se encuentra en lograr el tejido comprensivo de un conocimiento herbolario.

Para el desarrollo del trabajo en torno al conocimiento herbolario para producir el botiquín, se vincularon como ejes articuladores las ideas-fuerza, tanto de salud comunal como de alimentación; en este sentido se realizó el análisis Inter/

científico sobre las plantas y materiales herbolarios utilizados de manera cotidiana para la preparación de alimentos, haciendo referencia de los aportes de Sami Esfahani, mujer medicina y herbolaria, quien desarrolla una propuesta de taller: “herbolaria de la cocina” (2019). De esta manera se utilizaron por mencionar algunas plantas: ajo, canela, cacao, café, chile, cebolla, tomillo, la sábila, la hierba buena, el orégano orejón, la ruda, la caña agria, la buganvilia, el maguey morado, el cundeamor, el chile habanero y zacate limón.

Ecologías y conocimiento inter/científico

Las investigaciones realizadas en torno a la herbolaria y los sistemas médicos tradicionales indígenas, y de medicinas complementarias, me han conducido a una problematización continua de los vínculos y las conexiones necesarias para la articulación inter/científica de los conocimientos a partir de reconfigurar las epistemes en un diálogo horizontal, en este sentido afirmo que:

Los vínculos entre herbolaria y Madre Naturaleza parecerían obvios, pero realmente existen polaridades entre sociedades indígenas y sociedades estructuradas desde los parámetros de la modernidad, en este sentido la idea de “Corazonar” de Patricio Guerrero (2016). Frente a estas dicotomías se requiere una problematización más profunda de estas relaciones, dado que, mientras las plantas y la herbolaria para las primeras (sociedades “otras”) implican seres a los que se confieren formas de estar, pensar y pertenecer, en las segundas (modernidades depredadoras), la naturaleza y las plantas son objetos útiles, de consumo, producción, venta, se les asigna a ciertas concepciones de oposición frente a la idea de sociedad-civilización, designando en este binomio a la naturaleza, al cuerpo, el carácter de barbarie-atraso-incivilizado, y aquellos sujetos –“hombres y mujeres medicina”, se les confiere el orden categorial colonial como portadores de un conocimiento “no científico” (Medina Melgarejo, 2019, p. 119).

A partir de estas reflexiones y en el actuar completo de la siembra geo/pedagógica para el botiquín herbolario, se articularon diversas ideas fuerza para com-

paginar esfuerzos epistémicos en torno a las zonas de experiencia que produce su diálogo en una ecología pedagógica de saberes por lo que se configuro este espectro de posibilidades.

Las prácticas de conocimiento inter/científico se vinculan al reconocer a la práctica curativa de la herbolaria como un sistema en sí mismo, ya que se define: como “sistema herbolario” al conjunto de plantas que han sido estudiadas por sus propiedades curativas, lo que posibilita una serie de *corpus* de prácticas, usos y conocimientos de las plantas medicinales (Martínez, 2005; Lozoya y Zolla, 1984; Lozoya, 1994 y 1998; Medina, 2019, p. 105).

Este sistema herbolario es producto de “zonas de contacto” (Pratt, 2010), lo que configura un cúmulo de conocimiento como parte de las epistemologías de carácter popular, campesino e indígena que se encuentran en interacción constante en un uso que también ha sido objeto de la medicina institucionalizada a partir de su transformación bioquímica farmacéutica.

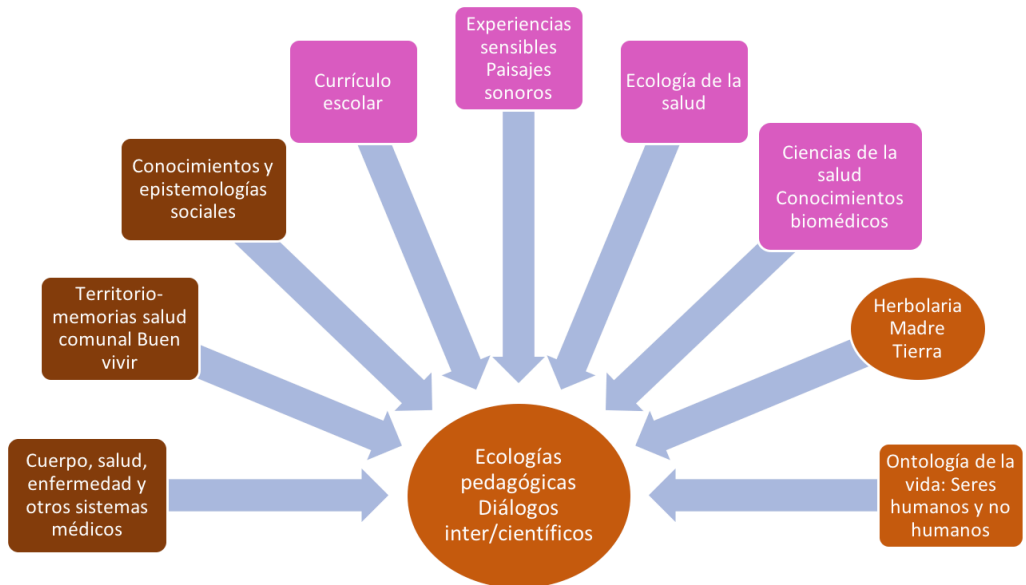


Figura 11. Ecologías pedagógicas diálogos inter/científicos

En la formación docente sobre salud comunal se requiere un conocimiento de esta permanente interconexión social y científica, a partir de un análisis cuidadoso y fundamento de lo que la Secretaría de Salud ha denominado como lineamientos interculturales para los programas de salud, quien señala que:

La inclusión de modelos y/o prácticas terapéuticas y de fortalecimiento a la salud de la medicina tradicional y complementarias, como la herbolaria, la medicina homeopática y la acupuntura, analizando para su implementación, las preferencias de los ciudadanos/usuarios, con base en los criterios de: seguridad, costo efectividad, eficacia comprobada, adherencia a normas éticas y profesionales y aceptabilidad social (Secretaría de Salud, 2022, p. 1).

También se incorporan conocimientos de distintas universidades como la Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana acreditada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2009). Al mismo tiempo, producto de la perspectiva epistemológica de la horizontalidad, se propiciaba un diálogo y ecología de saberes producto de los testimonios de las y los distintos participantes en la siembra pedagógica del botiquín, como de sabedores y sabedoras, mujeres medicina que aportaron su conocimiento herbolario, haciendo hincapié en la tensión frente a la contingencia sanitaria. Aunado a este proceso se vinculó el trabajo de expresión sensible a treves de la idea de creaciones telúricas (Gari, 2022), comprendido como la construcción de diversos elementos expresivos de y en los territorios.

Siembra pedagógica por ciclos/rutas pedagógicas y sesiones. Propuesta: botiquín herbolario para el docente. Estructura de zonas de experiencia (ideas fuerza-programa)

En este breve apartado, solamente señalaré los referentes construidos de esta propuesta, se utilizan elementos gráficos para sintetizar las ideas y contenidos. Se exponen en dos momentos, el primero referido a ciclos y el segundo a rutas pedagógicas.

Ciclos de siembras en una estructura de zonas de experiencia (ideas fuerza)

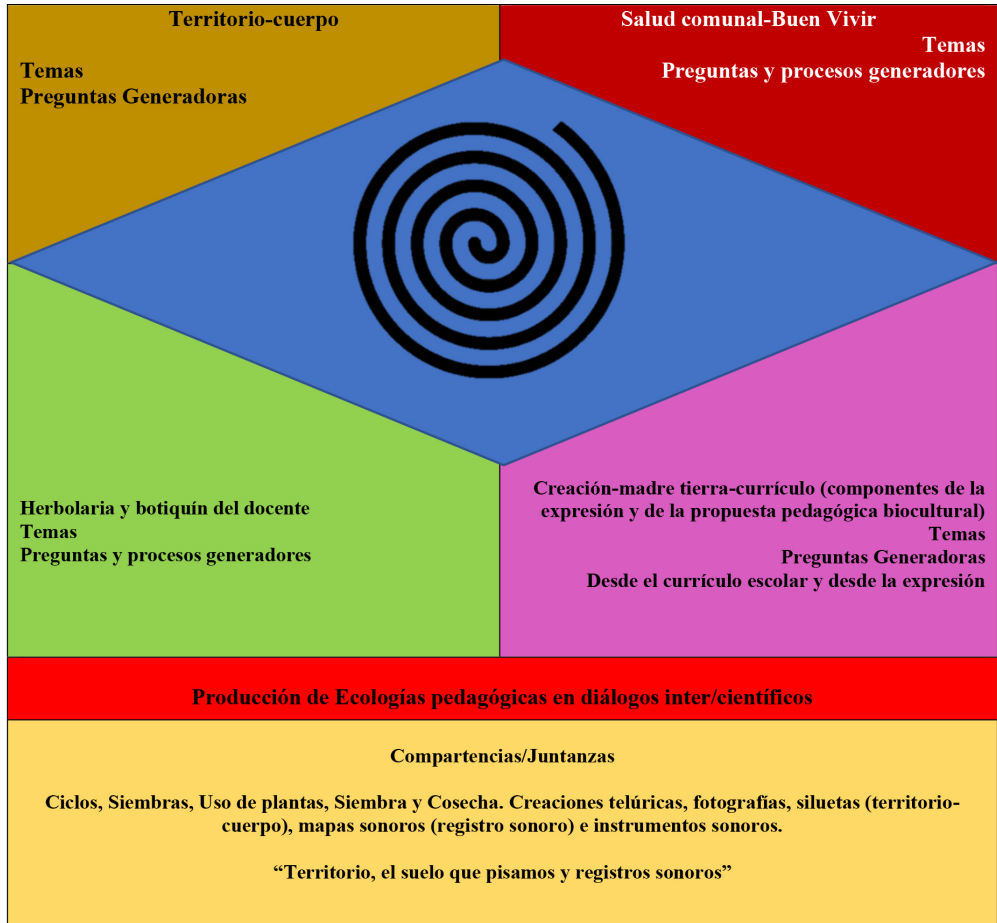
Como hemos mencionado, partimos del ciclo de siembra, en donde se generan los referentes estructurantes de los procesos de diálogo inter epistémico e inter/científico de saberes y conocimientos

Tabla 3. Madre tierra-ciclos

Madre tierra-ciclo
Suelo que pisamos: remover la tierra
“Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos”
“Abrir surcos”
“Siembra de ideas y corpo/sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”
“Germinar”
Cosechar, Caminar Habitar Comunalizar

Estos ciclos que configuran a las siembras, se particularizan en torno a las necesidades situadas de construcción en este caso la elaboración de un Botiquín Herbolario que le permita a las y los docentes producir giros epistémicos en sus en-acciones pedagógicos, a través de comprender la relación entre Madre Tierra y Currículum, y poder gestar nuevas perspectivas desde otros paradigmas bio/céntricos.

Tabla 4. Ciclos



Estos horizontes del proceso de formación se nutren de forma central de las ideas fuerza, aquellas que emanan de la perspectiva amplia de siembras pedagógicas en diálogo inter/científico frente al contexto pandémico y, a las necesidades de cuidado de la vida, implicando para ello el cuidado de las condiciones de trabajo de las y los docentes. De ahí que, las ideas fuerza, ya señaladas en el capítulo anterior, se nutren, profundizan y se configuran con nuevos contenidos o, bien en la idea cíclica y en espiral del conocimiento, se gestan nuevos elementos epistémicos. En consecuencia, en cada sesión se desarrollan las cuatro ideas fuerza centrales a través de los 4 ejes, o bien zonas de experiencia que nutren la posibilidad analítica, comprensiva y en horizontalidad. Por tanto, la estructura de cada sesión se representa de la siguiente manera.

Cada cuadrante representa la zona de discernimiento y análisis que se entreteje, a partir de las cuatro zonas de experiencia ya expuestas:

1. Territorio Cuerpo (Estar y Habitar el mundo)
2. Salud comunal y Buen Vivir
3. Herbolaria y Botiquín (Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad) Geo/pedagogías en movimiento
4. Madre Tierra-Currículo-Creación Sensible (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica) Producción de Geo/pedagogías

Al centro la en-acción del pensamiento en espiral, reconfigurando la posibilidad de las siembras como encuentros pedagógicos. En el apartado de Compartencias/Juntanzas, se conjugan la creación como metodología para los referentes producidos en el tejido de los encuentros.

Rutas y ciclos: momentos de construcción de la propuesta epistémica integral

El diseño de una ruta pedagógica implica, como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, la construcción del reconocimiento del “suelo que pisamos” en términos comunales, percibiendo los espacios y contextos, a partir de situar sujetos y prácticas con el propósito de comprender, ubicar y pensar geo/pedagógicamente los procesos, a través del tejido del acompañamiento colectivo, de ahí las *compartencias* y las *juntanzas* que implican diálogos, procesos de horizontalidad epistémica para generar acompañamientos político-pedagógicos, el estableci-

miento de itinerarios; desde el trabajo en colectivo que posiciona el diálogo de saberes, el encuentro entre pares y la conversación que crea subjetividades.

Para la construcción de rutas pedagógicas, se parte del gran sentido bio/céntrico que brinda la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y la comprensión tanto de nuestra propuesta de Siembras pedagógicas y zonas de experiencia, considerando al mismo tiempo nuestra ubicación e intención epistémica a través del proceso formativo del Botiquín Herbolario para l@s docentes. A través de la tabla 5 se sintetizan los rasgos que cobraron los elementos que intervienen en el trazo de esta ruta en particular. De ahí que se construyeron rutas pedagógicas para la siembra que denominamos herbolaria, al tiempo que se producen otras narrativas, los testimonios, la construcción de memorias colectivas actuantes ante la posibilidad de intervención de los y las maestras ante la situación pandémica, desde sus propias valoraciones y a partir de nuevos diálogos inter/epistémicos.

Tabla 5. Rutas pedagógicas

Licenciatura Pedagogía. Madre Tierra Origen	Siembra Herbolaria	Siembra Pedagógica			
	Sesión Introducción (0). 1ª, 2ª Sesiones	Suelo que pisamos: Remover la Tierra			
	Desequilibrio	Tercera y Cuarta Sesiones	Escuchar a la madre tierra y escuchar/nos		
		Sanación (1)	Quinta y Sexta Sesiones	Abrir Surcos	
			Protección (1)	Séptima y Octava Sesiones	Siembra de ideas y corpo /sonoridades
				Sanación (2)	Novena Decima Sesiones
					Germinar
				Protección (2)	Onceava Doceava Sesiones
					Cosechar, Caminar, Habitar Comunalizar

Binomios y triadas, en ciclos y rutas: enacción pedagógica y acción

Las dimensiones que se abordan directamente en este programa formativo implican a la Herbolaria y Botiquín (Madre Tierra-Salud-Escucha-Sonoridad), Geo/pedagogías en movimiento y a la Salud comunal y Buen Vivir. Se buscó construir un diseño muy apegado a las ideas de la siembra, como son: 1) Suelo que pisamos: remover la tierra; 2) “Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos”; 3) “Abrir surcos”; 4) “Siembra de ideas y corpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”; 5) “Germinar” y, 6) “Cosechar, Caminar Habitar Comunalizar”. De esta manera se configuraron en los ciclos que daban movimientos a las rutas pedagógicas desde los propios Ciclos de la siembra y la Madre Tierra. Lo que gestó un diseño dinámico tanto en binomios internos como en pares de ciclos que permitían en espiral poder configurar una propuesta que permitía seguir un hilo conductor, eje del tejido y, la incorporación de nuevos contenidos situados a partir de las producciones y aportaciones que el colectivo implicado desarrollaban.

Tabla 6. Ciclos

		1° y 2°		
Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Siembra Herbolaria	Siembra Pedagógica		
	Origen	Sesión Introductoria	Suelo que pisamos: Remover la Tierra	
	Primera Segunda Sesiones	Desequilibrio	Tercera y Cuarta Sesiones	Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos
		3° y 4°		
Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Siembra Herbolaria	Siembra Pedagógica		
	Sanación (1)	Quinta y Sexta Sesiones	Abrir Surcos	
	Protección (1)	Séptima y Octava Sesiones	Siembra de ideas y corpo /sonoridades	
		5° y 6°		
Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Siembra Herbolaria	Siembra Pedagógica		
	Sanación (2)	Novena Decima Sesiones	Germinar	
	Protección (2)	Onceava Doceava Sesiones	Cosechar, Caminar, Habitar Comunalizar	

Siembra geopedagógica del Botiquín Herbolario para l@s docentes: sesiones en ciclos de experiencia

Las Experiencias y momentos de conocimiento en-activo (espiral y corazonar) propuestas en la siembra geo/pedagógica se configuran a partir del diálogo y de la identificación, de las necesidades y conocimientos compartidos en actos de presencia creadora (compertencias), se plantea un tema inicial, el cual era tratado en sus dimensiones analíticas en un ciclo propio de conocimiento que implica en primer lugar a la siembra de ideas, actos y procesos de germinación y transformación; aunque como ciclo, para la siguiente sesión se profundiza transitando nuevamente, pero profundizando en él. Por tanto, se trabaja con dos ideas centrales:

- Apertura del ciclo
- La profundización, una vuelta más a la espiral del ciclo

La idea de sedimento y proceso, son fundamentales, pues en la apertura del ciclo se remueve, se abren surcos y se inicia la siembra... Para la siguiente sesión se profundiza en el tema planeado inicialmente. Luego, a su vez nuevamente, se siembra y se profundiza en un segundo tema; lo que permite complejizar los contenidos al generar nuevas interrogantes; por tanto nuevos contenidos a discutir.

Madre tierra: seis ciclos (trece sesiones)

Como ya hemos mencionado, los elementos centrales en torno a salud comunal y Buen Vivir y herbolaria-Botiquín posibilitaron centrarnos en los referentes de los ciclos de siembra y de Madre Tierra.

Tabla 7. Ciclos de siembra y de la madre tierra

Herbolaria y Botiquín (Madre Tierra-Salud-Escucha - Sonoridad) Geo/pedagogías en movimiento	Salud comunal y Buen Vivir
---	----------------------------

Por lo que nos centramos en los seis componentes del ciclo de siembra, los cuales a su vez representan en sí mismos ciclos y procesos en espiral, a saber:

Tabla 8. Procesos en espiral

<i>Madre tierra-ciclos</i>
“Suelo que pisamos: Remover la tierra”
“Escuchar a la Madre Tierra y escuchar/nos”
“Abrir surcos”
“Siembra de ideas y corpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y corazones”
“Germinar”
“Cosechar, Caminar, Habitar Comunalizar”

Los cuales sirven de soporte y tejido de los seis ciclos que conforma el proceso formativo de 13 sesiones, que quedan organizados en recuadros que muestran pares de sesiones. Sólo en el primer ciclo se trabajó con una terna de sesiones, pues recordemos que la primera sesión implicó el proceso de negociación cultural, de diálogos y *compartencias* para remover la tierra. A partir de este espacio de construcción de horizontalidad y conflicto generador (Corona, 2022), se establecen las dinámicas de tránsito hacia la siembra geo/pedagógica.

Tabla 9. Ciclo 1/ suelo que pisamos: remover la tierra

Ciclo 1/ Suelo que pisamos: remover la tierra
Sesión 0 (primer encuentro)
Introducctoria: Salud Comunal (1)- Herbolaria ¿La escuela y l@s docentes ante el COVID? Botiquín herbolario un camino y una alter-nativa disruptiva
Sesión 1 (apertura del ciclo 1a)
Farmacia Viva (1) – Territorio Herbolaria (1)– Cocina: Sabores y Saberes Propios Cotidianos (1)
Sesión 2 (profundización- una vuelta más a la espiral del ciclo 1b)
Farmacia Viva (2) Territorio Herbolaria (2)– Cocina-Saberes Propios Cotidianos (2)- Salud Comunal (2)- Alimentación. Nota: creaciones sensibles estéticas a partir de su Farmacia Viva – Territorio (1)

Tabla 10. Ciclo 2/escuchar la madre tierra y escuchar/nos

Ciclo 2/escuchar la Madre Tierra y escuchar/nos
Sesión 3 (apertura-se abre la espiral-ciclo 2a) Mundo Flor- Herbolaria (1)-Ciclos Madre Tierra (1)– Ofrenda Día de Muertos-Territorio-Mapas y Siluetas (1)-y Salud Comunal (1)
Sesión 4 (profundización- una vuelta más a la espiral/ciclos 2b) Mundo Flor- Herbolaria (2) -Ciclos Madre Tierra (2) – Ofrenda Día de muertos -Territorio-Mapas y Siluetas (2)-El sonido de las plantas- y Salud Comunal (3)

Tabla 11. Ciclo 3/abrir surcos

Ciclo 3/ Abrir surcos
Sesión 5 (apertura-se abre la espiral-ciclo 3a) Introductoria/ Salud Comunal-Farmacia Viva –Territorio-Herbolaria-mapas sonoros (2)-Ciclos circadianos-ciclos Madre Tierra (3)-Madre Tierra y currículum: primera propuesta
Sesión 6 (profundización- una vuelta más a la espiral del ciclo 3b) Lenguaje bio-sonoro del cuerpo y la naturaleza Salud Comunal (4)-Farmacia Viva –Territorio-Herbolaria-mapas sonoros (3)-Ciclos circadianos (2)-ciclos Madre Tierra (4)-Madre Tierra y currículum: segunda propuesta

Tabla 12. Ciclo 4/siembra de ideas y cuerpo/sonoridades actuales en nuestra voces y territorios-corazones

Ciclo 4/ Siembra de ideas y cuerpo /sonoridades actuantes en nuestra voces y territorios-corazones
Sesión 7 (apertura-se abre la espiral-ciclo 4a) Salud Comunal (5)-Farmacia Viva –miel y apicultores-Territorio-Herbolaria-mapas sonoros (4)-ciclos Madre Tierra (5)-botiquín herbolario-sabedores desde el suelo que pisamos

Sesión 8 (profundización- una vuelta más a la espiral del ciclo 4b)
 Salud Comunal- Herbolaria -Farmacia Viva – Territorio-Herbolaria-bio-fonías
 y creaciones telúricas-siembra -cuestionario y construcción de historias clíni-
 cas comunales, desde las familias de mi barrio, mi comunidad y mi escuela

Tabla 13. Ciclo 5/germinar

Ciclo 5/ Germinar

Sesión 9 (apertura-se abre la espiral-ciclo 5a)

Preparación: geo-fonías y bio-fonías en mi cuerpo, las palabras de las sabe-
 doras. Especialización y corporeización del territorio que me cura. Cosecha y
 siembra del botiquín (1)

Sesión 10 (profundización- una vuelta más a la espiral del ciclo 5b)

Tejidos y compartencias sobre: geo/fonías y bio-fonías en mi cuerpo, las pala-
 bras de las sabedoras. Especialización y corporeización del territorio que me
 cura. Cosecha y siembra del botiquín (2)

Tabla 14. Ciclo 6/cosechar, caminar habitar comunalizar

Ciclo 6/ Cosechar, Caminar Habitar Comunalizar

Sesión 11 (apertura-se abre la espiral-ciclo 6a) (14 dic)

Botiquín herbolario para el docente sustentado en las concepciones de cuer-
 po-territorio-salud comunal y propuesta pedagógica Madre Tierra currículo

Sesión 12 (profundización- una vuelta más a la espiral del ciclo 6b)

Integración de lo elaborado durante el curso

Estos ciclos trazan los horizontes de la ruta pedagógicas en territorio, confi-
 gurando los contenidos y contornos de la siembra pedagógica situada, por ciclos,
 experiencia formativa a partir tanto de la emergencia y reconocimiento de la geo/
 pedagogías existentes, como de la acción y potenciación de las prácticas pedagó-
 gica en territorio a desarrollar.

Trece sesiones desarrolladas en los seis ciclos

Un ciclo comprende momentos, situaciones, temas, contenidos que funcionan a través de actividades como espacios de formación, a través de los cuales se trabajan metodologías de horizontalidad crítica, que conducen a temas generativos y al diálogo y construcción de problematización comunal (Martínez Luna, 2018), en este caso en términos de la herbolaria como sistema de conocimiento y como componente del sistema médico comunal a través del suelo que pisamos, generando de esta manera un diálogo en el trabajo con las y los docentes.

Cada ciclo se encuentra compuesto de dos sesiones donde los temas se centran en la discusión de sus necesidades a través del reconocimiento de las condiciones y las situaciones que perciben en el presente. Por lo que la estrategia de trabajo a través de ciclos de experiencia se planeó con un sentido de reconocimiento de los contextos, haciendo una búsqueda inicial (sensibilización), para configurar fases metodológicas, a través del desarrollo de cada sesión. En tanto que tanto las ideas fuerza que son soporte estructurante del perfil epistémico operan como las cinco zonas de experiencia-regiones de análisis y comprensión que conforman los contenidos de cada sesión, a saber: territorio-cuerpo, salud comunal-Buen Vivir, herbolaria-botiquín y Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica bio/céntrica).

Se consideró en una primera sesión, la cual es denominada como (0), inicial y de encuentro, con el sentido de poder hacer un planteamiento del tema central de la siembra, una preparación, exploración y contacto con sus necesidades propias y más cercanas, con sus afectos-afecciones, con sus sensaciones y emociones. Desde ahí configurar posibilidades de una experiencia que intensificara y generar formas de “darse cuenta” en lo social, en lo colectivo y, sobre todo en lo personal-profesional y propio, a partir de una intervención de siembra geo/pedagógica situada.

A continuación, se presentan las sesiones por ciclos de comprensión en espiral del campo de siembra geo/pedagógica a problematizar. Estos ciclos se encuentran explicados y acotados a una página cada uno, ya que proponemos que los docentes impriman las fichas para trabajar estas sesiones y ciclos. Por cuestiones de formato se hace una síntesis de cada sesión ocupando una cuartilla porque es un material necesario y puede ser utilizado de manera didáctica como fichas de planeación de la siembra, aunque fue necesario sintetizar varias referencias bibliográficas y ligas de páginas de consultas.

El colectivo de docentes elaboró este geosímbolo al comprender la propuesta bio/epistemológica desde su conocimiento situado como base de la salud comunal, el cual representa al río, a su herbolaria y a su necesidad del trabajo colectivo y para el cuidado de la vida.



Figura 12. Geosímbolo

Primer ciclo

Sesión 0 (primer encuentro)

Introdutoria: Salud comunal (1)-herbolaria. ¿La escuela y l@s docentes ante el COVID? Botiquín herbolario

Siembra Herbolaria	Siembra Pedagógica
Sesión Introdutoria	Suelo que pisamos:
Primera Segunda Sesiones	Remover la Tierra
Origen PMT) ²⁴	

Partiendo del análisis de la situación pandémica y sus sensaciones, emociones; de la situación que experimentan como docentes en sus comunidades y condiciones de trabajo, se presenta un breve análisis sobre el virus SARS-COV 2 y sus implicaciones en la salud, en los distintos sistemas que integran la complejidad fisiológica del cuerpo humano.

²⁴ Con la abreviatura (PMT) hago referencia al Programa de Licenciatura de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia, Colombia, ya referida a lo largo del texto, como parte de los sustentos teórico pedagógicos de la propuesta.

<p style="text-align: center;">TERRITORIO TEMAS</p> <p>Herbolaria como necesidad y como Madre Tierra La noción de botiquín y botiquín herbolario Introducción a las áreas de conocimiento: Primer momento de reflexión sobre el cuerpo y Madre Tierra ante la enfermedad y procesos.</p> <p>Preguntas y procesos generadores Reconocimiento de sus farmacias vivas de sus patios y comunidades, sistemas médicos, se habló de COVID y herbolaria, que consiguieran el huaje cirial o cuescomate (morro).</p>	<p style="text-align: center;">SALUD COMUNAL TEMAS</p> <p>Escuela y comunidad: un mundo enfermo Pandemia y COVID COVID y sistemas médicos: ¿y la comunidad? Preguntas y procesos generadores COVID-Sistema Inmune Concepción de Sistemas- <u>CUERPO</u>, y su tratamiento herbolario (farmacia viva)</p>
<p style="text-align: center;">HERBOLARIA Y BOTIQUÍN DEL DOCENTE TEMAS</p> <p>Tratamiento herbolario ante el COVID Indagar sobre la herbolaria Preguntas y procesos generadores ¿Qué es y por qué la necesidad del conocimiento sobre herbolaria? ¿Cómo puede la herbolaria ayudar a tratar el COVID?</p>	<p style="text-align: center;">CREACIÓN-MADRE TIERRA-CURRÍCULO (COMPONENTES DE LA EXPRESIÓN Y DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA BIOCULTURAL) TEMAS</p> <p>Se realizó una primera valoración experimentada durante la pandemia y los procesos de la enfermedad de las y los propios docentes Preguntas Generadoras Desde el currículo escolar y desde la expresión Concepción de Sistemas y <u>CUERPO</u> Otros sistemas médicos y los propios Herbolaria, Acupuntura, Homeopatía como medicina alternativa</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compertancias. Se crean medios para comunicación colectiva. Testimonios de usos de herbolaria para intervenir en diferentes enfermedades. Se solicito que indagaran sobre: a) las jícaras (cuescomate/morro); b) La herbolaria que utilizan para cocinar, e investigar sobre las propiedades que tienen, por ejemplo: el chile y las especias. Se solicitaron frascos pequeños y material para macerar.</p>	

Sesión 1 (apertura del ciclo 1a)**Farmacia viva (1)-territorio herbolaria (1)-cocina y saberes propios cotidianos (1)**

Aunado a estas 5 áreas de conocimiento, se mencionaron 3 sistemas médicos complementarios, tales como la acupuntura, la homeopatía y la herbolaria, se analizó el cómo estas dos disciplinas puedan ayudar, implementándolas con una buena alimentación, de esta forma se reconoció los lineamientos Interculturales para el diseño y operación de programas de salud del Gobierno de la Ciudad de México, el cual señala en el inciso 6, que: “La inclusión de modelos y/o prácticas terapéuticas y de fortalecimiento a la salud de la medicina tradicional y complementarias, como la herbolaria, la medicina homeopática y la acupuntura, analizando para su implementación, las preferencias de los ciudadanos/usuarios, con base en los criterios de: seguridad, costo efectividad, eficacia comprobada, adherencia a normas éticas y profesionales y aceptabilidad social” (Secretaría de salud, 2022, p. 1). Se partió de bases de conocimiento científico como la Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana avalada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2009) donde se realizaban consultas.

TERRITORIO	Salud comunal
<p>TEMAS</p> <p>Farmacia viva como primer territorio Cuerpo, herbolaria como necesidad Covid y su acción en el cuerpo soberanía alimentaria. Sentipensar con la Tierra/ descolonizar. América Latina: nuestro norte es el sur</p> <p>PREGUNTAS GENERADORAS</p> <p>¿Qué hace y cómo actúa el coronavirus en mi CUERPO?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas de conocer la clasificación de las plantas de mi huerto (farmacia viva)?</p> <p>Herbolaria de la cocina, farmacia viva de sus patios</p> <p>Sistemas del cuerpo como: Sistemas médicos, sistema inmune, sistema linfático, y su vínculo con la madre tierra.</p>	<p>TEMAS</p> <p>Buen vivir-Salud Comunal Comunalidad como forma de vida Encuentros comunalidad-es Soberanía alimentaria -Un retorno comprometido a clases frente a la pandemia basado en el nosotros desde el suelo que pisamos.</p> <p>PREGUNTAS Y PROCESOS GENERADORES</p> <p>Se vio los patios de las casas y la comunidad como farmacias vivas, l@s docentes reconocieron lo que tienen en sus comunidades y patios. Iniciaron una valoración de su propio territorio (suelo que pisan). Experiencias con el COVID.</p>

<p>Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas Sistema inmune, sistema nervioso, sistema endocrino, sistema linfático, la psico-neuroinmunología, el estrés y los sentidos. Introducción a: herbolaria de la cocina. Farmacias vivas de sus patios. Miel de abeja</p> <p>Preguntas y procesos Generadores Primer análisis de la herbolaria de la cocina: ajo, cebolla, canela, tomillo. Primer análisis de sus propias farmacias vivas de sus patios: jícara, huaje cirial, caléndula o mercadela pulmonaria, árnica, raíz de tejocote borraja, gordolobo, eucalipto, buganvilia, orozuz, saucó. Primera interrogante sobre: miel de abeja.</p>	<p>Creación-madre tierra-curriculo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas. Malla curricular/ reproducción social. Dinámica de articulación en malla curricular, ejes formativos. Soberanía pedagógica. Temas como parte de sus espacios curriculares: Sistemas médicos, sistema inmune, sistema linfático, herbolaria de la cocina, farmacia viva de sus patios.</p> <p>Actividad inicial de sensibilización sobre: las creaciones estéticas a partir de su Farmacia Viva - Territorio. Preguntas Generadoras Desde el currículo escolar y desde la expresión</p> <p>Se interrogaron desde sus propios contextos comunales y escolares qué ocurría con estos temas pedagógicamente y como parte de los contenidos escolares.</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias. Se comparten experiencias de los docentes: mtra. Angela habló de la guayaba y las infusiones tanto previamente, como al adquirir el COVID (guayaba, árnica y 4 limones); Ajo, cebolla, canela y limón para el asma; mtro. Francisco Pérez y mtro. Roberto Pacheco: la función antioxidante de las plantas, el uso del maguey morado para inflamaciones, el ajo, la cebolla y el acuyo (hoja santa); mtra. Jasmín, infusión de: acuyo con 6 dientes de ajo, para combatir el COVID.</p>	

**Sesión 2 (profundización- una vuelta más a la espiral del ciclo 1b)
Farmacia viva (2) territorio herbolaria (2)-cocina-saberes propios cotidianos
(2)-salud comunal (2)-alimentación. Nota: creaciones sensibles estéticas a
partir de su farmacia viva-territorio (1)**

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

En esta segunda sesión se profundizó aún más en el eje sistema inmune/alimentación/herbolaria, dando una primera introducción al sistema inmune de manera que los profesores pudieran tener mayor entendimiento. Una vez dada a introducción y explicación de la función e importancia del sistema inmune, no introducimos a explicar el COVID 19, la enfermedad provocada por el virus SARS-COV 2 (OMS, 2023), y como se puede a través de la herbolaria poder ayudar a los profesores de telesecundaria de Tuxtepec Oaxaca, para un retorno seguro a clases, tanto para ellos mismo, sus alumnos y los municipios.

<p style="text-align: center;">TERRITORIO</p> <p>TEMAS</p> <p>Farmacia viva como primer territorio Cuerpo, herbolaria como necesidad Covid y su acción en el cuerpo soberanía alimentaria. Sentipensar con la Tierra/ descolonizar. América Latina: nuestro norte es el sur</p> <p>PREGUNTAS GENERADORAS</p> <p>¿Qué hace y cómo actúa el coronavirus en mi CUERPO?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas de conocer la clasificación de las plantas de mi huerto (farmacia viva)?</p> <p>Herbolaria de la cocina, farmacia viva de sus patios</p> <p>Sistemas del cuerpo como: Sistemas médicos, sistema inmune, sistema linfático, y su vínculo con la madre tierra.</p>	<p style="text-align: center;">Salud comunal</p> <p style="text-align: center;">TEMAS</p> <p>Buen vivir-Salud Comunal Comunalidad como forma de vida Encuentros comunalidad-es Soberanía alimentaria -Un retorno comprometido a clases frente a la pandemia basado en el nosotros desde el suelo que pisamos.</p> <p>PREGUNTAS Y PROCESOS GENERADORES</p> <p>Se vio los patios de las casas y la comunidad como farmacias vivas, l@s docentes reconocieron lo que tienen en sus comunidades y patios. Iniciaron una valoración de su propio territorio (suelo que pisan). Experiencias con el Covid.</p>
<p style="text-align: center;">Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>Sistema inmune, sistema nervioso, sistema endocrino, sistema linfático, la psico-neuroinmunología, el estrés y los sentidos. Introducción a: herbolaria de la cocina. Farmacias vivas de sus patios. Miel de abeja</p> <p>Preguntas y procesos Generadores</p> <p>Primer análisis de la herbolaria de la cocina: ajo, cebolla, canela, tomillo. Primer análisis de sus propias farmacias vivas de sus patios: jícara, huaje cirial, caléndula o mercadela pulmonaria, árnica, raíz de tejocote borraja, gordolobo, eucalipto, buganvilia, orozuz, sauco. Primera interrogante sobre: miel de abeja.</p>	<p>Creación-madre tierra-curriculo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas. Malla curricular/ reproducción social. Dinámica de articulación en malla curricular, ejes formativos. Soberanía pedagógica. Temas como parte de sus espacios curriculares: Sistemas médicos, sistema inmune, sistema linfático, herbolaria de la cocina, farmacia viva de sus patios.</p> <p>Actividad inicial de sensibilización sobre: las creaciones estéticas a partir de su Farmacia Viva - Territorio. Preguntas Generadoras</p> <p>Desde el currículo escolar y desde la expresión</p> <p>Se interrogaron desde sus propios contextos comunales y escolares qué ocurría con estos temas pedagógicamente y como parte de los contenidos escolares.</p>

Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos

Compartencias. Se comparten experiencias de los docentes: mtra. Angela habló de la guayaba y las infusiones tanto previamente, como al adquirir el Covid (guayaba, árnica y 4 limones); Ajo, cebolla, canela y limón para el asma; mtro. Francisco Pérez y mtro. Roberto Pacheco: la función antioxidante de las plantas, el uso del maguey morado para inflamaciones, el ajo, la cebolla y el acuyo (hoja santa); mtra. Jasmin, infusión de: acuyo con 6 dientes de ajo, para combatir el Covid.

Segundo ciclo

Sesión 3 (apertura-se abre la espiral-ciclo 2a)

Mundo flor-herbolaria (1)-ciclos madre tierra (1)-ofrenda día de muertos-territorio-mapas y siluetas (1)-salud comunal (1)

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

En esta tercera sesión se vio una secuencia en tres diferentes presentaciones, enfocándonos en el sistema respiratorio, infecciones respiratorias y sus preparados herbolarios para combatir los diferentes tipos de infecciones respiratorias, su vínculo con las flores (mundo flor 1), y como ayudan a subir el sistema inmune.

Territorio	Salud comunal
<p>Temas</p> <p>Territorio y Comunalidad desde la herbolaria y farmacia viva</p> <p>Mundo flor 1</p> <p>Tema transversal: la ofrenda de Día de muertos como parte del mundo flor, como parte del territorio</p> <p>Preguntas Generadoras</p> <p>Introducción a Ciclos de la Madre Tierra</p>	<p>Temas</p> <p>Alimentación consciente vinculada a la comunalidad y al buen vivir</p> <p>Transversal: la ofrenda de Día de muertos como parte del mundo flor 1, de los sistemas médicos y de alimentación, como parte del sistema comunal, del suelo que pisamos</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Introducción a Ciclos de la Madre Tierra</p> <p>Las flores y su representación curativa, a través de los rituales festivos vinculados a los ciclos de la Madre Tierra.</p>

<p>Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>Alimentación consciente, jugoterapia, uso de verduras, discusión de la anemia, vitaminas, reforzar al sistema digestivo y la flora intestinal.</p> <p>Mundo flor 1, herbolaria en la cocina</p> <p>El contenido curativo de las flores</p> <p>Preguntas y procesos Generadores</p> <p>Primera siembra (farmacia viva), guayaba</p> <p>El uso de herbolaria (consideradas las verduras y las frutas)</p>	<p>Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Eje componente pedagógico (creación de una construcción activa)</p> <p>Comprensión del tiempo eterno... (Fiesta del Día de muertos)</p> <p>Madre Tierra y currículo escolar (el suelo que pisamos, el suelo que nos cura)</p> <p>Introducción a Ciclos de la Madre Tierra</p> <p>Preguntas Generadoras</p> <p>Desde el currículo escolar y desde la expresión</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias</p> <p>Farmacia viva, lo que tienen a su alrededor en sus patios, en su contexto y su investigación de cada uno. Si son fotos de remedios será en la carpeta de testimonios y COVID</p>	

Sesión 4 (profundización-una vuelta más a la espiral/ciclos 2b)

Mundo flor-herbolaria (2)-ciclos madre tierra (2)-ofrenda día de muertos-territorio-mapas y siluetas (2)-el sonido de las plantas-y salud comunal (3)

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Mundo flor 2: concepción de Cempaxúchitl y su vínculo con las lenguas indígenas: Cempua=20 (veinte pétalos, sistema vigesimal, concepción de cuerpo y de ser humano). Se analiza Ofrendas de Día de muertos: Flor, frutas y ciclos agrícolas. Se retoma herbolaria de la cocina y hongos Preguntas y procesos Generadores. El sonido de las plantas, de mi CUERPO y de mi territorio. El ciclo agrícola y las representaciones del mundo flor, producto de las epistemologías de los pueblos indígenas. Se mostraron las ofrendas

Territorio	Salud comunal
<p>Temas</p> <p>Mundo flor 2</p> <p>EL SUELO QUE PISAMOS / EL SUELO QUE NOS CURA NUESTRO-CUERPO</p> <p>Se analiza Ofrendas de Día de muertos</p> <p>Preguntas Generadoras</p> <p>Ciclos de la Madre Tierra, ofrenda de muertos</p> <p>El sonido de las plantas, de mi <u>CUERPO</u> y de mi territorio.</p> <p>El problema de las semillas y como la cempaxúchitl sus semillas ya no reproducen nuevas plantas al ser transgénicas</p> <p>El ciclo agrícola y las representaciones del mundo flor, producto de las epistemologías de los pueblos indígenas.</p>	<p>Temas</p> <p>Mundo flor 2</p> <p>Se analiza Ofrendas de Día de muertos</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>ofrenda de muertos y filosofías biopolíticas-bioculturales, el video del buen vivir</p> <p>El problema de las semillas y como la cempaxúchitl sus semillas ya no reproducen nuevas plantas al ser transgénicas</p> <p>El suelo que pisamos, el suelo que nos cura</p> <p>Música generativa</p> <p>Buen Vivir</p>

<p style="text-align: center;">Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>Mundo flor 2: concepción de Cempaxúchitl y su vínculo con las lenguas indígenas: Cempua=20 (veinte pétalos, sistema vigesimal, concepción de cuerpo y de ser humano)</p> <p>Se analiza Ofrendas de Día de muertos: Flor, frutas y ciclos agrícolas</p> <p>Se retomo herbolaria de la cocina y hongos</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>El sonido de las plantas, de mi <u>CUERPO</u> y de mi territorio.</p> <p>el ciclo agrícola y las representaciones del mundo flor, producto de las epistemologías de los pueblos indígenas.</p> <p>Se mostraron sus ofrendas</p> <p>Se hablo de la necesidad de la colecta de pétalos del pericón, del sistema inmune, del sistema nervioso</p> <p>Se comprendieron los temas interrelacionados producto de las ofrendas. Flores, frutas y hongos</p>	<p>Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Mundo flor 2 Ofrendas</p> <p>Preguntas generadoras</p> <p>Desde el currículo escolar y desde la expresión</p> <p>Se analiza pedagógicamente desde las necesidades educativas</p> <p>Mundo flor 2 y ciclos de la Madre Tierra, ofrenda de muertos y filosofías biopolíticas-bioculturales, el video del buen vivir, el sonido de las plantas, de mi <u>CUERPO</u> y de mi territorio.</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias</p> <p>Se compartieron las siluetas por el chat para trabajarlas, mientras se siguió haciendo lo del guaje y las demás siembras</p>	

Tercer ciclo

Siembra Herbolaria	Siembra Pedagógica
Quinta y Sexta Sesiones	Abrir Surcos
Sanación (1) (PMT)	

Sesión 5 (apertura-se abre la espiral-ciclo 3a)

Ciclos circadianos-ciclos madre tierra (3)-madre tierra y currículo: primera propuesta salud comunal-farmacia viva-territorio-herbolaria-mapas sonoros (2)

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Temas

Sistema inmune-estrés desde la herbolaria

Los ciclos de la Luna y el flujo del agua y de la sabia en las plantas

Sistema inmune, sistema nervioso, sistema endocrino

Afecciones, tensiones y estrés (cuadro)

Asociación de los sentidos con las facultades intelectuales: sabor, oído, tacto, olor y vista

Territorio	Salud comunal
<p>Temas</p> <p>Sistema inmune-estrés desde el territorio</p> <p>Herbolaria</p> <p>Nuestros calendarios cuentan nuestra historia</p> <p>Espacio y tiempo en la experiencia cultura</p> <p>Calendarios: Encuentro y diálogo con la memoria</p> <p>MAPAS ---SIEMPRE EXISTE ---EL OTRO LADO...</p>	<p>Temas</p> <p>Sistema inmune-estrés como parte de la salud comunal</p> <p>Pluralismo epistémico</p> <p>Comunalidad</p> <p>Comunalidad: forma de vida</p> <p>Buen con-vivir</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p>

<p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>América Latina: nuestro norte es el sur...</p> <p>Los ciclos de la luna y el flujo del agua y de la sabia en las plantas</p> <p>Siluetas-territorio</p>	<p>Buen vivir</p> <p>Encuentros/ comunalidad-es</p>
<p>Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>Sistema inmune-estrés desde la herbolaria</p> <p>Los ciclos de la Luna y el flujo del agua y de la sabia en las plantas</p> <p>Sistema inmune</p> <p>Sistema nervioso</p> <p>Sistema endocrino</p> <p>Afecciones, tensiones y estrés (cuadro)</p> <p>Asociación de los sentidos con las facultades intelectuales: sabor, oído, tacto, olor y vista</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Farmacia viva (3) Vainilla, cacao, jícara, avena y miel</p>	<p>Creación-Madre Tierra-Currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Malla curricular/ reproducción social</p> <p>Dinámica de articulación en malla curricular, ejes formativos, soberanía pedagógica, soberanía alimentaria, sentipensar con la tierra, descolonizar diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur sistemas médicos herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio, los contenidos se problematizaron pedagógicamente</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Desde el currículo escolar y desde la expresión</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias</p> <p>Ciclo circadiano, siembras con diferentes plantas, como vainilla, cacao y jícara para hacer la segunda cosecha. Creaciones telúricas, fotografías, siluetas (territorio-cuerpo), mapas sonoros (registro sonoro) e instrumentos sonoros. Como parte del tema generador de la próxima sesión “Territorio, el suelo que pisamos y registros sonoros”</p>	

Sesión 6 (profundización-una vuelta más a la espiral del ciclo 3b)

Lenguaje bio-sonoro del cuerpo y la naturaleza

Salud comunal (4)-farmacia viva-territorio-herbolaria-mapas sonoros (3)-ciclos circadianos (2)-ciclos madre tierra (4)-madre tierra y currículum: segunda propuesta

Lenguaje bio-sonoro del cuerpo y la naturaleza. Glándula pineal y sistema inmune. Ciclos circadianos. Las emociones, la célula y sus frecuencias. Vibraciones, frecuencias y su vínculo sono-corporal-afectivo-bioquímico desde la Madre Tierra.

En esta sesión se analizó la importancia y repercusión que tiene el eje sistema inmune-estrés, ya que la visión del taller no es en una sola dirección o enfoque científico. Ya explicamos con anterioridad la importancia de la alimentación para reforzar el sistema inmune, que al igual que nuestro cuerpo y el universo, tiene una serie de complejos intersistemas dentro del mismo gran sistema inmunológico, que lo afectan desde diferentes ángulos biológicos, emocionales y fisiológicos.

De ahí la importancia de mencionar uno de estos multifactores que lo afectan, como el estrés. Empezando por que es necesario

<p>Territorio</p> <p>Temas</p> <p>Preguntas Generadoras</p>	<p>Salud comunal</p> <p>Temas</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p>
<p>Cuerpo, territorio, sonidos vibración y memoria. Cuerpo, territorio, sonidos vibración y memoria. cuerpos otros... y nuestros cuerpos territorio. El cuerpo humano con asociaciones calendárica. Alimentación-herbolaria</p> <p>Lenguaje bio-sonoro del cuerpo y la naturaleza. Glándula pineal y sistema inmune. Ciclos circadianos. Las emociones, la célula y sus frecuencias. Vibraciones, frecuencias y su vínculo sono-corporal-afectivo-bioquímico desde la Madre Tierra. Paisajes sonoros (lo conforman todos aquellos sonidos que son característicos de un lugar, propios de un momento o de una determinada actividad). Kultrun (instrumentos). Mi cuerpo, mi territorio: El suelo que pisamos. Creación del geo/símbolo representativo del colectivo.</p>	

<p>Herbolaria y botiquín del docente Temas Preguntas y procesos generadores</p>	<p>Creación-Madre Tierra-curriculo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural) Temas Preguntas generadoras Desde el currículo escolar y desde la expresión</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias Mi cuerpo, mi territorio: El suelo que pisamos. Ciclo circadiano, siembras con diferentes plantas, como vainilla, cacao y jícara para hacer la segunda cosecha Creaciones telúricas, fotografías, siluetas (territorio-cuerpo), mapas sonoros (registro sonoro) e instrumentos sonoros. Como parte del tema generador de la próxima sesión “Territorio, el suelo que pisamos y registros sonoros”</p>	

Cuarto ciclo

Séptima y Octava Sesiones	Siembra de ideas y corpo /sonoridades
Protección (1) (PMT)	

Sesión 7 (apertura-se abre la espiral-ciclo 4a)

Salud comunal (5)-farmacia viva-miel y apicultores-territorio-herbolaria-mapas sonoros (4)-ciclos madre tierra (5)-botiquín herbolario-sabedores desde el suelo que pisamos

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Temas

Plantas estimulantes para subir el sistema inmune, que funcionan como antibióticos naturales, expectorantes, antisépticas y antihistamínicas (equinácea, propóleo, miel, gordolobo, tomillo y eucalipto)

Territorios, abejas y miel

Polinización y abejas hermanas y territorio

Miel y propóleo en la intervención de la salud y de la alimentación

Miel y floración

Territorio	Salud comunal
Temas -Mapas telúricos -Creaciones telúricas en el reconocimiento del territorio, vinculándolo con las demás	Temas - El buen vivir es un principio constitucional basado en el ' Sumak Kawsay ', que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y

<p>ideas fuerza, herbolaria, currículo, Madre Tierra y salud comunal.</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>-El territorio pensado como un sujeto más, necesario para el equilibrio de la sociedad y en interdependencia con el resto de los integrantes.</p>	<p>social. -Concepción comunal característica de estos modos de vida alternativos</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Cosmovisiones como la concepción de formas de vida emergentes de la milpa, convirtiéndola en un elemento identitario y una herramienta de lucha contra la crisis civilizatoria, alimentaria y la devastación ambiental.</p>
<p>Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>-Plantas estimulantes para subir el sistema inmune, que funcionan como antibióticos naturales, expectorantes, antisépticas y antihistamínicas (equinácea, propóleo, miel, gordolobo, tomillo y eucalipto)</p> <p>Territorios, abejas y miel</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Polinización y abejas hermanas y territorio</p> <p>Miel y propóleo en la intervención de la salud y de la alimentación</p> <p>Miel y floración</p>	<p>Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>-El buen vivir y la educación</p> <p>-La educación es un componente esencial del Buen vivir, ya que permite el desarrollo de las potencialidades humanas, y como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas.</p> <p>-El Buen vivir es un eje esencial de la educación, ya que debe contemplar la preparación de futuros ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país.</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Desde el currículo escolar y desde la expresión</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias</p>	

Videos y organizaciones de apicultores tradicionales. TOCEPAN Puebla

Testimonio y exposición y ejercicio práctico de un profesor apicultor. Uso del propóleo de miel en la siembra y cosecha para el botiquín herbolario

Sesión 8 (profundización-una vuelta más a la espiral del ciclo 4b)
Salud comunal-herbolaria-farmacia viva-territorio-herbolaria-bio-fonías y creaciones telúricas-siembra-cuestionario y construcción de historias clínicas comunales, desde las familias de mi barrio, mi comunidad y mi escuela

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Producciones y composiciones de herbolaria

Testimonios COVID

Manual de prevención y tratamiento del COVID 19 con plantas medicinales de los altos de Chiapas

Comprensión de las fórmulas herbolarias para el tratamiento del COVID, con los elementos elaborados durante el curso

Territorio	Salud comunal
<p>Temas</p> <p>Salud comunal (resultados del cuestionario a los docentes)</p> <p>Producciones telúricas y testimonios de los maestros</p> <p>preguntas y procesos generadores</p> <p>relación entre farmacia viva-territorio y cuerpo (profundizar el vínculo)</p>	<p>Temas</p> <p>Cuerpo territorio, salud comunal</p> <p>Registros sonoros</p> <p>Mapas y siluetas</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Comprensión desde la idea de salud comunal desde el suelo que pisamos sobre la relación del espacio comunal y la farmacia viva y su vínculo como cuerpo territorio</p>

<p>Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>Producciones y composiciones de herbolaria</p> <p>Testimonios COVID</p> <p>Manual de prevención y tratamiento del COVID 19 con plantas medicinales de los altos de Chiapas</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Comprensión de las fórmulas herbolarias para el tratamiento del COVID, con los elementos elaborados durante el curso</p> <p>Compartencia del profundo conocimiento de docentes en términos de fórmulas herbolarias para atender el COVID</p>	<p>Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Presentación del maestro Gary</p> <p>Cronotopía Caribe. Crónica de un regreso</p> <p>Edición de Geo-fonías, Bio-fonías y algunas Antropo-fonías</p> <p>Secuencia de sonoridades generadas con elementos naturales</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Reflexividad pedagógica para desarrollar propuestas desde la idea de currículo y Madre Tierra a partir de lo discutido en las temáticas</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias</p> <p>Compartencia del profundo conocimiento de docentes en términos de fórmulas herbolarias para atender el COVID</p>	

Quinto ciclo

Siembra Herbolaria	Siembra Pedagógica
Novena Decima Sesiones	Germinar
Sanación (2) (PMT)	

Sesión 9 (apertura-se abre la espiral-ciclo 5a)

Preparación: geo-fonías y bio-fonías en mi cuerpo, las palabras de las sabedoras. Especialización y corporeización del territorio que me cura. Cosecha y siembra del botiquín (1)

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Preguntas y procesos generadores

Cosecha y siembra para botiquín

Escuela como una parte de su territorio geo/pedagógico, se inició la discusión sobre currículo y Madre Tierra a través de las investigaciones creación y los producido durante la producción de la siembre pedagógica.

Territorio	Salud comunal
<p>Temas</p> <p>-Mapas, sonidos y siluetas desde mi territorio, mi contexto</p> <p>-Mi escuela, mi otro territorio</p> <p>-cartografías vivas (ubico el lugar que ocuparía una u otra planta de acuerdo con el mal o dolencia a la que van enfocadas)</p> <p>-geo-símbolos que representan sus territorios y sus propias historias</p> <p>Preguntas Generadoras</p> <p>Las plantas, las geo-fonías y bio-fonías en mi cuerpo</p> <p>Especialización y corporeización del territorio que me cura</p>	<p>Temas</p> <p>-los geo-símbolos representativos y contruidos desde el contexto local (el suelo que pisamos)</p> <p>-Geo-símbolos</p> <p>-geo-pedagogías</p> <p>-Somos mitad agua, mitad hierba, el agua nos nutre, las hierbas nos curan.</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Papaloapan, significa río de las mariposas, por ello las mariposas aparecen como otro símbolo más de Tuxtepec.</p> <p>Tuxtepec como el plátano macho o el banano (no había casas que no tuvieran plátanos) y también el rio que nutre la tierra para generar vida.</p>

<p>Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>Farmacia viva</p> <p>El cacao, La vainilla, el Orégano, Tomillo, Canela, Gordolobo, Ajo, Pulmonaria, El limón, Jengibre, Cebolla, Epazote, Hierba del zorrillo, Chile habanero, Raíz de tejocote y Eucalipto</p> <p>Imágenes y sonidos hechos cuerpo a partir y a través de la herbolaria</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Testimonios-compartencias de sabedoras (dos mujeres medicina)</p> <p>Cosecha y siembra para botiquín</p>	<p>Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Disfruto el aire al igual que la lluvia (sonido de lluvia)</p> <p>Respeto a mis vecinos, sí puedo ayudar lo hago y sí puedo dar con gusto apoyo. Somos parte de un todo, y ese todo es parte de nosotros, no somos seres vivos aislados y tenemos que aprender a conocernos y apoyarnos.</p> <p>Preguntas Generadoras</p> <p>Desde el currículo escolar y desde la expresión</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compertencias</p>	
<p>Los docentes enviaron las imágenes y sonidos de sus territorios</p>	

Sesión 10 (profundización-una vuelta más a la espiral del ciclo 5b)
Tejidos y compartencias sobre: geo-fonías y bio-fonías en mi cuerpo, las palabras de las sabedoras. Espacialización y corporeización del territorio que me cura. Cosecha y siembra del botiquín (2)

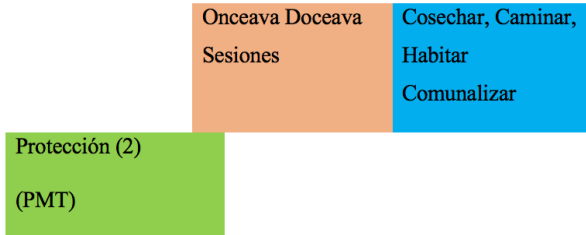
Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Tenemos comprensión y compartencias sobre COVID 19

-COSECHAR el botiquín herbolario. Preguntas y procesos generadores. Compresión de las palabras de las sabedoras. Análisis de fórmulas herbolarias de distintas organizaciones sociales para la atención del COVID 19

<p style="text-align: center;">Territorio</p> <p>Temas</p> <p>Sonocorpografía y compartencia con sabedores y sabedoras. Territorio, suelo que pisamos y registros sonoros</p> <p>Cuerpo territorio desde distintos sistemas médicos</p>	<p style="text-align: center;">Salud comunal</p> <p>Temas</p> <p>Compartencia con sabedores/as, mujeres medicina</p> <p>Conocimiento desde el suelo que pisamos, a partir de nuestras propias comunidades y sus conocimientos transmitidos por sabios y sabias comunales.</p>
<p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Expresión y compresión de: Geo-fonías y bio-fonías en mi cuerpo.</p> <p>Espacialización y corporeización del territorio que me cura. Cosecha y siembra del botiquín.</p>	<p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Dña. Valentina linares, nos brinda conocimientos</p> <p>Otra sabedora Dña. Macarena</p> <p>Testimonios de divers@s docentes</p>
<p style="text-align: center;">Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>-TENEMOS COMPRENSIÓN Y COMPARTENCIAS SOBRE COVID</p> <p>-VAMOS A COSECHAR!!!</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Compresión de las palabras de las sabedoras.</p> <p>Análisis de fórmulas herbolarias de distintas organizaciones sociales para la atención del Covid</p>	<p style="text-align: center;">Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Siluetas/compartencias con reflexiones pedagógicas</p> <p>Mapas sonoros y siluetas de los maestros</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Discusiones curriculares pedagógicas de la traducción de lo aprendido en el curso frente a el programa escolar, la planeación y los contextos escolares</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias</p> <p>Testimonios-compartencias de sabedoras (dos mujeres medicina)</p>	

Sexto ciclo



Sesión 11 (apertura-se abre la espiral-ciclo 6a) (14 dic) Botiquín herbolario para el docente sustentado en las concepciones de cuerpo-territorio-salud comunal y propuesta pedagógica Madre Tierra currículo

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Preguntas y procesos generadores. Continuar con la preparación del botiquín. Construcción de un manual explicativo de cada una de las plantas que las conforman y sus usos posibles. Elaboración de materiales hídricos utilizables con aspersores manuales para desinfección de manos y de espacios de trabajo escolar herbolaria: completar los procesos de maceración, comprensión y descripción de los procesos para elaborar los botiquines herbolarios

Territorio	Salud comunal
<p>Temas</p> <p>Reconceptualizar las siluetas de sus propios cuerpos, los paisajes sonoros los componentes pedagógicos de las creaciones telúricas y el reconocimiento de sus farmacias vivas</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>¿Qué nuevas ideas surgen al comprender</p>	<p>Temas</p> <p>Cuestionario de salud comunal para barrio, colonia, comunidad y escuelas.</p> <p>Importancia del botiquín herbolario desde la idea de salud comunal y buen vivir</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Se complemento el cuestionario de salud comunal con un archivo adjunto</p> <p>Análisis de las estrategias comunales del uso</p>

<p>sus propias creaciones telúricas, el reconocimiento de las farmacias vivas con los paisajes sonoros y sus propios cuerpos como territorios?</p>	<p>de botiquín comunitario para el/la propi@docente</p>
<p>Herbolario y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>-Completar los procesos de maceración, comprensión y descripción de los procesos para elaborar los botiquines herbolarios</p> <p>-Maceración y tintura madre</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Continuar con la preparación del botiquín</p> <p>Construcción de un manual explicativo de cada una de las plantas que las conforman y sus usos posibles</p> <p>Elaboración de materiales hídricos utilizables con aspersores manuales para desinfección de manos y de espacios de trabajo escolar</p>	<p>Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Integrar el componente pedagógico producido, en el desarrollo de una propuesta temática a partir de la discusión de Madre Tierra currículo y sus propuestas de intervención escolar</p> <p>Preguntas y procesos generadores</p> <p>Por parte de docentes del curso, exposición propuestas pedagógicas del vínculo Madre Tierra currículo, con la temática del cuatecomate (jícara) en dos niveles escolares y modalidades, como lo son telesecundaria y prácticas escolares para la formación de docentes en una escuela normal.</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Competencias. Producción, investigación creación, reconstruyendo los paisajes sonoros de sus experiencias de vida cotidiana. Análisis y comprensión de los paisajes sonoros y del saber escuchar a la Madre Tierra</p>	

**Sesión 12 (profundización-una vuelta más a la espiral del ciclo 6b).
Integración de lo elaborado durante el curso**

Ecología geo/pedagógica de diálogos inter/científicos

Exposición de las propuestas pedagógicas elaboradas
Se aplicó una encuesta sobre salud para crear propuestas de intervención desde la practica escolar en torno a salud comunal, territorio, trabajos geo/pedagógicos y expresiones creativas.
Uso del botiquín herbolario como forma de prevención en sus condiciones de trabajo escolar como docentes.

Territorio	Salud comunal
<p>Temas</p> <p>Territorio, suelo que pisamos y registros sonoros</p> <p>Farmacia viva. Mi contexto.</p> <p>Poder escuchar nuestro entorno, como estamos constituidos a partir de la naturaleza y de nuestro caminar.</p>	<p>Temas</p> <p>Madre Tierra y currículo escolar para la salud comunal</p> <p>Poder ver, sentir y concientizar el suelo que pisamos, el suelo que nos cura.</p>
<p>Integración de las carpetas como parte de lo elaborado durante el curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> Territorio, suelo que pisamos y registros sonoros Madre Tierra y currículo escolar Comprensión del tiempo eterno (wiñay-pacha) Eje-componente pedagógico (creaciones telúricas) Herbolaria para botiquín docente Farmacia viva. Mi contexto. Testimonios frente al Covid-19 y otros testimonios Salud comunal, cuestionarios. 	

<p>Herbolaria y botiquín del docente</p> <p>Temas</p> <p>Comprensión del tiempo eterno (wiñay-pacha)</p> <p>Testimonios frente al Covid-19 y otros testimonios</p> <p>Poder arraigar las tradiciones y el porqué de ellas, conocernos mejor a través de las tradiciones y la herbolaria que en ellas se encuentran</p> <p>Revisar la flora de sus alrededores, fotografías, internet, documentar qué tienen en sus patios, contexto y comunidad e intentar una clasificación o usos.</p>	<p>Creación-Madre Tierra-currículo (componentes de la expresión y de la propuesta pedagógica biocultural)</p> <p>Temas</p> <p>Eje-componente pedagógico (creaciones telúricas)</p> <p>poder crear con la naturaleza de tu entorno formas de la misma naturaleza, con arte telúrico.</p>
<p>Producción de Ecologías pedagógicas en diálogos inter/científicos</p>	
<p>Compartencias</p> <p>Creación y comprensión inter/científico del botiquín herbolario producido</p>	

En síntesis, como cierre parcial de la espiral que configura a cada siembra

La complejidad del trabajo desarrollado implicó la articulación de diversas ideas fuerza transformadas en zonas de experiencia, que configuraron una ruptura en las formas de pensamiento, de las y los docentes y los participantes en general de la siembra geo/pedagógica.



Figura 13. Salud comunal

Los siguientes capítulos dan cuenta de la producción desarrollada en donde cada uno de estos componentes, geo/pedagógicos como ideas fuerza y zonas de experiencia se desarrolla en una apropiación paulatina por parte de las y los propios docentes, lo que gesta los siguientes capítulos como un nuevo momento del pensamiento en espiral y de la operación de ciclos de conocimiento que van transformando y descolonizando la práctica de los docentes.

El reto mayor consistió en comprender los 5 pilares que configuran la propuesta en su conjunto a saber, comunalidad (Martínez, 2018) y salud comunal; buen vivir (Huanacuni, 2016) como una condición presente y un horizonte descolonizador; el currículo escolar (Torres, 2011) y la necesidad de una justicia epistémica contra el epistemicidio (Santos, 2017); comprendiendo las implicaciones de sus prácticas docentes y comunales a partir de la Madre Tierra y saberla escuchar; para ello la herramienta potencial de elaborar un botiquín para la y el docente, permitió discutir los paradigmas antropocéntrico y bio/céntrico y reconocer el ejercicio de una nueva ontología política (Escobar, 2014), para poder corazonar (Espinosa y Guerrero, 2022) la práctica educativa y docente como una herramienta de descolonización frente a un capitalismo pandémico.

Este trabajo de siembra geo/pedagógica colocó de frente la necesidad de recuperar los territorios docentes a partir de la herbolaria y salud comunal, reconociendo el ejercicio e importancia tanto de la horizontalidad en términos epistémicos comprendiendo los conocimientos propios rompiendo con los estereotipos tradicionales y ancestrales, y considerándolos en un mismo tiempo histórico y contemporáneo, en donde la articulación naturaleza, cuerpo, salud y comunalidad nos llevan a la comprensión inter/epistémica e inter/científica (Haverkort, et al., 2013) a partir de un diálogo y una ecología de saberes geo/pedagógicos, es decir de nuestras pedagogías en territorios situados vinculados a nuestros cuerpos en procesos de salud. Lo que cumple con la definición de los municipios autónomos zapatistas: “salud es vivir con dignidad”. De igual manera trabajar como docentes implica cuidar la salud viviendo con dignidad nuestra práctica de enseñanza, comunitariamente.

Referencias

- Corona, S. (2022). Horizontalizar la formación docente. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *La otra formación docente*, volumen 2. Universidad Pedagógica Nacional. (En proceso de edición).
- Espinosa Gómez, D. y Guerrero Arias, P. (2022). Corazonando y Sentipensando rupturas y siembras pedagógicas. *PRA*, 21(31), 5-33. <https://goo.su/4chfqj>

- Gari Muriel, G. (Enero-junio, 2021). Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (31), 125-146. DOI: <https://goo.su/LLwtwe>
- Gari Muriel, G. (2022). La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 8(12), 146-157. DOI: <https://goo.su/HUIH4zc>
- Guerrero Arias, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial* [tesis de doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial". <https://goo.su/ZoBk>
- Haverkort et al. (2013). *Hacia el diálogo intercultural Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Agruco/Plural editores.
- Huanacuni Mamani, F. (2016). Los derechos de la Madre Tierra. *Revista Jurídica Derecho*, 3(4), 157-169. <https://goo.su/IRLCp>
- Jiménez, M.; Tarín, J. M. y Mendoza, V. (2015). *Farmacia Viviente: tlamatinime panamacani. Manual de uso de plantas medicinales*. UAM-Xochimilco.
- Latham, M. (2002). *Nutrición humana en el mundo en desarrollo*. Colección FAO: Alimentación y nutrición, núm. 29. Roma.
- Lozoya, X. (1994). *Plantas, medicina y poder: Breve historia de la herbolaria mexicana*. Pax.
- Lozoya, X. (1998). *La Herbolaria en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Lozoya, X. y Zolla, C. (1984). *La medicina invisible. Introducción al estudio de la medicina tradicional de México*. Folios Ediciones.
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. OEI/UNESCO/SM.
- Martínez Luna, J. (2021). *Existimos, luego... pensamos apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. (En proceso de edición).

- Medina Melgarejo, P. (2014). Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores. Proyecto de investigación (2014-2016), Área Académica 5. UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2016). Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural. Proyecto de investigación concluido, Área Académica 5. UPN.
- Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2019). Matrices de pensamiento y diálogo de saberes en pedagogías otras del sur. Sistemas médicos y herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio. En *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. <https://goo.su/azA50r>
- Mejía, M. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Ministerio de educación de Bolivia. <https://goo.su/UKfP>
- Menéndez, E. (1994). La enfermedad y la curación ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4(7), 71-83.
- OMS. (2023). Enfermedad por coronavirus (COVID-19) es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2. <https://goo.su/M7l18t5>
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. de Sousa. (2009). *Epistemologías del sur*. Siglo XXI.
- Santos, B. de Sousa. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata/Universidad de la Tierra.
- Secretaría de Salud. (2022). *Lineamientos Interculturales para el diseño y operación de programas de salud*. <https://goo.su/Uy-VeCgx>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- UNAM. (2009). Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana. <https://goo.su/VDfXI>



Capítulo 8. Acerca de las creaciones telúricas como emanación de las artes de la Madre Tierra

Capítulo 8. Acerca de las creaciones telúricas como emanación de las artes de la Madre Tierra

Gary Gari Muriel²⁵

*Quienquiera que fue capaz de detectar,
a una distancia muy larga,
gotas de rocío en las hojas o
en las piedras del desierto,
de discernir la resistencia del hielo en un lago
o de identificar rápidamente la piel de un oso
o un tigre a través del follaje,
las escamas de un reptil entre la maleza
o la fruta madura, tuvo una ventaja evolutiva
y pasó ese bagaje de su propia vida a sus descendientes.
En otras palabras, nuestra supervivencia y
reproducción dependían de nuestro agudo sentido de aisthesis
o percepción y la atribución de significado
a una variedad de pistas relevantes.
Katya Mandoki*

En tiempos recientes en que los anuncios de diversos científicos indican que nos acercamos a un punto de no retorno en el desastre medioambiental planetario a la vuelta de unas cuantas décadas y que se suceden

²⁵ Docente/investigador de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Candidato a doctor en Estudios Artísticos, UDFJC. Magíster en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria (TG UPN), Colombia. Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura, UNAL.

En este capítulo se destacan aspectos sobresalientes de las interacciones pedagógicas sostenidas con seis colegas docentes oaxaqueños: Yurivia Aguirre Maldonado, Evangelina Sigüenza Reséndiz, Minerva Virgen Torres, Veremunda Guadalupe Sánchez, Roberto Pacheco Vidaños y Alma Delia Peralta Zúñiga.

eventos catastróficos como, heladas y nieve nunca vistas en el ardiente desierto de Texas, deshielo sin precedentes en el Ártico, temperaturas e incendios infernales en distintos lugares del orbe (Canadá, Estados Unidos, España, Australia, la Amazonía, entre otros), emisión de una mayor cantidad de CO₂ que de oxígeno a la atmosfera por parte de la Amazonía, inundaciones superiores a las registradas en los últimos cien años en Alemania, y por supuesto la pandemia de COVID-19, fruto de la invasión devastadora de los espacios naturales, con sus oleadas crecientes de enfermedad, hambre, angustia y muerte, entre otras calamidades (Página12, 2021). Registro con asombro que esas formas de creación integrada a la naturaleza al que me fui acercando como medio para la generación de conocimientos sensibles a través del proceso investigativo que se reseña en este artículo, es también sujeto y método de la evolución de la vida en el planeta que habitamos hoy y podría ser clave en su salvación, frente al principal peligro que la acecha actualmente, la estupidez humana. (Mandoki, 2017)²⁶. Iniciamos esta reflexión a partir del reconocimiento de una exploración pedagógica (Gari, 2016), que adquirió una dimensión más profunda y divergente, al transformarse paulatinamente en un proceso de investigación formativa en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), en el cual hemos venido designando, desde la opción decolonial (Mignolo, 2008), un tipo de práctica creadora divergente y crítica, que se separa de las prácticas convencionales de expresión artística usualmente abordadas en la educación escolar, e intentan trascender el discurso ambientalista habitual (que en algunos planteles resulta muy superficial); para adentrarse por otras sendas y, generar reflexiones pedagógicas y creativas conducentes a cambios reales en la manera de relacionarnos ética y creativamente con nuestros entornos biofísicos; y con el planeta en general, asumido como una entidad viva, de la cual los seres humanos somos tan solo una parte y no la presunta cúspide.

Acerca de las creaciones telúricas

En el proceso que hemos venido adelantando hasta el momento, con esta denominación, se entiende la gestación de composiciones plásticas, sonoras, audiovisuales,

²⁶ Al respecto, es esencial el concepto de “bio-estética” desarrollado por Katia Mandoki, el cual apenas esbozamos en este avance y profundizaremos posteriormente.

performativas, etc. con elementos y fenómenos naturales manejados de manera armónica con el contexto bio-físico (en tanto totalidad cosmogónica), a la manera de acciones de agradecimiento a la Madre Tierra (la entidad planetaria), por todos los beneficios vitales que nos prodiga; en consonancia con las cosmovisiones de diversos pueblos originarios de Abya Yala (Gari, 2022); algunos de los que habitan el territorio colombiano (como los muiscas, los guna dule, los misac-misac, entre otros); u otros de los del territorio mexicano, (como los purépechas, mazatecos, chinantecos, mixe, yoreme-mayo), a partir de las interacciones desarrolladas con colegas de ese país, particularmente a partir de las interacciones surgidas desde el Diplomado en Salud comunal: Botiquín herbolario del docente como propuesta pedagógica biocultural. Retorno comprometido a clases frente a la pandemia. Este tipo de acciones creadoras, vinculadas íntimamente al territorio como un todo, se inspiran en el pensamiento telúrico de los pueblos originarios americanos, que según el antropólogo colombiano Luis Guillermo Vasco:

se estructura alrededor de la idea de la existencia de una ligazón vital entre la tierra y el hombre; mejor aún, entre la tierra y la comunidad. Si esta se separa de la tierra, si la relación ancestral que la une a ella se rompe, está condenada a desaparecer, a morir. Incluso se presenta en ocasiones la idea de que en este caso la tierra misma está condenada a la desaparición por el trastocamiento del universo. Así mismo se considera a la tierra como el origen —divino o no— del hombre, como la madre. Se trata de una forma de conciencia colectiva y colectivista en el sentido de que es sustentada por la comunidad en su conjunto (a través de su mitología, por ejemplo) y también porque este vínculo vital no hace referencia a individuos aislados sino a la comunidad como un todo (Vasco, 2002: 283).

En consecuencia, la creación telúrica correspondería a un espectro fluido de procedimientos expresivos de diversa índole (visual, sonora, performativa, audiovisual, entre otros) vinculados íntimamente a las particularidades biofísicas culturales y espirituales de un territorio específico. Es decir, un proceso que se constituye gracias a los componentes (materiales, atmosféricos, cosmogónicos, entre otros) que se encuentran en dichos territorios. Estos procedimientos son valorados por las comunidades asentadas allí, desde lo que Castoriadis (1997)

denomina la lógica de los magmas; es decir del flujo continuo surgido del devenir vital entre la psiquis singular de los individuos y el imaginario instituyente de las colectividades; en un proceso vital que no se fija ni se detiene nunca, como el movimiento telúrico del planeta; pues corresponde “a la plasticidad prácticamente ilimitada de la psique humana” (Castoriadis, 1997, p. 246); que, además puede fluir y enriquecerse con las interacciones de agentes externos a la comunidad (personas, colectivos, asociaciones, instituciones; entre otros), con los cuales se logren relaciones horizontales y sinérgicas.

Los procesos de creación inspirados en el pensamiento telúrico se concentran en la valoración y en la defensa de un territorio (en las maneras específicas de habitarlo, nombrarlo, trabajarlo y disfrutarlo) que es mucho más que el reconocimiento de un contexto geográfico asumido como un medio de producción agrícola; pues se fundamentan en valoraciones simbólicas que desbordan absolutamente las fronteras de las acciones creadoras asumidas exclusivamente como especulaciones estéticas o mercancías económicas, desde la orientación consumista manejada por las sociedades capitalistas del modelo occidental.

En torno a la exploración de estos procedimientos derivados del pensamiento telúrico de nuestros pueblos originarios, que se ha abordado en la experiencia previa desarrollada en Colombia; y que se ha venido compartiendo a lo largo de este último año (2022) con los colegas mexicanos, ha empezado a emerger una reflexión muy interesante acerca del tipo de conocimiento que podría constituirse en torno a estos modos de hacer. Así, el hecho de plantear la idea de ofrenda en relación con varios de dichos procesos –como las chacanas de propósitos protectores, surgida como procedimiento en la interacción con Romero (2017); las ofrendas de entidades ígneas o de entelequias floridas o de seres gélidos–, ha generado la necesidad de dilucidar si dicho conjunto de acciones podría reconocerse como parte de una concreción ritualista, al interactuar con la naturaleza, a propósito de los planteamientos de Abadio Green cuando afirma que “la tierra es persona, es nuestra Mamá que nos protege y nos da las alegrías en el arte, en la música, en los rituales y en las tristezas que nos ocasiona la vida.” (Green, 2011, p. 41). En estos procesos y exploraciones se ha podido reconocer un cierto tipo de patrón más o menos fijo, que en principio se podría relacionar con algunas características de las acciones rituales. Por ejemplo: la disposición circular de las personas participantes en algunas de dichas ofrendas, el uso de un material natural como la cabuya, para “dibujar” (marcar) el tránsito de la palabra entre quienes

participan; la solicitud previa de llevar, a la sesión correspondiente, materiales naturales (hojas, tierras, piedras, flores, entre otros.) que cada quien considere significativos y que sean recogidos o seleccionados en su contexto cotidiano; la acción participativa de enriquecer plásticamente los diseños que se van formando aleatoriamente tras rotar el uso de la palabra para expresar las intenciones de protección a la naturaleza; el compartir los elementos naturales que entre todos trajimos y recogemos en el entorno; o el generar sonoridades con elementos naturales (maderas, piedras, agua, entre otros) que complementan dichas acciones de manera presencial o diferida, mediante registros audio/visuales que incorporan geo-fonías, bio-fonías o antropo-fonías (Culasso, 2014). En consecuencia, estos procesos de creación telúrica altamente imbuidos en componentes simbólicos aspiran a constituirse en un espectro fluido de manifestaciones creadoras alternativas, que le apuesten a la restitución del valor y la trascendencia de la acción ritual, en el marco de los procesos formativos en las comunidades académicas con las cuales interactuamos, como medio de proyección a las colectividades vinculadas a estas.

La creación en la práctica del nombrar

Ahora bien, al considerar lo que ha venido constituyendo el eje de creación a lo largo de estos once años de la experiencia previa 2009 a 2021, con su paulatino proceso de clarificación conceptual, que pasa de un relacionamiento inicial con algunos postulados del Arte de la Tierra, al posicionamiento epistémico actual en torno a las Artes de la Madre Tierra (ASAB, 2017); y de exploración procesual permanente para generar un espectro de procedimientos mutantes que acojan y se acompañen con el fluido telúrico del planeta; la creación aparece así “como una multiplicidad de procesos que actualizan permanentemente los modos de hacer, la elaboración objetual y la creación de significantes y significados; todos ellos como mediaciones para la proyección de horizontes de sentido para la existencia humana” (Gómez, 2016, p. 5).

El proceso creador surge entonces de la reflexión en torno a la relación armónica y equilibrada que se establece con nuestro entorno bio-físico, lo cual genera un acervo de sensaciones, evocaciones, nociones o fantasías, que interactúan mediante relaciones insospechadas y se concretan en la exploración de lenguajes

simbólicos diversos; así, es posible generar un conjunto de conocimientos mutantes, siempre cambiante y fluido, que suscitan también la emergencia de otras maneras de nombrarlo. Estas nuevas maneras de hacer son producto de prácticas creativas divergentes y novedosas, que en su devenir constante, se distancian de los procedimientos convencionales, fosilizados y repetitivos; que, también, son producto de un posicionamiento particular sobre el mundo, el establecimiento de un lugar de enunciación que permite que nuestra manera de mirar produzca. Así mismo, ese espectro de pedagogías insumisas (Medina Melgarejo, 2015) que requieren de manera coherente, unas prácticas del nombrar particulares, específicas, que den cuenta con total claridad de la naturaleza divergente de dichos conocimientos.

Se considera, también, como parte del proceso creador, la práctica del nombrar, que se materializa en la acción de denominar como *creaciones telúricas* al conjunto de procedimientos mediante los cuales se generan prácticas creadoras relacionales, integradas al ambiente, que logran gestar composiciones (plásticas, sonoras, audiovisuales, entre otros) desarrolladas a la manera de pagos o acciones de agradecimiento a la Madre Tierra, a partir de las ideas protectoras del territorio, que van construyéndose con las comunidades en los procesos de interacción pedagógica y de reflexión estética que se adelantan con ellas. Igualmente se considera, como parte de esa vocación creadora del nombrar, la acción de llamar como siembras híbridas a los cultivos mixtos que se han explorado. Pues en estos se pueden articular sembradíos con propósitos utilitarios con otros que producen goce estético, explorando la combinación de plantas alimenticias, medicinales, ornamentales, de poder, entre otros organizadas para producir placer sensorial, debido al manejo de gamas cromáticas y acromáticas, contrastes de color y de texturas de los diferentes tipos de plantas sembradas, de sus hojas, de sus flores e incluso de elementos naturales complementarios –piedras, arenas, tierras, maderas, frutos, que generen variantes compositivas de equilibrio, de tamaño, de disposición rítmica, formal, entre otros– al modo de jardines Zen, que convoquen también a la contemplación y la introspección.

De esta manera se asume que ambos tipos de acciones hacen parte de la emanación de una nueva corriente de creación que ha emergido al interior de la Universidad Distrital, y particularmente en las Facultades de Artes –Maestría en Estudios Artísticos de la ASAB– y Educación –Licenciatura en Educación Infantil y en la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Una corriente que,

en consonancia con el maestro Ricardo Lambuley (ASAB, 2017) hemos llamado Artes de la Madre Tierra. Denominación que no es producto de un prurito presuntamente vanguardista que se etiqueta con neologismos, sino de la auténtica necesidad de nombrar una práctica creadora divergente, basada en la relación armoniosa espiritual y ritualista con la naturaleza, a la cual, por ejemplo, la categoría occidental de Land Art le resulta totalmente insuficiente e inadecuada, pues como plantea Mario Valencia: “tales lenguajes y formas, viven y se alimentan del mismo sistema que expolia, saquea y degrada la naturaleza, y representan las dimensiones artísticas del modelo de desarrollo dominante global”. (2014, p. 19).

Entonces, se considera que esas tres grandes y emergentes categorías –Creaciones Telúricas, Siembras híbridas y Artes de la Madre Tierra– podrían asumirse como parte de una corriente crítica centrada en una práctica insumisa del nombrar; la cual se sintoniza con la opción decolonial, en consonancia con los planteamientos de Walter D. Mignolo, cuando afirma que “la opción de-colonial se vuelca hacia el sujeto enunciante; se desprende de la fe en que el conocimiento válido es aquel que se sujeta a las normas disciplinarias” (2008, p. 247). Por lo cual, entonces, reivindicamos la creación estética (Mignolo y Gómez, 2021) como ámbito de manifestación de lo multisensorial de manera que se pueda expandir la valoración de la capacidad creadora de las comunidades, y se trascienda los ámbitos convencionales en los que se suele manifestar la creatividad para el mundo occidental –el arte y las ciencias–, mediante procesos que amplíen aún más las posibilidades de valoración de la creatividad, incluyendo formas divergentes de explorar el amplio espectro de manifestaciones sensibles relacionadas con los placeres sensoriales, pero también con formas distintas del hacer y el pensar cotidiano, que se constituyen en alternativas vitales para los sujetos y sus comunidades (Lambuley, 2018).

Interacciones pedagógicas con docentes indígenas de escuelas telesecundarias, Tuxtepec, estado de Oaxaca, México

Como parte de las acciones pedagógicas desarrolladas con las y los colegas de Escuelas Telesecundaria de Tuxtepec, en el marco del diplomado *Salud comunal: Botiquín herbolario del docente como propuesta pedagógica biocultural. Retorno comprometido a clases frente a la pandemia*, impartido en la modalidad de edu-

cación a distancia del 01 de octubre del 2021 al 14 de enero del 2022, se retoman algunas interacciones de las y los docentes participantes, en el eje componente pedagógico –Creaciones Telúricas–; el cual se desarrolló a partir de las interacciones sincrónicas y asincrónicas sostenidas con los participantes, en las que se les presentaban parte de mis exploraciones en torno a las Creaciones Telúricas como emanación de las Artes de la Madre Tierra, desarrolladas como parte de mi proyecto de tesis en el Doctorado de Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Yurivia Aguirre Maldonado

En el proceso adelantado, la docente Yurivia realizó y presentó en la plataforma virtual adoptada para la realización del seguimiento asincrónico del diplomado –Classroom– una interesantísima composición titulada: *Danza a nuestra Madre Tierra*.

Según la autora, en esta exploración:

Se realiza una ofrenda a nuestra madre tierra y a los cuatro elementos. La figura representa un danzante tocando su instrumento y bailando, los cuatro elementos son representados con semillas de chupayaya, muy conocido como bejuco de agua. El vestuario del danzante está compuesto por cerezas de café y el pantalón es pulpa del café, el sauco es una planta que aparte de ser curativa tiene el poder de limpiar y eliminar las malas vibraciones.

Este proceso de creación telúrica, adelantado sobre el suelo (que aquí se utiliza como soporte); se desarrolló totalmente usando para su elaboración, exclusivamente elementos naturales del contexto biofísico en el cual vive y trabaja la docente. Con lo cual, su realización se inserta plenamente en la corriente de Creaciones Telúricas, que les compartí a lo largo del diplomado. La presentó la profesora Yurivia en forma detallada, con una secuencia sintética de imágenes, tomadas a medida que se iba adelantando la composición, en el patio de la casa de la docente. En el texto acompañante la profesora especificó claramente todos los materiales (naturales) utilizados para configurar la composición desarrollada.

El registro gráfico de la misma, se acompañó con la descripción minuciosa de los materiales usados, entre los que sobresalen algunos como: ceniza; residuos de café; cáscaras de pistache, plátano, coco; la semilla del café; café fresco; semillas de chupayaya; hojas de magüey morado y de sauco. Lo cual resulta muy esclarecedor para quienes pudimos apreciar, en la plataforma Classroom del diplomado. Como parte de la exploración expandida acerca de las Creaciones Telúricas, que adelantó la docente, ella presentó en dicha plataforma, el registro sonoro -cuatro archivos- de diversas bio-fonías (Culasso, 2014), es decir, las sonoridades de seres vivos, silvestres y domésticos de su territorio. En relación con lo cual, se le planteó la importancia de valorar las sonoridades del territorio propio, pues, como plantean Zapata-Cardona y Cardona:

El sonido que nos rodea constituye un elemento importante de nuestra vida cotidiana, puesto que, entre otras cosas, de él depende una de las maneras a través de las cuales reconocemos el espacio y nos relacionamos con ese espacio en torno a la experiencia. Es decir, no se entiende el sonido como fenómeno físico, un choque de partículas con distinta frecuencia en un medio determinado, puesto que lo que realmente dota de sentidos y significados a lo audible son los marcos interpretativos a partir de los cuales el sujeto escucha. (2020, p. 222).

Con lo cual se destaca la dimensión cultural que se le puede otorgar a las sonoridades propias de los territorios al valorar sus implicaciones en la configuración de identidades territoriales. Ahora bien, para tratar de expandir aún más la exploración, adicionalmente, se le mencionó a la profesora, que aunque ya era un excelente ejercicio de valoración y escucha, el recoger las sonoridades de los territorios; ella podría avanzar otro nivel de la dimensión creadora, si tratara de explorar la posibilidad de una mezcla de estos cuatro registros sonoros, de manera que a partir de ellos, pudiera generar un material nuevo que los integrara a todos o, incluso, más interesante, podría tratar de generar diversas variantes, jugando con las mezclas por parejas o tripletas de los archivos sonoros recogidos, para adentrarse así en la senda de elaboración de paisajes sonoros (Schafer, 1969). De esta manera aparecería la posibilidad de expandir aún más las posibilidades creadoras, para lograr sonoridades nuevas, desde los audios originales grabados previamente. Para ello, se le recordó a la docente los ejemplos sonoros que les

había presentado; y se le sugirió que dicha mezcla podría hacerla en el programa gratuito de edición sonora que se les había compartido durante las interacciones sincrónicas y a través del grupo del chat colectivo del diplomado o en cualquiera de las múltiples aplicaciones de edición sonora para dispositivos móviles que se pueden descargar gratuitamente del ciberespacio; y que no requieren grandes conocimientos técnicos para su manejo, debido a su sencillez de estructura y al manejo intuitivo de su operatividad.

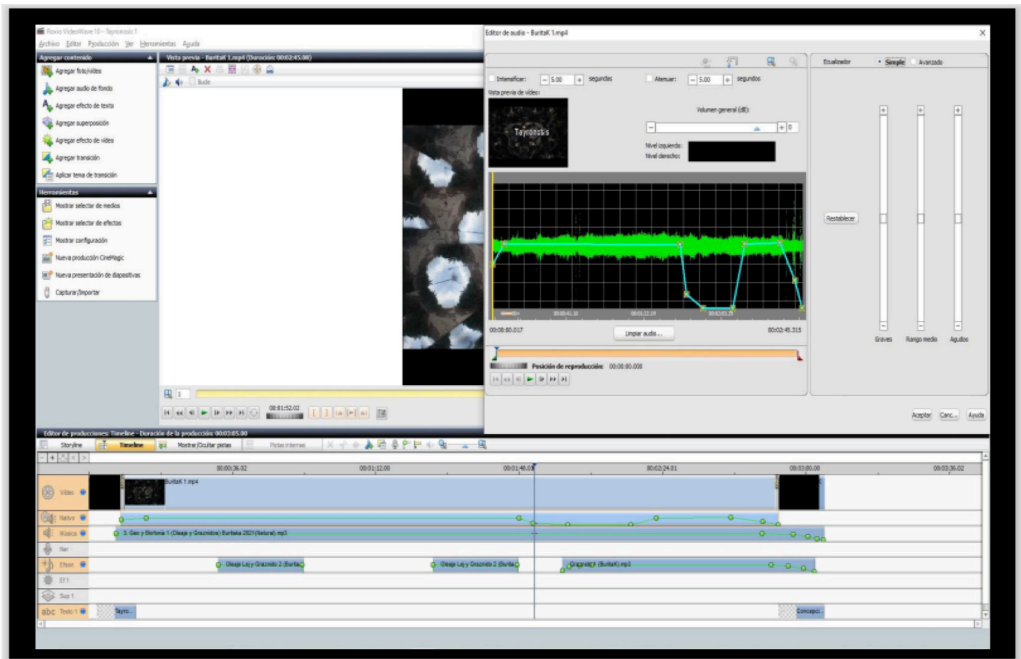


Figura 1. Ejemplo de creación telúrica sonora desarrollada por el autor mediante la mezcla de capas diversas de bio-fonías y geo-fonías grabadas directamente en el territorio, presentado como estímulo al grupo del diplomado

Por último, la profesora Yurivia desarrolló y subió a la plataforma, un ejercicio de representación simbólica de la acción sanadora de diversas plantas de su propio contexto en el organismo humano. Este ejercicio se desarrolló mediante un collage de imágenes impresas de las plantas seleccionadas, las cuales se disponían en diferentes disposiciones, dentro de la silueta de un cuerpo humano. Acerca de este ejercicio, se le comentó a la docente que al recortar las imágenes de las

plantas en formatos rectangulares y disponer dichos rectángulos al interior de la silueta, el resultado visual podía sentirse un tanto fragmentado, por lo cual se sugería que para una próxima exploración se recortaran en silueta las imágenes de las plantas seleccionadas, para generar un conjunto más armónico, y también se señalaba la más interesante posibilidad de generar la silueta a tamaño natural, dibujando directamente sobre el suelo la silueta del propio cuerpo con la ayuda de un asistente y colocar plantas reales dentro de esta silueta, para producir un resultado visual mucho más contundente y personalizado. No obstante, se destaca que este ejercicio cumplía a cabalidad con la intención de generar una especie de mapa o cartografía sensorial acerca de la acción sanadora de las plantas en nuestro cuerpo, a juicio de la autora, a partir de la indagación realizada.

Evangelina Sigüenza Reséndiz

Como resultado de su exploración para este eje pedagógico en torno a las creaciones telúricas, la profesora Evangelina compartió en el Classroom del diplomado, una presentación que recoge algunas de las exploraciones que ella adelantó con sus estudiantes, quienes además manifestaron sus percepciones en torno a las creaciones que desarrollaron. En la mencionada presentación ella relaciona las realizaciones tituladas: *Las alas* (desarrolladas por las estudiantes Arumi y Berenice); *El árbol de los sueños*, (Francisco García Ramírez); *Un rayito de sol* (Leilani y Diana); *Simplemente hermosa* (Eduardo); *La espinita* (Jazmin); *Madre e hija* (Miguel y Manuel) y *Círculo floral* (Samanta); además de un conjunto de composiciones desarrolladas con jícaros.

Al respecto, señala la maestra Evangelina en dicha presentación:

La creatividad es necesaria no solo en la escuela, sino en toda actividad que realizan las personas, sin embargo la escuela debe ser un pilar fundamental para enriquecer y fomentar la creatividad en cada uno de los estudiantes. A través de esto el niño desarrolla la motivación, la sensibilidad y se hace más consciente de su entorno, pero sobre todo aprende a respetar a nuestra madre tierra. (Sigüenza, 2022).



Figura 2. Proceso de creaciones telúricas desarrollado por la estudiante Samanta de la profesora Evangelina Sigüenza



Figura 3. Proceso de creaciones telúricas desarrollado por los estudiantes Miguel y Manuel de la profesora Evangelina Sigüenza

Lo cual se corrobora claramente en el espectro de acontecimientos creadores, adelantados por sus estudiantes utilizando elementos naturales -en cambio de los consabidos materiales tradicionales, usados convencionalmente en los ámbitos escolares para realizar pinturas, -collages, dibujos entre otros. Este uso de materiales alternativos, además de la expansión de las posibilidades expresivas, que pueden explorar los jóvenes, le permitió al estudiantado generar reflexiones acerca del potencial estético -de amplitud del disfrute sensorial- y de cuidado de nuestros contextos biofísicos que podemos abordar mediante estos procedimientos, como lo señala la estudiante Samanta: “Es una forma de trabajar el arte sin contaminar el medio ambiente y solo con el uso de piedritas puedes pensar y crear”.

Minerva Virgen Torres

Para este eje la profesora Minerva nos compartió una presentación que recogió detalladamente el proceso de creación con jícaros, realizado conjuntamente con sus estudiantes de Primer Grado de la escuela Telesecundaria 20DTV1601J de la comunidad de San Juan Bautista de Matamoros, Tuxtepec. En ese proceso, como señala la profesora, el grupo adelantó, una indagación acerca de los principales beneficios que nos ofrece esta especie vegetal, tato en el ámbito de la herbolaria como en aplicaciones cotidianas. En relación con la primera, los estudiantes destacaron utilidades como: el “agua de morro” que se elabora a partir de sus semillas; la miel con propiedades medicinales para asma, bronquitis y enfermedades respiratorias, extractada también de las semillas; los preparados para la tos y las erupciones cutáneas elaborados a partir de la corteza del árbol; las esencias para controlar la caída del cabello, preparadas con las hojas; las gotas para combatir el dolor de oído, preparadas con sus flores; y, sobre todo, los macerados elaborados a partir de sus frutos. Los macerados son sustancias concentradas obtenidas mediante maceración; es decir, por separación y ablandamiento, a temperatura ambiente, de la materia prima vegetal (de la planta medicinal utilizada) gracias a la acción de un disolvente específico como agua, aceite. Estos procesos pueden durar desde algunas horas, hasta varias semanas, dependiendo de la planta y del nivel de concentración que se quiera lograr. En cuanto a algunos de sus usos en contextos cotidianos, los estudiantes destacaron el uso de la pulpa del fruto de la jícara como alimento para el ganado; y los procesos para elaborar, instrumentos

musicales, utensilios de cocina, maseteros, alhajeros y bolsos, a partir de la carcasa seca del fruto. Y fue en torno a las posibilidades estéticas de estos usos cotidianos que el grupo realizó una interesante exploración creadora colaborativa, que nos compartió la profesora Minerva en el Classroom del diplomado.



Figuras 4 y 5. Proceso de creación telúrica con jícaras, desarrollado colaborativamente por la profesora Minerva y su grupo de estudiantes

Este proceso colaborativo con el grupo de estudiantes, en torno a las jícaras, resultó muy significativo pues resaltaba la posibilidad de las creaciones telúricas, con este elemento natural tan importante para nuestros contextos biofísicos. En efecto, todo el enriquecimiento “pictórico” de las jícaras, generó un contraste muy vistoso y llamativo a las composiciones con los maceteros. Como parte de la interacción pedagógica que mantuvimos en relación con este eje, se le sugirió a la profesora Minerva, que, de ser posible, (quizás para una próxima exploración) tratara de cerrar las presentaciones de sus exploraciones, con reflexiones finales que recogieran su propia apreciación, así como las de l@s diferentes integrantes del grupo participante, acerca de la experiencia ahesthética en torno a la interacción creadora y cuidadosa con la Madre Tierra, llevada a cabo durante este proceso. En el cual, como se señaló en otro estudio, es posible desarrollar un conjunto de acontecimientos creadores integrados al contexto biofísico (Valencia

2014), con acciones que retoman algunos componentes de las prácticas ancestrales de agradecimiento a la naturaleza, llamadas pagamento por parte de algunos de nuestros pueblos originarios; en la orientación educativa que desde la cosmovisión de varios de los pueblos originarios de nuestro país, ha impulsado desde la Universidad de Antioquia, el doctor en educación y teólogo gunadule, Abadio Grenne (Gari, 2021, p. 135).

Ese proceso expresivo en torno a la posibilidad de usar las jícaras con una intencionalidad estética y simbólica diversa, surgió como una respuesta creativa de la profesora Minerva a la invitación que le hice al grupo, en una interacción sincrónica, para que consideraran esa posibilidad, a partir de un ejemplo exploratorio realizado en el antejardín de mi residencia, el cual se denominó Creación Telúrica en Sembradíos Híbridos.



Figura 6. Ejemplo de creación telúrica con *totumos* (jícaras) y *uchuvas* (fruta), presentado por el autor al grupo del Diplomado

En dicha presentación se mostró, a manera de ejemplo, un proceso en el cual los totumos (o jícaros en México) se utilizaron tanto desde sus posibilidades acústicas como instrumentos de percusión o como elementos constitutivos de composiciones plásticas integradas armónicamente al contexto biofísico, en conjunción con otros elementos vegetales, como plantas (de papa) y frutas (uchuvas), cultivadas y cosechadas en ese mismo antejardín, que al momento de realizar la acción ritual, estaba siendo resembrado. Con ese ejemplo se pretendía mostrar algunas alternativas diversas de generar acontecimientos creadores y por ello significativos en los contextos hogareños, a partir de las particularidades estéticas de la materia constitutiva de los elementos naturales que hacen parte de nuestros contextos cotidianos, pues como señala Mandoki:

Dos actividades hacen posible la aisthesis y la semiosis: el detectar un estímulo o fuente, y vincularlo a un significado. Cada vez que tiene lugar un proceso de semiosis, la materia ya no es sólo materia, sino también sentido. (2017, p. 199)

Veremunda Guadalupe Sánchez

Como parte del trabajo adelantado en el diplomado, la profesora Veremunda nos compartió para este eje, la presentación denominada Creaciones Telúricas: Las artes desde la madre naturaleza como contenido educativo en la educación indígena. Una exploración en la cual ella realiza diversas composiciones con jícaras, aludiendo a la dimensión trascendental relacionada con la concepción del tiempo eterno la vida y la muerte; el orden cíclico del tiempo y del espacio, los recipientes para bebidas sagradas, y alusiones a la danza.



Figura 7. Síntesis de las creaciones telúricas con jícaros desarrolladas por la profesora Veremunda Guadalupe en su contexto familiar para el diplomado

En relación con estos ejercicios de expresión personal desarrollado por la profesora Veremunda, pero que podría plantearse como una sugerencia extensiva a los demás participantes del diplomado, se señalaba que convendría mostrar una síntesis detallada de todo el proceso –no solo de los resultados puntuales de cada exploración–, la cual podría ser adelantada mediante materiales verboicónicos (Gubern, 1987), como las tradicionales presentaciones de diapositivas o, aprovechando los recursos tecnológicos de los omnipresentes smartphones, ser desarrolladas totalmente en video, para ampliar las posibilidades multimediales. En estos casos, adicionalmente, se podrían generar unos textos explicativos (orales o escritos) del paso a paso del para fusionarlos con las imágenes de cada acontecimiento creador que se ha explorado, mediante unas diapositivas unificadas (o un video) que culminaran con una reflexión de la docente y del grupo participante acerca de esta exploración, de manera que la presentación (o el video), pudieran servir de estímulo a los propios estudiantes o convertirse en material pedagógico a ser compartido con docentes de otras instituciones y regiones.

Ahora bien, teniendo en cuenta que entre los participantes del diplomado, la maestra Veremunda, era la única formadora de normalistas orientados a la formación inicial en educación preescolar y primaria indígena; con ella se generó

una interacción complementaria. En efecto, por la afinidad de nuestros desempeños laborales con la formación de profesores para educación inicial y básica primaria, se le sugiere a la maestra que considere la posibilidad de abordar estas exploraciones con sus estudiantes normalistas y que los motivara para que, a su vez, ellos y ellas se animaran a hacerlo con niños y niñas en sus prácticas formativas. De esta manera, estos jóvenes docentes en formación, como resultado de estas prácticas creadoras, apreciarían, como lo habían experimentado mis jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la experiencia recogida en el artículo “Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica” (Gari, 2021) que la experiencia estética emanada de la exploración de procedimientos expresivos con elementos naturales, abordados de manera respetuosa y reflexiva en contextos biofísicos (Valencia, 2014), no corresponde a una dimensión reservada exclusivamente a la expresividad de jóvenes o adultos; sino que también podría constituirse en un conjunto de acontecimientos creadores que enriquecieran las posibilidades expresivas de estudiantes de preescolar y primaria. Así, sería factible invitar a estas y estos jóvenes normalistas en formación, a que gozosa y comprometidamente asumieran la invitación a:

Reconocer y fortalecer sus potencialidades expresivas en torno a la posibilidad de explorar procesos creadores integrados al ambiente, para a su vez expandir dichas acciones hacia poblaciones estudiantiles con las cuales suelen interactuar; de manera que estos acontecimientos creadores constituyeran también, espacios de reflexión estético-pedagógica en relación con la posibilidad de generar alternativas emergentes e insumisas (Medina 2016) de abordar la educación artística con niños y niñas, al vincular dichas reflexiones con procesos transdisciplinarios de educación ambiental, cultural y biosocial. (Gari, 2021, p. 141)

Por otra parte, en una dinámica complementaria también se le compartió a la profesora Veremunda, la versión PDF de la *Revista Infancia Recuperada*²⁷, de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Con la invitación para generar algún artículo de reflexión o de investigación, a partir de los procesos que estuviese adelantando

²⁷ El volumen 4 de la RIR fue editado e ilustrado por el autor de este capítulo. Puede consultarse en el siguiente enlace: <https://editorial-udistrital.edu.co/detalle.php?id=1087&f=9>

con sus estudiantes normalistas, de manera que pudiera gestionarse su publicación en esta revista de la UDFJC. Con lo cual, se podrían proyectar otro tipo de interacciones que enriquecieran bilateralmente ambas comunidades académicas. Obviamente esta invitación, que en principio se hizo a la profesora Veremunda Sánchez, por nuestra afinidad laboral, es extensiva a tod@s l@s colegas que participaron del diplomado y que se interesen por este tipo de intercambios, en los cuales, la exploración de mundos imaginados, la fantasía, creación, improvisación, en suma, la voluntad creadora, se puedan identificar como senderos mediante los cuales encontrar rutas por las que fluya

el universo simbólico creado y recreado de manera permanente por los niños y las niñas, donde el mundo de lo fantástico irrumpe en elementos de la realidad simultáneamente, sin que podamos conocer con exactitud cuál corresponde a uno de los elementos y cuál al otro (Cortázar, 1980), se ve dilucidado en dibujos, pinturas, narraciones, creaciones plásticas y visuales, etc., que aluden a la existencia misma de seres cuya creatividad se encuentra en las acciones más simples de la cotidianidad (Gari, 2018, p. 5).

En relación con las posibilidades de interacción pedagógica derivada de la producción académica divulgada en las revistas de la UDFJC, resulta muy grato destacar la interacción sostenida con la profesora Veremunda, en torno al artículo: “La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica” (Gari, 2022), publicado en la *Revista Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB*.

El artículo, plantea la posibilidad de cultivar una *mirada creadora* que posibilite reconocer alternativas a la fotografía convencional, incluso la que usamos como apoyo para el registro de nuestros propios procesos de sistematización, de manera que se destaque el valor de procesos y procedimientos que expandan nuestras posibilidades expresivas, al asumir formas divergentes del hacer y el pensar cotidiano.

Por ello, desde hace algo más de 10 años, mediante una exploración, que podríamos llamar animista [Normalmente, por animismo es posible comprender la tendencia a considerar que las cosas y los fenómenos físicos, que suelen considerarse entidades inanimadas, pue-

den presentar cualidades vitales o manifestar cualidades psicológicas como la conciencia o la intencionalidad; por extensión, en dicho artículo se considera como animista, la acción de atribuir unos posibles rasgos humanos a entidades vegetales, minerales o atmosféricas] de un procedimiento ahora compañero casi cotidiano, como lo es la fotografía digital, he venido adelantando una cacería estética singular, en la que recojo, o capturo entidades otras que habitan los troncos, las piedras, el follaje, el barro, la hojarasca, las sombras, el paisaje (Nejedeka, 2019). Y que por lo general son casi siempre ignoradas por los otros, que casualmente van conmigo y que casi nunca las ven hasta que yo desenfundé el celular o la cámara fotográfica, en los momentos más afortunados, y las cazo y se las muestro. (Gari, 2022, p. 149).

En relación con lo cual, la profesora Veremunda planteó que sentía: “mucho gusto y satisfacción encontrar contenidos que nos conducen a REEDUCARNOS con nuestro cuerpo-territorio” concordando además con la reflexión que en este se hace “sobre la fotografía como instrumento del capitalismo” frente al cual es indispensable generar dinámicas otras que posibiliten el registro divergente de nuestras experiencias y memorias visuales del territorio, de manera que podamos: “cambiarle y darle sentido desde lo propio, posibilitando otras sendas educativas”.

La profesora Veremunda reconocía y resaltaba el valor de estos procesos divergentes y alternativos que amplían las posibilidades expresivas, al asumir formas disidentes del pensar que necesariamente se traducen en manifestaciones otras del hacer cotidiano, las cuales, como ya se señalaba en el mencionado artículo: “podrían considerarse alternativas vitales para reconocer la amplitud y la trascendencia de los saberes y haceres ancestrales, con todas sus riquezas en valores culturales, rituales, espirituales y creadores” (Gari, 2022, p. 156).

Roberto Pacheco Vidaños

Como parte de las realizaciones para el diplomado y en particular como aporte para este eje, el profesor Roberto compartió en la plataforma Classroom, una presentación en la que recogió la síntesis de tres exploraciones realizadas con integrantes de su familia en inmediaciones de su lugar de residencia.

La realización de estas creaciones telúricas con elementos naturales en su contexto biofísico residencial, las cuales fueron adecuadamente recogidas en el conjunto de diapositivas que se presentó, constituye una primera fase de la sistematización de sus exploraciones. En ella se muestran las tres composiciones elaboradas sobre el suelo, a la manera de geoglifos (a escala natural), que evocan las monumentales realizaciones pictográficas de nuestros ancestros, en diferentes regiones de Abya Yala, como Nazca, Palpa y Atacama. En este caso, el posterior enriquecimiento “plástico” con las piedritas y las flores recogidas, otorga un contraste cromático y textural muy vistoso y llamativo a dichas composiciones.

Resulta muy importante que, como parte del proceso se hayan incluido imágenes del momento de la recolección de las flores –por parte de las participantes–, pues esto mostraría claramente a l@s estudiantes –cuando los profesores, a manera de estímulo, compartan sus realizaciones con ell@s– que conviene recoger todo el material natural a utilizar, el que haya caído al suelo y no arrancar nada, para subrayar la lógica de reutilización de materiales y del cuidado que exalta la belleza y la riqueza polisensorial de nuestros entornos naturales; pero además, que se hayan incluido algunas que muestran el goce y el disfrute de la dimensión lúdica de la experiencia, que se nota en las participantes ante la exploración estética realizada, pues como señala Mandoki

<<<aún queda por explorar todo el espectro de lo extra-artístico, como la creatividad y valoración en la seducción y el apareamiento, en la apreciación del medio ambiente, en la fascinación por los rituales y celebraciones, en la alegría ante el logro, en la admiración de la excelencia, en la figuración de mitos, en el placer de jugar, en la empatía o la sensibilidad con los demás, y, especialmente, en la apertura milagrosa de cada criatura al mundo. (2017, p. 195)



Figura 8. Síntesis de una de las tres creaciones telúricas desarrolladas para el diplomado por el profesor Roberto Pacheco en su contexto familiar, usando semillas y flores como materiales compositivos

Como, en algunos otros casos de las exploraciones presentadas, también le sugeriría al profesor Roberto, que para próximos desarrollos expresivos, trata- ra de articular las imágenes secuenciales del proceso (en las que se aprecia, por ejemplo, que los materiales no fueron arrancados), con una serie de textos escritos en los que se recogieran tanto las percepciones de los participantes, como las reflexiones finales acerca de estas exploraciones expresivas con elementos natu- rales del propio contexto biofísico. Así, dichas presentaciones podrían servir de estímulo a sus estudiantes, que seguramente se alegrarían con las exploraciones de sus profesores, pero además se podrían convertir en un conjunto de materiales pedagógicos que podrían, compilarse y eventualmente compartirse, con colegas de otras escuelas y regiones, para suscitar intercambios críticos de procesos y resultados que contribuyeran al enriquecimiento didáctico y a la ampliación de la reflexión pedagógica asumida a partir de las prácticas formativas desarrolladas autónomamente desde las dinámicas propias de estos sectores rurales.

Alma Delia Peralta Zúñiga

Para el proceso en el diplomado, la profesora Alma entregó una serie de trabajos muy interesantes en los diferentes ejes que se abordaron. En el caso del eje de creaciones telúricas, la profesora presentó unas exploraciones desarrolladas en el jardín de su casa, usando elementos naturales –jícaros y hojas secas de guanábana– recogidos de su entorno biofísico. Con dichos elementos generó sendas composiciones –oruga y mariposa– dispuestas horizontalmente sobre el césped, para aludir a los ciclos vitales de transformación que suelen experimentar los seres vivos. En este caso las posibilidades sensoriales del ejercicio se centraron en resaltar tanto el componente textural de las hojas secas, yuxtapuestas a la superficie lisa de los jícaros, cómo en destacar los contrastes cromáticos de ambos elementos frente al verdor del pasto.



Figura 9. Síntesis de las tres creaciones telúricas, desarrolladas por la profesora Alma Delia en su contexto familiar

Por otra parte, en relación con el eje *nuestro territorio, el suelo que pisamos*, la profesora realizó una emotiva cartografía de su contexto biofísico, en la que se alternan imágenes quirográficas –dibujos propios– y tecnográficas – fotografías de diversos sectores de la serranía–, complementadas con textos que permiten no solo reconocer las características formales de su territorio, sino también asomarnos a la dimensión emocional que mana de las evocaciones autobiográficas de la autora, en torno a su terruño natal. Así, conocimos que su *patria chica*, Piedra Ancha,

es una pequeña comunidad enclavada en la serranía, establecida sobre una ladera, posee una enorme riqueza natural, el clima permite el desarrollo de muchas especies de árboles: cedros, robles, pochotas, tepache, por mencionar a algunos y se producen el café, cacao, maíz, frijol, jengibre, y una variedad de frutas como el mango, hobos, nanches, mamey, zapote negro, tamarindo, guayabas, anonas, limón, naranja, limón real, guanábanas, hilamas, chirimoyas, plátanos, tepejilotes, y un sinnúmero de hierbas y quelites los cuales han sido la base de la alimentación de la población, hasta en estos últimos años que llegan con más facilidad los productos procesados gracias a la construcción de la carretera, misma que cambió bastante la geografía del pueblo. (Peralta, 2021, en Classroom del Diplomado).

Vemos entonces como la detallada descripción del contexto biofísico en el cual transcurrió su niñez y al cual, según sus reminiscencias, suele volver con frecuencia. Se complementa armoniosamente con la secuencia de imágenes seleccionadas, de modo que así, la autora logra mostrar la alta valoración que ella le otorga al lugar que la vio nacer y crecer; al cual defiende con ahínco, pues valora las relaciones que han mantenido los vecinos de esa comunidad, que cuida de todas las formas posibles el suelo que habita; a pesar de las transformaciones arribadas de la mano de eso que algunos llaman progreso; y que con el sofisma de abonar los terrenos y controlar las plagas, suele traer herbicidas, plaguicidas y demás agentes químicos industriales que martirizan y depredan los territorios.

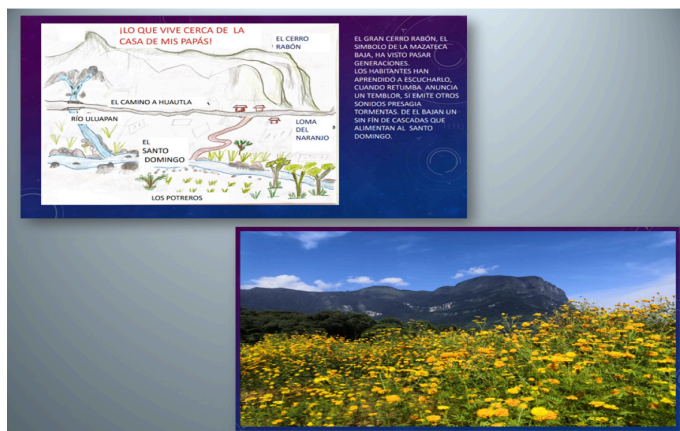


Figura 10. Síntesis de presentación desarrollada por la profesora Alma Delia acerca de la valoración cosmogónica del suelo que pisamos

Con esta exploración de una narrativa cartográfica verboicónica, la profesora Alma, refrendó ante el grupo la enorme potencia de la reflexión pedagógica que vuelve la mirada sobre la necesaria valoración de la dimensión cosmogónica del suelo que pisamos.

Finalmente, como parte del espectro de exploraciones desarrolladas, la autora configuró una interesante propuesta lúdico pedagógica que tituló Lotería Herbolaria. En dicha propuesta, la dimensión lúdica de la creación aesthética a la que alude Gómez (2021), adquiere total relevancia, puesto que apela al uso de un tipo de juego de mesa tradicional, el denominado Lotería, para presentar a sus posibles usuarios –inicialmente las comunidades académicas de las telesecundarias del sector centro de Tuxtepec–, una serie de contenidos importantes sobre herbolaria mexicana. Utilizando la dinámica tradicional de este juego, la autora dispone un conjunto de “cartones”, cada uno de los cuales contiene fichas en las que aparecen imágenes de plantas o productos naturales, que hacen parte del conocimiento herbolario de su región. Estos cartones se complementan con otros en los que se presenta una sintética información escrita acerca de las propiedades medicinales de dichas plantas y productos. Con ello se logra un proceso de familiarización inicial de estas plantas y productos naturales, así como de sus propiedades medicinales, entre los jugadores que aborden la lotería, constituyéndose así esta propuesta, en una interesantísima alternativa de divulgación pedagógica del conocimiento herbolario.



Figura 11. Síntesis de la propuesta de Lotería herbolaria desarrollada por la profesora Alma Delia

Esta estrategia creada por la profesora Alma, resulta una apuesta muy importante, dado que, mediante ella, se logra ampliar las posibilidades de acceder al conocimiento herbolario, en este caso a partir de la dinámica escolar; puesto que estos saberes, por lo general, suelen ser transmitidos vía oral y presencial a partir de la interacción cotidiana con familiares y parientes, pero también con amigos, vecinos, y hasta visitantes locales o foráneos. Entonces, esta posibilidad de tratarlos desde el ámbito escolar, resulta fundamental para la valoración y la preservación de estos conocimientos, porque como afirma Laura Huicochea Gómez en, *Herbolaria curativa y sanadora. La experiencia terapéutica de hombres y mujeres del sureste mexicano*:

La herbolaria es útil para la alimentación, la construcción; la religiosidad, el cuidado y la alimentación de animales, el adorno, la elaboración de herramientas o el disfrute humano en la elaboración de juguetes. Forma parte de un conocimiento vigente que integra diferentes sistemas de vida de las personas y es diferencial en cada región de nuestro país. Otorga identidad y permanece porque continúa siendo útil al dependerse aún de los recursos ambientales. (Huicochea, 2015, p. 13)

A manera de cierre

La experiencia de creación estética desarrollada a lo largo de los últimos años en torno a procesos expresivos articulados armoniosamente a los entornos biofísicos, ha generado un conjunto de procedimientos estéticos de diversa índole, que en función de nuestro posicionamiento epistémico y político, hemos denominado Creaciones Telúricas. Es decir, un conjunto de manifestaciones multiexpresivas –plásticas, sonoras, audiovisuales, entre otros– que se asumen como acontecimientos creadores estrechamente asociados a las particularidades biofísicas culturales y espirituales de cada territorio específico. En estos procesos se incluyen como componentes imprescindibles, los materiales naturales, los fenómenos atmosféricos, los constructos cosmogónicos, entre otros que caracterizan dichos territorios.

Los procesos de creación inspirados en el pensamiento telúrico de nuestros pueblos originarios valoran y defienden cada territorio –según como sean habi-

tados, nombrados, disfrutados o padecidos. Lo cual rebasa la simple identificación de un contexto geográfico asumido exclusivamente como medio de producción agrícola; pues su esencia se halla en las valoraciones simbólicas que se les otorga, las cuales suelen superar el tipo de creaciones generadas bajo el modelo occidental capitalista, asumidas exclusivamente como especulaciones estéticas hiperespacializadas o simples mercancías signadas por el consumismo.

En el caso del diplomado, es importante señalar que el énfasis exploratorio otorgado a la experiencia compartida generó un significativo enriquecimiento de la interacción, al centrarse principalmente en profesores y profesoras del sector 1 Tuxtepec, del estado de Oaxaca, México que decidieron vincularse a la experiencia propuesta para este curso. En efecto, las y los participantes asumieron el reto de reconocer sus potencialidades expresivas mediante la exploración de procesos creadores integrados a sus contextos biofísicos. Pero también, algunos de ellos lograron expandir las exploraciones a sus comunidades académicas de interacción; convirtiendo dichas experiencias en espacios de reflexión estético-pedagógica para generar alternativas de Pedagogías Insumisas (Medina Melgarejo, 2015) de abordar la educación artística infantil.

La generación de espacios divergentes de práctica y reflexión pedagógica que estimularan la creatividad de los participantes produjo un conjunto de propuestas expresivas centradas en la transformación de acontecimientos creadores integrados armónicamente al ambiente natural (Valencia 2014). Para ello se asumió la articulación de algunos modos de hacer derivados de las cosmovisiones ancestrales de nuestros pueblos originarios, con procedimientos creadores provenientes de algunas corrientes artísticas contemporáneas de diferentes regiones y contextos culturales, lo cual coadyuva con la proyección social y la construcción de conocimientos sensibles, al proponer alternativas al conocimiento hegemónico racionalista, desde un posicionamiento epistémico centrado en la práctica del nombrar asumida como dimensión creadora. Es decir, una dimensión que se materializa en la acción de denominar como *creaciones telúricas* al conjunto de procedimientos mediante los cuales se generan prácticas expresivas relacionales, integradas al ambiente, las cuales logran gestar composiciones –plásticas, sonoras, audiovisuales, entre otros– desarrolladas a la manera de pagamentos o acciones de agradecimiento a la Madre Tierra, a partir de las ideas protectoras del territorio, que van construyéndose con las comunidades en los procesos de interacción pedagógica y de reflexión estética que se adelantan con ellas. Todo

ello como parte de un proceso situado políticamente en la opción decolonial (Mignolo, 2015).

Esta expansión epistémica propuesta en el eje de creaciones telúricas del diplomado, generó que las profesoras y los profesores participantes, se dispusieran gozosamente a la exploración de sendas expresivas alternativas; asumiendo también importantes procesos de reflexión pedagógica para analizar las experiencias desarrolladas y encontrar variantes a las mismas. En efecto, a pesar de carecer del dominio detallado de los procedimientos de expresión artística escolar que se les proponía, por no ser especialistas en el área, pero confiando en sus potencias creadoras –usualmente desconocidas o autosubvaloradas–; y acogiendo plazeramente las sugerencias propuestas, para generar sus propias alternativas; los y las participantes se arriesgaron a explorar, adecuar y transformar el conjunto de procedimientos divergentes, que se propusieron en las interacciones sincrónicas y asincrónicas del diplomado, para indagar y encontrar alternativas propias que se apartaran de las prácticas convencionales en educación artística escolar en ámbitos rurales, contribuyendo a expandir y transformar el conjunto de prácticas escolares estandarizadas que suelen presentarse en el campo de la educación artística rural. De esta manera, cada participante del diplomado, se animó a separarse de los caminos trillados por la costumbre, para adentrarse en la vivencia de auténticos acontecimientos creadores integrados a la naturaleza, los cuales propenden por el cultivo de una actitud respetuosa y de agradecimiento hacia la Madre Tierra, retomando las acciones de *pagamento* derivadas de las cosmovisiones de nuestros pueblos originarios, en la orientación epistémica que propone Abadio Green (2011). Parte importante de la tesis doctoral del doctor en educación y teólogo Guna Dule, Abadio Green, ha constituido uno de los pilares fundamentales de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, de la Universidad de Antioquia, programa académico que se tuvo como un referente importante en las reflexiones sobre educación indígena rural, que se abordaron durante el diplomado; y que han nutrido considerablemente los procesos que he adelantado en la UDFJC.

En cuanto a las posibilidades de reflexionar acerca del uso de los procedimientos de creación telúrica, como alternativas para enriquecer la educación artística escolar en contextos de ruralidad (Gari, 2021), considerando las posibilidades de desarrollar a futuro procesos de investigación creación (Gómez 2016), logramos que las y los participantes consideraran el diplomado como un espacio propicio

para abordar la reflexión permanente en torno a su vivencia estética como dimensión de enriquecimiento de su práctica pedagógica. Para ello, se gestaron dinámicas de constante monitoreo sobre las exploraciones desarrolladas y presentadas en el Classroom, destacando preferencialmente aquellas que mostraban interacciones formativas con participantes de sus propias comunidades académicas, revisando permanentemente la pertinencia de los acontecimientos creadores generados; y promoviendo reflexiones, mediante sugerencias e interrogantes que eran planteadas en los distintos encuentros de saberes que se suscitaban sincrónica y asincrónicamente en los diversos espacios de encuentro.

Se planteó la necesidad de organizar, sistematizar, documentar y analizar la información acopiada como resultado de las exploraciones desarrolladas, para configurar un corpus de conocimiento emergente, derivado de la valoración que todos nosotros, en tanto que comunidad académica implicada en el desarrollo del diplomado, manifestábamos en torno a nuestras vivencias estéticas en cada uno de los contextos biofísicos en los que se adelantaban las experiencias. Lo cual es muy importante para el desarrollo de los procesos pedagógicos y para la investigación educativa porque muestra alternativas de expansión en la generación de conocimientos sensibles que posibilitan la aparición de otras sendas formativas que desbordan la rigidez acartonada del conocimiento cientificista.

Por último resulta importante destacar como esa intencionalidad cristalizó en las reflexiones que constituyen la esencia del presente texto, el cual se constituye tanto en una alternativa de sistematización de la experiencia vivida a lo largo del diplomado, como en una propuesta para continuar sembrando *compartencias* pedagógicas colaborativas. Por ello se plantea la necesidad de cultivar la permanencia de estos espacios de encuentro formativo en los que se pueda mantener de manera permanente la exploración de nuestras potencialidades creadoras y la consecuente reflexión entre las posibles relaciones que podrían reconocerse entre estas y los saberes derivados del conocimiento herbolario. Para ello, planteamos la posibilidad de cultivar, fortalecer, ahondar y expandir la interacción pedagógica surgida en el diplomado, estableciendo vínculos permanentes entre nuestras sendas educativas, de manera que articulemos las experiencias formativas de los colegas mexicanos, con la experiencia adelantada hasta el momento en las facultades de Artes y de Educación de la Universidad Distrital, Bogotá, Colombia en torno a las Artes de la Madre Tierra. Es importante destacar los desarrollos logrados en la Maestría de Estudios Artísticos de la Universidad Distrital por parte

del maestro Ricardo Lambuley, en torno a la posibilidad de retomar elementos característicos de las cosmovisiones originarias de Abya Yala, las cuales asumen el planeta como una entidad maternal que sustenta la vida planetaria, para propiciar tejidos y espacios epistémicos de encuentro entre las prácticas creadoras derivadas de estas cosmovisiones y las tendencias creadoras de otras latitudes en conjunción con algunas tradiciones creadoras del mundo occidental. Particularmente, con las dinámicas pedagógicas surgidas del espacio curricular Artes de la Madre Tierra para educadores de niños y niñas, creado por el autor de este capítulo, al interior de la Licenciatura en Educación Infantil de la UDFJC; debido a la cercanía que se puede reconocer entre esta asignatura y las experiencias educativas de los colegas mexicanos del estado de Oaxaca que participaron del diplomado.

Referencias

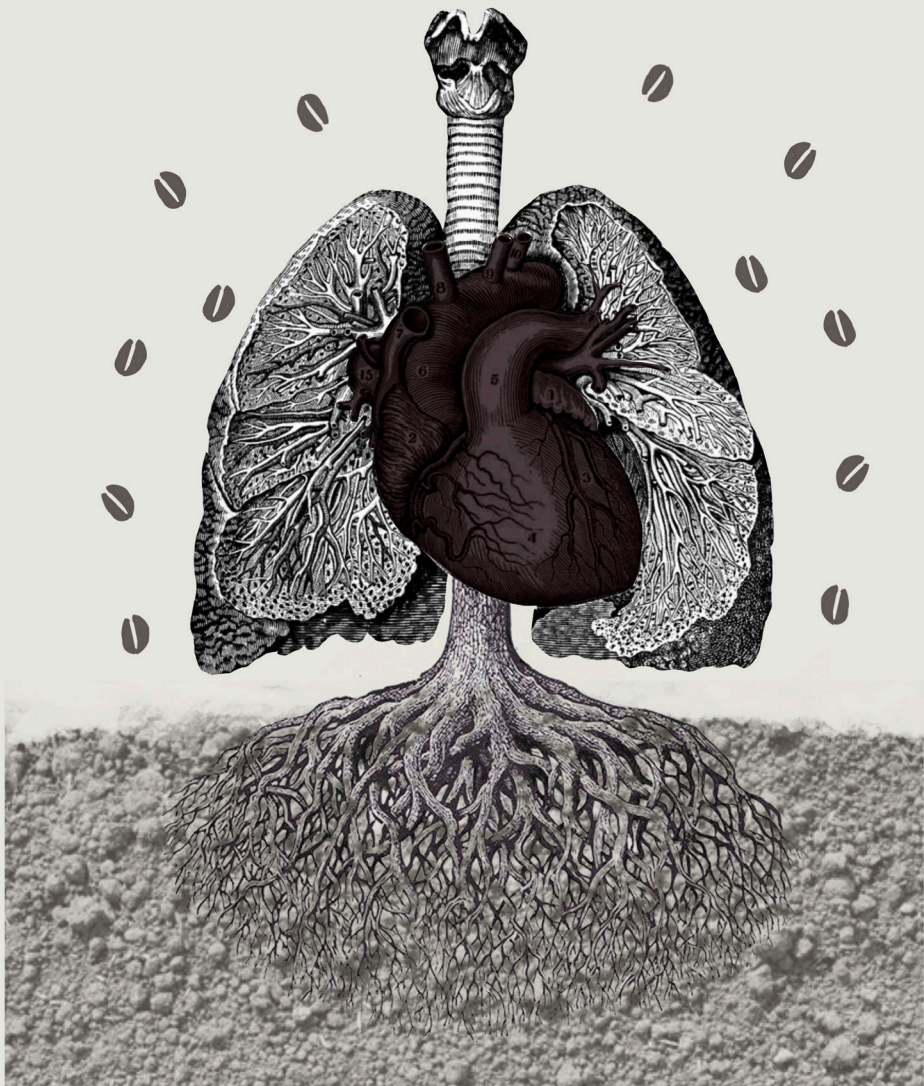
- ASAB. (10 de marzo, 2017). Artes de la Madre Tierra [Archivo de vídeo]. <https://goo.su/K7xTb3B>
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación Bogotá, Ensayo & Error*.
- Culasso, J. (2014). Sonidos Invisibles. TEDxDurazno. <https://goo.su/XDOUu>
- Gari Muriel, G. (2016). Conciencia ambiental en la formación de docentes. En Aguilar, (Comp.), *Tercer Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas en el Contexto Universitario*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gari Muriel, G. (Ed.). (2017). Exploración de mundos imaginados. *Revista Infancia Recuperada*, 4. ISSN: 2389-9476.
- Gari Muriel, G. (Enero-junio, 2021). Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (31), 125-146. <https://goo.su/JP7DUPJ>
- Gari Muriel, G. (2022). La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. *Estudios Artísticos*, 8(12), 148-158. <https://goo.su/JAmuqIt>

- Gómez, P. (Ed.). (2014). *Estudios Artísticos: conversaciones desde Abya Yala*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, P. (Ed.). (2016). *Formación investigativa e investigación creadora en los estudios artísticos*. Documento de trabajo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, P. (Ed.). (2018). *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Green, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquía].
- Grijalba, J. y Paül, V. (noviembre, 2018-abril, 2019). La influencia del paisaje sonoro en la calidad del entorno urbano un estudio en la ciudad de Popayán (Colombia). *Revista Urbano*, (38), 70-83.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Editorial Gustavo Gili.
- Huicochea, L. (Coord.). (2015). *Herbolaria curativa y sanadora. La experiencia terapéutica de hombres y mujeres del sureste mexicano*. Conaculta.
- Lambuley, R. (2018). *Decolonialidad y sanación: disertación desde los estudios culturales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mandoki, K. (Enero-junio, 2017). Bio-estética: la evolución de la sensibilidad en la naturaleza. *Revista colombiana de pensamiento estético e historia del arte*, (5), 191-217.
- Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías Insumisas, movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-281.
- Mignolo, W. (2015). La opción decolonial. En *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. UD.

- Nejedeka, J. C. R. (2019). *Cultivando la ciencia del árbol de la salud*. Universidad Javeriana.
- Página 12. (24 de junio, 2021). Dramático pronóstico de la ONU por el cambio climático. *Página 12*. <https://goo.su/2J65o1>
- Romero, L. (2017). *Arte de la Madre Tierra para articular la Educación Artística con la Educación Ambiental, mediante procesos de siembra estética, con los niños y niñas de la IED Palermo Sur JM*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valencia, M. (2014). Artes integradas, saber ambiental y poder: racionalidad ambiental como fundamento epistémico de las artes integradas y base de una estética crítica intercultural en el contexto de la crisis civilizatoria. En P. Gómez (Ed.), *Estudios Artísticos: conversaciones desde Abya Yala*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vasco, L. G. (2002). *Entre selva y páramo, viviendo y pensando la lucha india*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Zapata Cardona, G. A. y Cardona-Restrepo, J. D. (2020). Relaciones entre el paisaje sonoro y la educación patrimonial: hacia el desarrollo de la inteligencia territorial. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 217-244. <https://goo.su/yS13WVZ>

Cuarta parte

Germinar y Cosechar Producciones
como Frutos de la Siembra



CUARTA PARTE .
GERMINAR Y COSECHAR
PRODUCCIONES COMO FRUTOS DE
LA SIEMBRA





Capítulo 9. Botiquín herbolario, siembra y cosecha

Capítulo 9. Botiquín herbolario, siembra y cosecha

Priscila Saucedo García²⁸ e Hiram Jair Valtierra Aguilar²⁹

El presente capítulo tiene como intención realizar una compartencia de los botiquines para los docentes. Mediante imágenes se muestra las hermosas producciones realizadas por el profesorado acompañadas de textos que las complementan.

En esta primera parte se presenta un acercamiento al proceso de comprensión y construcción que seguimos los docentes, a partir de diversas rupturas epistemológicas, en donde comprendimos a través de ciclos de pensamiento y acciones prácticas concretas. Es decir en en-acción, los elementos y conocimientos, algunos olvidados, otros recuperados de manera activa; unos más apropiados y argumentados, a partir del diálogo inter/científico en cada una de las sesiones de la siembra.

Es importante señalar que a través de las diferentes expresiones gráficas del profesorado realizadas durante la siembra se ejemplifican los procesos desarrollados y se aprecian sus bellas producciones.

El proceso de elaboración del botiquín herbolario del docente

Nos acercaremos a algunos de los momentos que implicaron la realización de este proceso geo/pedagógico: la elaboración del botiquín, a partir de las generosas aportaciones de la profesora Yurivia Aguirre Maldonado, docente de telesecundaria del sector 01 de Tuxtepec, Oaxaca.

²⁸ Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA), UNAM. Estudiante de la maestría en Letras Modernas, Universidad Iberoamericana. Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, UNAM.

²⁹ Estudiante de la licenciatura en psicología en la Universidad del Valle de México, cursos en el área de Medicina Integrativa. Diplomados en Geriátría y Logoterapia por el Instituto Mexicano de Tanatología.

Primer momento

Implicó la búsqueda y reconocimiento de nuestra farmacia viva.

La flora de mi patio

Aunque mi patio está embanquetado las plantas las tengo en masetas y es una selección de ellas muy marcada de acuerdo con las plantas que más utilizo. Las cuales muestro en fotografías.

El limón

La planta más querida es mi árbol de limón, obtengo muchos beneficios de él. Del árbol de limón aprovecho sus hojas y sus limones, además es un limón real del que comúnmente le decimos limón criollo.

Zacate de limón

El zacate limón se consume en té, el cual es una delicia por su sabor tan exquisito. (Yurivia Aguirre Maldonado)



Fuente: fotografías de Yurivia Aguirre Maldonado.

Figura 1. El limón

Figura 2. Zacate de limón

Segundo momento

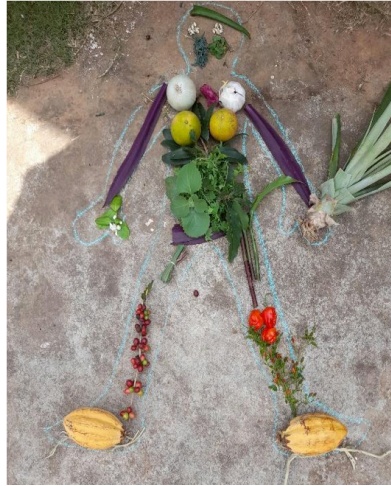
La profesora Yurivia a partir de este remover la tierra, para reconocer sus procesos geo/pedagógicos, al ser ella misma sujeto en formación y, a su vez, formadora realizó diversas actividades: recreó un paisaje sonoro mediante la investigación creación, comprendió sus territorios docentes y su corporalidad como referente para su comprensión epistémica de la herbolaria y su uso no comercial. Lo que se aprecia en los materiales que construyó en su siembra:

Tema: territorio suelo que pisamos y registros sonoros

Silueta de mi territorio: la localidad donde vivo es una zona rural, cerca de la carretera en la que circulan algunos vehículos hacia otras comunidades, las personas se dedican a la ganadería y también al cultivo de piña, chile, maíz, frijol y calabaza. Mi casa tiene un patio amplio en que hay varios árboles de naranja (8), arboles de mango (2) árbol de chico zapote, de aguacatillo, de canela, cacao (4), café (5), también tengo plantas para consumo, algunas para guisantes, otras como remedios herbolarios dentro de ellas están: la sábila, la hierba buena, el orégano orejón, la ruda, la caña agria, la buganvilia, el maguey morado el cundeamor, el zacate limón, la chilpaya, el chile habanero y la raíz de piedra. También en la imagen agregué el ajo y la cebolla ya que son indispensables en la cocina. (Yurivia Aguirre Maldonado).

Mis sonidos “geo-fonías y bio-fonías”

Recopilé mis sonidos los cuales fueron obtenidos de la siguiente manera: en la noche se escuchan grillos y los perros ladran más intenso, en el día por la cantidad de árboles frutales alberga muchos pajaritos desde pijules, tordos, zacuas, primavera, pericos, también en el patio de los vecinos hay gallinas, guajolotes y de los camiones que pasan por la carretera. Anexé el sonido de las olas del mar en una visita que tuve en el puerto de Veracruz, ahí también se aprecia la corneta de los vendedores de la zona. (Yurivia Aguirre Maldonado).



Fuente: fotografía de Yurivia Aguirre Maldonado.

Figura 3. Cuerpo

Tercer momento

Durante el proceso realizamos diversas investigaciones sobre cada una de las plantas señaladas y requeridas para la elaboración del botiquín. La figura 4 es un ejemplo.

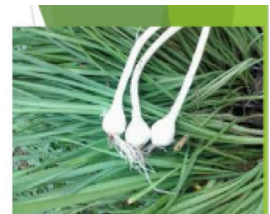
CEBOLLIN

- ▶ *Allium schoenoprasum*, TAMBIÉN CONOCIDO COMO CEBOLLINO, CEBOLLA DE HOJA, CEBOLLA CHINA, CIBOULETTE, XONACATL (EN EL SUR DE MEXICO), CEBOLLETA, O CEBOLLIN (EN VENEZUELA) O CEBOLLA AROMÁTICA, ES UNA HIERBA DE LA FAMILIA DE LAS ALIACEAS, DE LA QUE SE UTILIZAN SOLO LAS HOJAS PICADAS COMO HIERBA AROMÁTICA. SU BULBO TIENE UN SABOR MUY SIMILAR AL DE LA CEBOLLA BLANCA O COMÚN.
- ▶ EN LA COMUNIDAD LA UTILIZAN PARA REALZAR EL SABOR A LOS CALDOS, PRINCIPALMENTE DE GALLINA, PICAN EL BULBO Y LAS HOJAS PARA AGREGARLAS AL ÚLTIMO HEBVOR. TAMBIÉN LO AGREGAN AL PICO DE GALLO Y AL GUACAMOLE

COMPOSICIÓN

EL CEBOLLINO ES RICO EN **VITAMINA A, B Y C** (DE LA QUE CONTIENE HASTA 130,5 MG POR 100 GRAMOS DE HIERBA FRESCA). SU APOORTE PROTEICO Y LIPIDICO ES ESCASO, DE SOLO 27 KCAL/100 G.

LA **ALICINA** QUE CONTIENE ES UN POTENTE AGENTE ANTIBACTERIANO, Y PUEDE USARSE TOPICAMENTE COMO **DESINFECTANTE Y FUNGICIDA**, AUNQUE RESULTA MENOS EFECTIVA QUE EL AJO Y LA CEBOLLA POR SU INFERIOR CONCENTRACION.



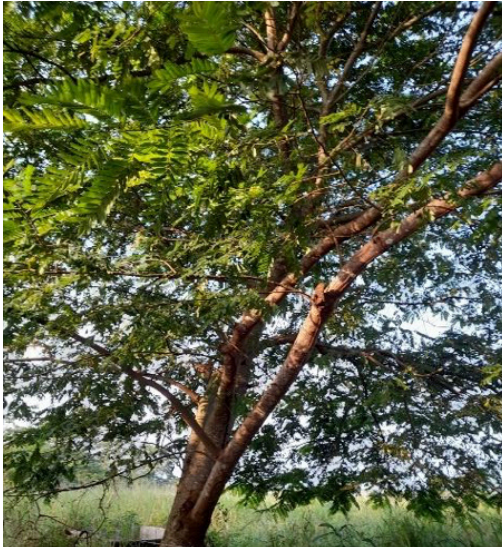
Taxonomía	
Reino:	Plantas
División:	Magnoliophyta
Clase:	Liliopsida
Subclase:	Liliidae
Orden:	Asparagales
Familia:	Amaryllidaceae
Subfamilia:	Allioideae
Tribu:	Allieae
Género:	Allium
Especie:	Allium schoenoprasum

Fuente: elaborada por Yurivia Aguirre Maldonado.

Figura 4. Ficha del cebollín

Cuarto momento

Caminamos juntos, nos acompañamos, durante nuestro camino. Ahora caminaremos gráficamente con la profesora Yurivia durante los procedimientos que ella registró para la creación de su botiquín...



Fuente: fotografías de Yurivia Aguirre Maldonado.

Figura 5. Recolección de las plantas para maceración

Figura 6. Vaina de cañafístula en potrero



Fuente: fotografía de Yurivia Aguirre Maldonado.

Figura 7. Recolección del guaje cirial



Fuente: fotografía de Yurivia Aguirre Maldonado.

Figuras 9 y 10. Macerados



Fuente: fotografías de Yurivia Aguirre Maldonado.

Figura 11. Producciones de la diplomatura



Fuente: fotografía de Yurivia Aguirre Maldonado.

Figura 12. Botiquín herbolario

Nuevas producciones desde otros caminos de conocimiento docente

Presentamos mediante fotografías las producciones de docentes de telesecundaria del sector 01 de Tuxtepec, Oaxaca: Minerva Virgen Torres; Miriam Nolasco Nolasco y Mireya Tepach Domínguez; Roberto Pacheco Vidaños; Veremunda Guadalupe Sánchez; Judith González Sánchez y Alma Delia Peralta Zúñiga; quienes amablemente accedieron a mostrar sus producciones, todas ellas creativas, las cuales manifiestan nuestra implicación geo/pedagógica en nuestros territorios que transformaron nuestra visión y nos permitieron re-conocer, crear nuevos procedimientos de aprendizaje: en espacios de compartencia. Situación que fue generada mediante diversas herramientas que permitieron nuestra comprensión y modificaron nuestra actuación frente al contexto de pandemia que experimentábamos.

Iniciamos con el relato de Minerva Virgen Torres, a partir de textos y materiales gráficos que ella elaboró.



Fuente: fotografía de Minerva Virgen Torres.

Figura 13. Maestra Minerva Virgen Torres muestra el material de trabajo del Diplomado

Una foto que describe el orgullo de participar en este diplomado de herbolaria mostrando los primeros macerados, las jícaras recién cortadas y las sagradas hierbas que nos brindaran sus principios activos para la salud del cuerpo y del alma. (Minerva Virgen Torres)



Fuente: fotografía de Minerva Virgen Torres.

Figura 14. Todo listo para cosechar

Cosecha de macerados

Pasados los 28 días en maceración, se procede a cosechar, el cual se debe hacer con el respeto que la planta merece, pidiéndole permiso para extraer la tintura madre la cual es la sustancia más importante de la cosecha. (Minerva Virgen Torres)



Fuente: fotografía de Minerva Virgen Torres.

Figura 15. Maceración del guaje cirial lista para ser envasada



Fuente: fotografía de Minerva Virgen Torres.

Figura 16. Elaboración de brisas



Fuente: fotografía de Minerva Virgen Torres.

Figura 17. Brisas



Fuente: fotografía de Minerva Virgen Torres.

Figura 18. Botiquín herbolario

Galería del botiquín herbolario como producto de las siembras geo/pedagógicas

El acercamiento al conocimiento herbolario que tuvimos implicó no sólo un proceso creativo, sino muchos momentos de gran festividad al re-conectarnos con nuestros conocimientos, experiencias, al investigar y lograr compartir lo aprendido, producido y descubierto. Esto nos permitió geo/pedagógicamente situarnos y

resinificar en muchos niveles no sólo nuestra práctica docente, sino nuestra vida y la de nuestros seres queridos. Por la extensión de nuestro libro en conjunto, solamente mostramos algunas de las imágenes de los materiales elaborados por los docentes.



Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 19. Siembra de las maestras Miriam Nolasco Nolasco y Mireya Tepach Domínguez



Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 20. Cosecha de las maestras Miriam Nolasco Nolasco y Mireya Tepach Domínguez





Fuente: fotografías de Roberto Pacheco Vidaños.

Figuras 21-24. Botiquín herbolario elaborado en equipo por la compañera Evangelina Sigüenza, Ángela Mallorquín, dos maestras de la zona 15 y de la zona 1, y Roberto Pacheco Vidaños de la zona 10



Fuente: fotografía de Vemunda Guadalupe Sánchez.

Figura 25. Inventario del botiquín herbolario de la maestra Vemunda Guadalupe



Fuente: fotografía de Vemunda Guadalupe Sánchez.

Figura 26. Botiquín herbolario acomodado por funciones de las plantas medicinales



Fuente: fotografías de Judith González Sánchez.
Figura 27. Tintura de tomillo de la maestra Judith González Sánchez

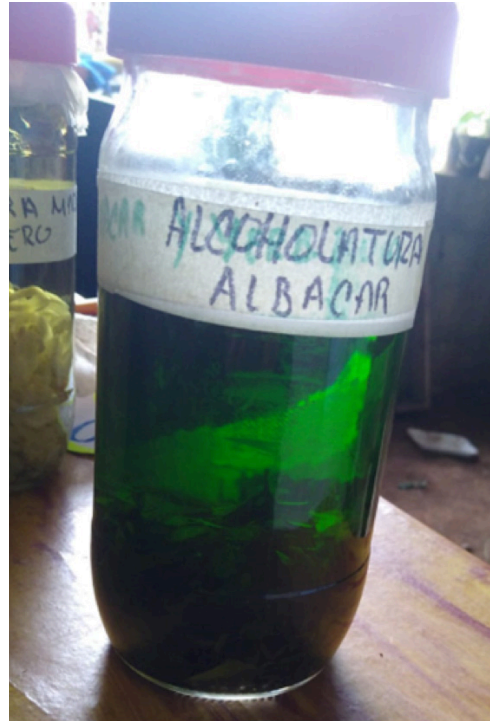


Figura 28. Alcoholatura de albacar





Fuente: fotografía de Judith González Sánchez.

Figuras 29-31. Botiquín herbolario

La profesora Alma Delia Peralta Zúñiga además elaboró una lotería herbolaria para trabajar con su alumnado.



<p>ORÉGANO</p> <p>el orégano (o vulgar) tiene usos medicinales, culinarios y cosméticos es utilizado en forma fresca y seco en la cocina mediterránea y de América latina, sus especies de hoja tiene usos tradicionales y farmacológicos tales como culinarios, analgésicos, antiinflamatorios, antipépticos, sedantes, antieméticos, tratamiento de infecciones cutáneas, amigdalitis, diarrea, antibacteriana, remedio de disfonías menstruales, antiacnéicas, repelente, antimalaria, antiparasitaria, tratamiento de enfermedades respiratorias, de oídos y genoves, contra la diabetes, abortivo y anestésico local.</p>	<p>MIEL</p> <p>Las propiedades medicinales más importantes que se señalan en varias estudios de investigación, son tales como sus usos antibacterianos, antiinflamatorios, antibacterianos, antiobesidad y antiviral, antitumorales, anticancerígenos, como emoliente, tiene propiedades preventivas contra afecções clínicas, como trastornos inflamatorios, enfermedades de las artírias coronarias, enfermedades neurológicas, envejecimiento y cáncer, además, se considera antimicrobiana debido a que inhibe el crecimiento de ciertos microorganismos como pseudomonas aeruginosa, candida albicans, saccharomyces cerevisiae, escherichia coli, shigella spp., helicobacter pylori y staphylococcus aureus.</p>
<p>TOMILLO</p> <p>El tomillo (Thymus), es una planta aromática que proviene del norte de África y del mediterráneo. Su hoja y flor sirven como medicina y condimento. Su nombre científico es Thymus vulgaris, que significa "Therium". Este nombre es perfecto para esta planta, pues pertenece a la especie melifera, y es muy visitado por las abejas. Es rico en Calcio, Hierro y nutrientes para beneficiosos para el mantenimiento de huesos y dientes.</p>	<p>CEBOLLA</p> <p>Esta hortaliza contiene compuestos fenólicos como la quercetina, que le brindan la capacidad de inhibir el crecimiento de las bacterias a través de mecanismos que limitan la absorción de los nutrientes por las células bacterianas. Los extractos reportados refieren actividad microbiana contra cepas de escherichia coli, staphylococcus aureus y pseudomonas aeruginosa</p>



<p>AJO</p> <p>El ajo contiene sulfuro de silio, entre otros azufraños, que es beneficioso para la digestión porque estimula la secreción de jugos digestivos, la albúmina se libera al cortar o machacar el diente de ajo y es la sulfazina con poderes antioxidantes, antibióticos y eliminador de radicales libres. También, estimula el sistema nervioso, es antiérgico, se utiliza para paliar alergias, ayuda a combatir los parásitos intestinales, y se utiliza como antidoto de venenos.</p>	<p>CANELA</p> <p>La canela es rica en calcio, manganeso, fibra y antioxidantes (poli fenoles). Es por esto que nos ayuda a la formación de huesos fuertes y para combatir los radicales libres (causantes de envejecimiento, alteraciones en el ADN y distintos enfermedades), reduciendo el riesgo de enfermedades del corazón o algunos tipos de cáncer, así como el fortalecimiento de nuestro sistema inmunológico y el retraso del proceso de envejecimiento. Es anti fúngico, antibacteriano, antiinflamatorio, lucha contra el VIH</p>
<p>CAFÉ</p> <p>Los granos de café son ricos en cafeína, una xantina, su principal ingrediente activo. Posee propiedades diuréticas, vasoconstrictoras de la circulación craneal y estimulante del sistema nervioso. Posee propiedades digestivas y estimulantes del hígado, antioxidantes y antiinflamatorias y está asociado a la longevidad, esclera reacciones bioquímicas. "La cafeína tiene un efecto analéxico, también dosis-dependiente, potenciado por las inhibidores de la serotonina y un efecto adyuvante en la analgesia, de manera evidente durante el ejercicio.</p>	<p>PROPÓLEO</p> <p>Es un producto complejo de origen vegetal elaborado por las abejas. Fue utilizado por los egipcios, griegos y romanos. Se le atribuyen propiedades antioxidantes, antiviral, antimicrobiana, fungicida, cicatrizante, antiinflamatoria, oncolítica, inmunomodulador y antitumoral. En la antigüedad se utilizaba como antibiótico y salvó a muchos soldados de gangrena. El efecto antimicrobiano actúa sobre bacterias gram positivas como el staphylococcus aureus y el estreptococo beta hemolítico, y algunos gram negativos como pio cándido, proteus.</p>

Fuente: elaborada por Alma Delia Peralta Zúñiga.

Figuras 34 y 35. Lotería herbolaria



Capítulo 10. Farmacia viva

Capítulo 10. Farmacia viva

Miriam Nolasco Nolasco³⁰, Gary Gari Muriel³¹
y Flor Marina Bermúdez Urbina³²

Hablaré de lo importante que fue para mí llevar a cabo el Diplomado de Salud comunal: Botiquín herbolario del docente como propuesta pedagógica biocultural. Retorno comprometido a clases frente a la pandemia, no imaginaba todo lo que podían aportar las plantas y los beneficios tan grandes para nuestra salud, tanto de manera física, mental como emocional, en un principio mi interés era a raíz de los sucesos que iban ocurriendo con la pandemia que se vivía a nivel mundial, por lo que era necesario conocer más acerca de las plantas y su uso, así como cuáles de ellas nos podían ayudar a disminuir los efectos del virus SARS-CoV-2.

También tenía la inquietud de llevar al aula formas de prevención y que los docentes con base a lo vivido tuviéramos cambios de actitud que nos ayudaran a enfrentar la realidad después de estar en confinamiento y regresar al aula, pero para generar cambios era fundamental que ocurrieran en mí desde mi ser y hacer partiendo de lo humano y como docente, para lograr lo antes mencionado. A medida que fueron avanzando las sesiones fui aprendiendo que no solo servían para el COVID-19, si no para un sin fin de enfermedades, por lo que es primordial

³⁰ Telesecundaria en la comunidad de San Lorenzo Lalana, Oaxaca. Licenciada en Ciencias Sociales, Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas.

³¹ UDFJC. Candidato a doctor en Estudios Artísticos, UDFJC. Magíster en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria (TG UPN), Colombia. Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura, UNAL.

³² CESMECA-UNICACH. Doctora en Pedagogía, UNAM, y maestra en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

La voz narrativa a lo largo del capítulo es de la maestra Miriam, aunque el proceso de sistematización de la experiencia se realizó a partir del acompañamiento pedagógico que implicó a los otros dos co-autores.

saber escuchar a nuestro cuerpo y a la Madre Tierra, pues lo anterior nos servirá para no tener dificultades que pongan en riesgo nuestra salud y nuestra calidad de vida.

El diplomado despertó en mí el amor hacia la medicina tradicional y me permitió reconocer que en cada contexto del ser humano se encuentran los conocimientos vivos de nuestros antepasados y de las personas más longevas de cada comunidad.

Sin duda alguna, mi forma de pensar cambió, ahora soy consciente de la importancia del papel tan indispensable de nuestra Madre Tierra y de las plantas desde la prevención en diversas enfermedades. Por ello la importancia de implementar la farmacia viva en la institución y que todos tomáramos una actitud responsable ante el cuidado de nuestra salud, como se observa en la figura 1.



Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 1. Estudiantes en la farmacia viva: alumnos de segundo grado de la Escuela Telesecundaria con clave 20DTV0538R de la comunidad de San Lorenzo, Lalana, Oaxaca

Generar una propuesta en la escuela a partir de lo aprendido en el diplomado

La aventura con los estudiantes inició en enero del 2022, fecha en que nos conocimos y era necesario hablar de todo lo que acontecía a nivel mundial, pero lo más importante era saber cómo estaban ellos y sus familiares, preguntarles el cómo se

sintieron emocionalmente durante el periodo de confinamiento y sobre todo que actitud habían tomado con respecto al cuidado de su salud y el cómo prevenir enfermedades desde su contexto, de ahí partimos. Ellos mencionaron que el tiempo en confinamiento ha sido muy estresante, durante ese periodo experimentaron diversas emociones que no les favorecían en su vida cotidiana, al escuchar lo vivido por los alumnos, expliqué la importancia de reconocer las emociones y saber gestionarlas para poder enfrentar la realidad social en la que estamos.

De esta manera, la sociedad en su conjunto y, particularmente, el modelo educativo, deberían tomar consciencia de la importancia de incluir dentro del proceso de formación de los individuos a la educación emocional. Tal educación debería implementarse de manera gradual debido a lo complejo de su estructura, y porque demanda un gran esfuerzo de comprensión por parte de los sujetos sobre sí mismos y sobre el entorno. (García Renata, 2012, p. 10).

Poder explicar a los alumnos que las emociones son el eje central en la conducta del ser humano, fue de gran importancia para que ellos participaran y compartieran lo vivido en casa, explicaron el uso de remedios caseros con diversas plantas de la comunidad, temática que ayudó a reflexionar sobre lo necesario que es prevenir enfermedades y fortalecer nuestro sistema inmune, fue así como surgió la idea de investigar la medicina tradicional y recabar los saberes comunitarios e irlos articulando con los contenidos académicos.

Después de generar la propuesta de investigar la medicina tradicional, expliqué a los alumnos la importancia de no separar los conocimientos epistemológicos de los saberes comunitarios ni viceversa, donde el pensamiento crítico es esencial para poder ejecutar cambios en la vida cotidiana y poder reflexionar, analizar y ser conscientes en el uso de las plantas medicinales que hay en su contexto: “La OMS apoya el uso de las medicinas tradicionales y alternativas cuando éstas han demostrado su utilidad para el paciente y representan un riesgo mínimo” (OMS, 2004, p. 1).

La organización de temas generadores y contenidos a partir de la salud comunal, el diálogo entre la madre tierra y el currículum

La gran problemática que abraza a la educación en el siglo XXI, es que el docente aterrice el conocimiento en forma horizontal, en donde el proceso de enseñanza aprendizaje se realice a partir de las necesidades reales de los alumnos, es decir donde se pueda interpretar la realidad social (Gergen, 1996 y Ricoeur, 2009). Necesidad que me llevó a impulsar con los alumnos un proyecto donde se involucrara a la comunidad, teniendo como fin llegar a un aprendizaje integral y holístico, donde los alumnos lleven ese conocimiento a las necesidades de su contexto, puedan compartir, dialogar, rescatar y sobre todo reencontrarse con los suyos, retomando a Aristóteles:

El individuo es concebido por Aristóteles dentro del marco social en que vive: el hombre, desde su existencia, tiende a comportarse socialmente, predeterminado por sus necesidades materiales; por ello es considerado un animal político. A su vez, es concebido también como un ser con razón. Esta capacidad natural, y a su vez social, permite a quien la posee organizar sus relaciones con arreglo a un fin común. (Reforza, 2000, p. 3).

Desde tiempos antiguos se ha impulsado el trabajo con la comunidad; los nuevos planes y programas de estudio, nos orientan a que el docente adapte las actividades académicas de acuerdo con las necesidades de cada contexto, motivo por el cual organicé dicho proyecto buscando que los alumnos adquieran herramientas para poder aproximarse a un aprendizaje integral, donde puedan dar solución a problemas de su contexto, que les permita ser más críticos y participativos con su comunidad.

Trabajar desde un tema generador, permite la participación de todos los alumnos, donde ponen en práctica sus conocimientos previos y dan inicio a la construcción de un aprendizaje significativo, según planteamiento de Ausubel: Menciona que el aprendizaje del alumno depende de los conocimientos previos y que estos se relacionan con la nueva información, esto tiene que ver con la estructura cognitiva, refiriéndose al conjunto de conceptos que posee un individuo en determinados campos del conocimiento (Guerri, 2021).

La aportación de Ausubel, nos llevó a sustentar dicho proyecto, donde las actividades son justificadas, ya que la actividad se enfocó a partir de los conocimientos previos no solo de los alumnos, sino también de los conocimientos que poseen los padres de familia y comunidad en general, dicha actividad nos ayudó a que los alumnos fueran construyendo un nuevo aprendizaje con los saberes comunitarios, es decir se buscaron estrategias que permitirán crear nuevas formas de aprender y dejar de lado la reproducción del aprendizaje. Por lo que es necesario saber que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Bautista, Figueroa y Socha, 2018, p. 3).

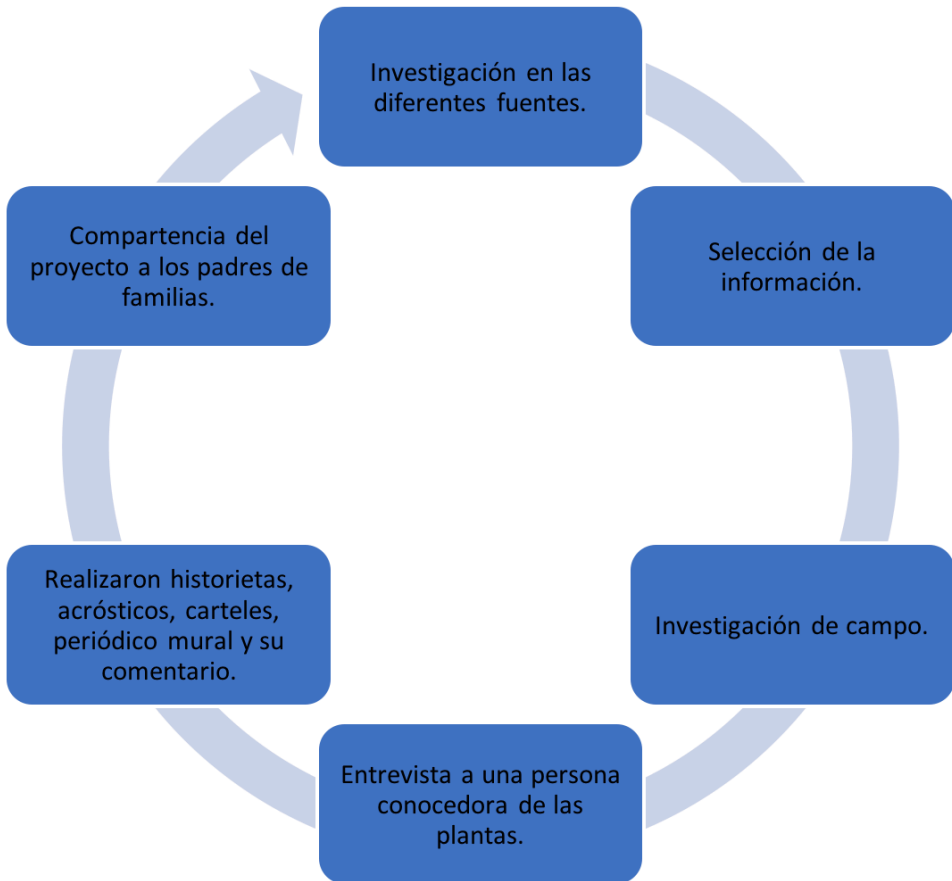
Eliminar la transmisión de conocimiento, me ha permitido desarrollar más habilidades en la creación de estrategias, donde sea posible escuchar y orientar a los adolescentes, al grupo en general les ha favorecido en su crecimiento como estudiantes pudieron reflexionar de la importancia del cuidado de la Madre Tierra y de la responsabilidad que tienen como nuevas generaciones para conservar la cultura de su comunidad. Haber trabajado con la temática de “las plantas medicinales de mi comunidad”, ha sido una experiencia muy favorable no solo para los alumnos, sino también para la comunidad, fue posible rescatar plantas medicinales, testimonios de personas de la tercera edad, acercamiento con los padres de familia y comunidad, actividad que permitió que todos aprendiéramos de todos.

No hay docencia sin discencia significa que las dos se explican y sus sujetos no se reducen a la condición de objeto uno de otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Reflejar la idea de que enseñar no existe sin aprender y viceversa. (Flecha, 2004, p. 8).

El aprendizaje que generó esta actividad, nos llevó a aprender todos de todos, donde se involucró a la comunidad, padres de familia, alumnos y docentes; despertar el interés en los alumnos para el trabajo colectivo es muy favorable en el aprendizaje, ya que pudieron compartir sus experiencias y conocimiento; todas las actividades implementadas fueron diseñadas contemplando nuestros planes y programas de estudio vigente, es decir la temática no estuvo aislada del perfil que los alumnos deben cumplir, ya que se buscaron estrategias que permitieran ir vinculando las asignaturas con el proyecto de “las plantas medicinales de mi comunidad”.

En la asignatura de español se realizaron diversas actividades donde los estudiantes abarcaron temáticas correspondientes al grado que estaban cursando, de

esa manera se fomentaron los conocimientos que los alumnos deben alcanzar y por otro lado se vinculaban con la investigación de cada una de las plantas que le correspondía a cada equipo, con la finalidad de generar un aprendizaje transversal, como se detalla en la figura 2.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Actividades³³ en la asignatura de español

Durante el proceso de investigación se realizaron estrategias que le permitieron a los alumnos llegar a un aprendizaje más significativo, como se observa en la figura 3.

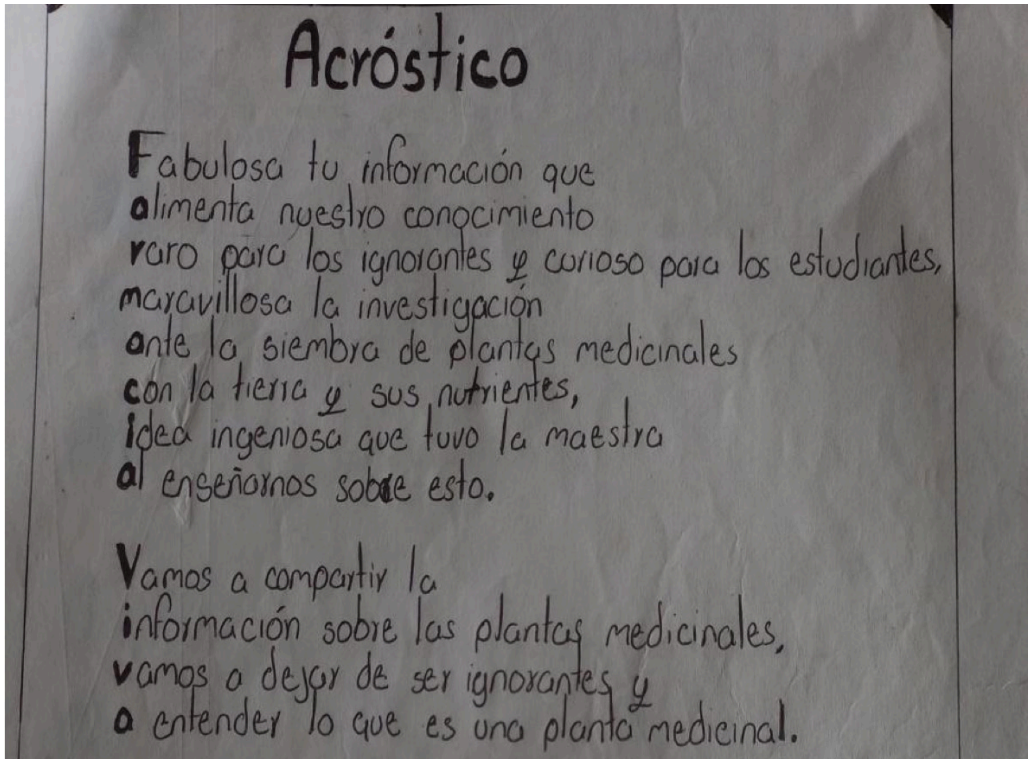


Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 3. Presentación de trabajos

Durante la compartencia con los padres de familia, el equipo de Wendy, Alex, Keyla, Nathaly y Lucia presentaron sus trabajos que correspondían a la investigación de la buganvillea. Fue muy importante que los alumnos fueran adquiriendo conocimiento con base al tema generador con el que se estaba trabajando, construir a partir de sus experiencias y poner en práctica los aprendizajes de distintas maneras, como por ejemplo dibujando, imaginando, construyendo textos, innovando, así como también mediante el diálogo compartido. Es ahí donde la educación alternativa cobra sentido y no se trata de desprendernos de los conocimientos epistemológicos sino al contrario hacer ese vínculo con los saberes comunitarios. “La escuela alternativa es una organización fundada desde la afirmación rotunda de la vida, como una propuesta ética enfrentada a la cultura de la enajenación”. (Romero, 2017, p. 73).

Mediante lo aprendido durante el curso, los alumnos elaboran un acróstico, en el cual se hacen conscientes de lo importante que es saber sobre las plantas medicinales. En la figura 4 se observa su construcción a partir del tema de la farmacia viva.



Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 4. Elaboración de un acróstico

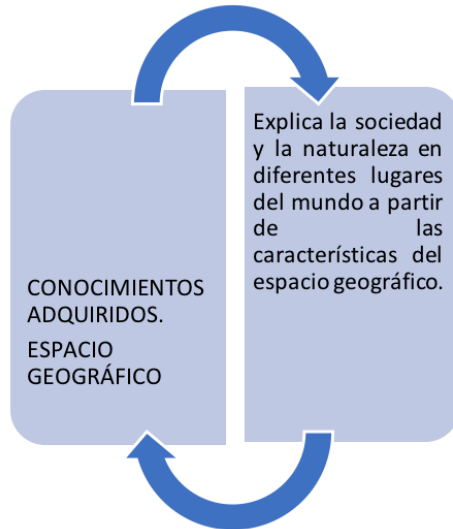
Al implementar las actividades antes expuestas los estudiantes comprenden textos para adquirir nuevos conocimientos a partir de la investigación de las diferentes plantas y la implementación de la farmacia viva, identifican y exploran fuentes diversas sobre ese tema para valorar cuál es el más pertinente de acuerdo con los propósitos de su búsqueda, con base a la información los jóvenes realizaron textos de forma resumida proveniente de diversas fuentes, realizaron la difusión de su tema a la comunidad escolar mediante carteles, también dieron a conocer el por qué y el para qué del trabajo que están realizando mediante un diálogo compartido con sus padres, es importante precisar que le aportaron mucha información a sus hijos referente a las plantas desde sus conocimientos, también llevaron a cabo una entrevista a una persona de la comunidad que es conocedora de la medicina tradicional, mediante la información obtenida realizaron textos narrativos. En la figura 5 podrán observar los conocimientos que los alumnos adquirieron durante el proceso.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. El desarrollo de sus conocimientos en la asignatura de español

Trabajar con el proyecto mediante un tema generador permitió recuperar conocimientos previos de los estudiantes, pues en segundo se ven solamente las asignaturas referentes al grado, sin embargo, se abarcaron temas que corresponden a primero y tercer grado permitiendo comprender con mayor profundidad el tema. Por ejemplo, en la asignatura de geografía los alumnos identificaron mediante un mapa de dónde son originarias las plantas, así como el clima que las favorece, el tipo de tierra que es apta para que se desarrollen las plantas y su estación del año. Los estudiantes comprendieron lo importante que fue llevar geografía en primer grado, pues a través de sus conocimientos adquiridos identificaron que algunas plantas no eran originarias de México, entonces fue necesario ubicar en un mapa el continente y país.



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Conocimientos adquiridos espacio geográficos

En cuanto a la asignatura de historia los alumnos se percataron que algunas plantas eran de origen prehispánico y que el uso de las plantas medicinales era la única forma de curarse ante las enfermedades que se presentaban, por otro lado, la cultura mexicana utilizaba como aromatizante la planta de hierba santa para envolver el chocolate. Mediante la investigación se conocieron los antecedentes de cada una de las plantas y qué uso le daban nuestras culturas.

Los alumnos lograron trabajar en colectivo y compartir su experiencia

Se presenta el diálogo compartido de la alumna Tania Ivette Sevilla Sánchez con su abuelito el señor Roberto Sánchez Sánchez. Ella inicia explicando que en la escuela se está realizando la investigación de la hierba santa, así como el por qué y para qué de la importancia de la herbolaria, pues mediante su uso se previenen muchas enfermedades, también le da a conocer por qué se está llevando a cabo el proyecto, lo importante que es hacer consciencia de su uso y las maneras de prevenir enfermedades.

Tania explica a su abuelito en dónde se produce la planta, que es originaria de México y que la cultura mexicana la utilizaba como aromatizante para el chocolate de cacao y que actualmente se utiliza para el guisado de algunos platillos, que ayuda a disminuir la fiebre e inflamación de riñones, calma dolores de estómago, evita la indigestión, diarrea, estreñimiento y problemas respiratorios, mencionó que contiene la sustancia de safrol, utilizada como un antiséptico tópico y da a conocer el uso de la planta en otros países, como el Salvador, Guatemala y Costa Rica por mencionar algunos. Ella comenta que el llevar a cabo el proyecto es con la finalidad de prevenir enfermedades y señala que las plantas tienen que utilizarse con la ayuda de personas que tengan conocimiento de ellas, pues un exceso en su consumo podría ocasionar serios problemas en el ser humano, también le comentó a su abuelito, que cuando una enfermedad está desarrollada es necesario acudir a la medicina alópata. Mediante la compartencia que se llevó a cabo la alumna pregunta a su abuelo si conoce algunas plantas que sirvan como prevención, mencionando que conoce muchas, pero ignora su nombre, por ejemplo, para la diarrea utiliza el bejuco, también mencionó que el líquido del plátano que supura sirve para el dolor de muela. Por otra parte, mencionó el uso del ajo como una planta medicinal además de alimenticia, comenta que conoce muchas para problemas respiratorios, pero desconoce su nombre. Para cerrar la charla que sostuvo la alumna Tania con su abuelito, menciona que las personas más longevas utilizaban la medicina tradicional para curarse, pero desconocían sus propiedades, por ello el proyecto que se está llevando a cabo, resulta muy provechoso. Por último, ella pidió su opinión referente al proyecto, mencionando que es muy importante que los jóvenes de hoy en día conozcan sus propiedades, para que los conocimientos adquiridos los puedan transmitir a sus padres y en un futuro los difundan a toda la comunidad.

El alumno Jonny Gerardo Manzano Sánchez explica a su mamá la señora Rosalinda Sánchez Sevilla el por qué y para qué de la implementación de la farmacia viva, inicia explicándole que a raíz de la pandemia ocasionada por el virus del COVID-19 nace la inquietud de implementar una farmacia viva, le comenta que el grupo se organizó en cinco equipos de los cuales cada equipo investigará una planta, para lo que a su equipo le tocaría investigar la planta de la sábila, pues tiene beneficios como mejorar la piel, las defensas, la digestión, previene la ulcera y evita el envejecimiento.



Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 7. Diálogo compartido entre el alumno Jonny y su madre, la señora Rosalinda

El alumno Jonny le da a conocer a su mamá que la finalidad del proyecto que se estaba llevando a cabo en el grupo de segundo grado era solamente como medidas preventivas, pues es importante reconocer que cuando una enfermedad está desarrollada en nuestro cuerpo es necesario acudir a la medicina alópata, después de lo explicado la señora Rosalinda menciona que le da mucho gusto

lo que se está realizando en la escuela telesecundaria, mencionando que a parte de la sábila existen otras plantas que son de uso curativo, pues finalizó diciendo que le da mucha alegría que desde chicos estén aprendiendo sobre el uso de las plantas y que puedan aplicar esos conocimientos en un futuro.

Aportaciones que los alumnos lograron realizar y comprender con la implementación de la farmacia viva

Alumno 1: Kevin Yahir Sánchez López

¿Qué actividades se realizaron? Hicimos una farmacia viva, registramos información de cada planta que se repartió en el grupo, hicimos carteles, historietas, acrósticos, un sistema de riego por goteo e incluso se realizó una exposición con nuestros padres donde se explicó la importancia y consecuencias de la herbolaria. ¿Cuándo iniciaron las actividades sobre el tema de la herbolaria? Se vienen realizando desde enero a la fecha. ¿Quiénes participaron? Los alumnos del segundo grado. ¿Cómo se realizaron las actividades? Las actividades se han estado realizando de una manera en la cual está presente la experimentación y exploración del medio ambiente, a mí gustó mucho este tema porque así todos aprendemos una nueva forma de “prevenir” enfermedades. ¿Dónde se realizaron las actividades? Todas las actividades se han realizado en la escuela Telesecundaria. ¿Por qué se realizaron las actividades? Se ha abarcado el tema de la herbolaria porque es muy importante conocer otras formas de prevenir las enfermedades, gracias a esto hemos aprendido que también tiene consecuencias en exceso y que la herbolaria es para prevención, no para curación. ¿Para qué se realizaron? Esto se ha ejecutado para tener un gran cambio en el pensar, y se logró, ya que ahora los alumnos del segundo grado hemos cambiado nuestra conciencia no solo en la prevención de enfermedades sino también en el cuidado del medio ambiente porque al cuidar a las plantas nos hemos dado cuenta que éstas necesitan lo mismo que nosotros.

Alumno 2: Jonny Gerardo

¿Qué actividades se realizaron? Un huerto con plantas medicinales, investigaciones, carteles, una exposición para los papás y una demostración de lo que se puede hacer con la planta medicinal. ¿Cuándo se hizo? Se empezó a hacer por

enero hasta junio, pero mi equipo todavía no ha terminado por qué le falta un video. ¿Quiénes intervinieron? Intervino todo el grupo aportando materiales y plantas medicinales. ¿Cómo se realizaron las actividades? Se busco un lugar en donde sembrar las plantas medicinales, consiguieron tierra, echamos la tierra en el lugar seleccionado, sembramos las plantas, e hicimos un sistema de riego por goteo, ¿Dónde se llevaron a cabo las actividades? Se hicieron en la escuela junto a la cancha de basquetbol. ¿Por qué se realizaron las actividades? Se hizo por la pandemia y las muertes que causó, pensamos que una manera de prevenir enfermedades era a través de las plantas medicinales ¿Para qué se realizaron las actividades? Para tomar conciencia del cuidado de nuestra salud.

Alumna 3: Danna Paola Martínez Yescas

Desde el mes de enero estuvimos viendo sobre las plantas medicinales, a mí equipo le tocó la planta de la sábila y estuvimos investigando, para qué nos sirve y en qué nos afecta y muchas cosas más, después de investigar hicimos nuestro huerto en la escuela ahí sembramos diferentes plantas y colocamos el sistema de riego por goteo. ¿Qué actividades se realizaron? Investigamos sobre las plantas. ¿Cuándo se realizaron las actividades? Desde enero hasta el mes de junio. ¿Quiénes realizaron las actividades? Todo el salón de segundo grado. ¿Cómo se realizaron las actividades? Por medio de diferentes redes sociales y libros. ¿Dónde se realizaron las actividades? Esto lo estuvimos haciendo en la escuela y en nuestras casas. ¿Por qué? Lo hicimos para aprender más sobre las plantas medicinales.

Alumno (4): Aarón Sevilla Cedillo

Se trabajó sobre las plantas medicinales que existen en nuestro alrededor nuestra planta fue la hierbabuena, lo empezamos desde el mes de enero hasta la fecha, mi equipo y yo empezamos a investigar sobre esta planta y preguntarles a las personas mayores de nuestra localidad. En la escuela nos enseñaron sobre estas plantas que existen en el pueblo de San Lorenzo. Para saber más sobre las plantas y las cosas buenas que nos pueden llegar a aportar con debido cuidado.

Presentación del proyecto de la farmacia viva a los padres de familia



Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 8. Padres de familia de los alumnos de segundo grado en la presentación del proyecto de la farmacia viva

Para cerrar nuestras actividades se llegó el día 21 de junio, los nervios a flor de piel, los jóvenes iban a presentar todos sus trabajos de investigación de las plantas seleccionadas a los padres de familia, se dice fácil pero estar frente a sus papás no era cualquier cosa, tenían la responsabilidad de hacer las cosas lo mejor posible, lo más importante era dar a conocer la importancia de la prevención de enfermedades a través de la medicina tradicional y su relación con los contenidos académicos mostrando sus trabajos.

Estrategia el cubo del pensar

Al finalizar los alumnos hicieron una actividad de gamificación con el cubo del pensar, el cual contenía preguntas referente a lo expuesto por los estudiante en la presentación del proyecto, en donde se dieron a conocer las cinco plantas que a continuación se mencionan, hierba santa, hierbabuena, sábila, el nopal y la buganvilia, para llevar a cabo dicha actividad se les explico a los padres de familia que estuvieran atentos con la información que compartían los jóvenes ya que al finalizar realizarían una actividad utilizando la información compartida por los alumnos.



Figura 9. Implementación del cubo del pensar

Después de dar a conocer el proyecto, los estudiantes realizaron la actividad del cubo del pensar, en donde realizaban preguntas referentes a la presentación de los trabajos realizados y sobre la importancia de la farmacia viva. La alumna Mirian y Danna Paola al finalizar las exposiciones explicaron a los padres de familia como se iba a llevar a cabo la actividad, mencionando que el cubo contenía preguntas y que debían lanzarlo para saber que pregunta les tocaría contestar de acuerdo con la cara a la hora de su caída.

Las preguntas que contenía el cubo del pensamiento crítico son las siguientes:

- ¿Consideran que se debe usar la medicina tradicional?
- ¿Utilizaron alguna planta para disminuir los malestares del COVID-19?
- ¿Consideras que la medicina tradicional tiene un límite para su uso?
- ¿Cuándo una enfermedad está desarrollada en el ser humano, se debe seguir consumiendo remedios caseros o hay que acudir al médico?
- ¿Tendrá algún beneficio implementar estas actividades en la escuela telesecundaria?
- ¿Cómo desarrollaron las actividades los estudiantes el día de hoy?
- ¿Se debe llevar a cabo la farmacia viva en la institución?

Referente a la actividad llevada a cabo con los padres de familia, hubo muy buena participación por parte de ellos, de manera general mencionaron que es necesario utilizar las plantas ya que no dañan el organismo por no contener químicos, pero que también hay que tener cuidado en su consumo, pues si se ingiere de forma excesiva podría causar daños severos.

En cuanto a la pregunta ¿Cómo desarrollaron las actividades los alumnos? Pues expresaron que felicitaban a los jóvenes por llevar a cabo la iniciativa y más atreverse a exponer frente a público ya que no es nada fácil, pero un padre hizo la invitación a los alumnos a que sigan mejorando en cuanto a sus exposiciones. Es importante escuchar y tomar en cuenta todas las observaciones.

Todo lo que se compartió se generó a partir de haber tomado el diplomado de salud comunal, además de lo que acontecía a nivel mundial debido a la pandemia del COVID-19, por lo que era necesario hacer cambios de manera personal, en primer lugar, tomar conciencia sobre la prevención de enfermedades, tomando en cuenta que las plantas medicinales son una alternativa para mantenernos fortalecidos ante cualquier evento que se pudiera presentar nuevamente.

En el aula propiciar cambios en los alumnos ante el cuidado de su salud con lo antes mencionado, no es una tarea fácil, pero se van generando pequeños cambios en los alumnos en cuanto a cambios de actitudes que les permita tomar conciencia sobre las situaciones reales que se viven y de esa manera realizar acciones que le permitan tener una mejor calidad de vida.

Agradezco a los alumnos de segundo grado por hacer realidad este proyecto. Se valora cada uno de sus esfuerzos, así como el apoyo de cada uno de los padres de familia por su disponibilidad y apoyo a sus hijos en cada una de las actividades realizadas.



Fuente: fotografía de Miriam Nolasco Nolasco.

Figura 10. Alumnos

¿Qué impacto tuvo en los alumnos y padres de familia el proyecto de farmacia viva?

Los alumnos aprendieron a reconocer su contexto y que dentro del mismo hay conocimiento y saberes que vienen de generación en generación, también valoraron el trabajo de forma colectiva, por otro lado, el atreverse a exponer con la presencia de sus tutores rompiendo sus miedos.

Una de las cosas con mayor impacto es el saber que hay formas de prevenir enfermedades mediante las plantas medicinales de su contexto, para ello se deben utilizar con la orientación de personas que tienen conocimiento de su uso y aplicación, ahora será responsabilidad de cada uno de los alumnos mantener una vida saludable por medio de las plantas medicinales.

Reconocieron la importancia de las aportaciones de la ciencia y la medicina alópata, pues su uso se debe hacer cuando se hace presente una enfermedad, pues tanto la medicina tradicional como la alópata se debe usar cuando se requiera, pues la primera es para prevención en cuanto la segunda se utiliza cuando las enfermedades están desarrolladas.

Los padres de familia expresaron que es muy importante que sus hijos aprendan y reconozcan a las plantas como una alternativa para el cuidado de la salud y sobre todo que no se pierdan esos conocimientos que se han empleado a través de los años y que representan conocimiento de los antepasados.

Referencias

- Bautista, C. E.; Figueroa, C. y Socha, Y. D. (12 de mayo, 2018). El maestro ante los desafíos del siglo. *Revista espacios*, 39(35), 1-8. <https://goo.su/2n22FF>
- Buey, M. L. (S.f.). *Importancia de la Inteligencia Emocional. Un Nuevo Reto para la orientación Educativa*. <https://goo.su/DH5p>
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. <https://goo.su/fCj13>
- García Renata, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-25. <https://goo.su/UwFQQ>

- Guerri, M. (16 de noviembre, 2021). *La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel*. <https://goo.su/uze5vzD>
- OMS. (22 de junio, 2004). *Nuevas directrices de la OMS para fomentar el uso adecuado de las medicinas tradicionales*. <https://goo.su/HzOGH9gOwYm>
- Reforza, P. (2000). *Aristóteles: La política y el Estado*. <https://goo.su/H9gOwYm>
- Romero, R. J. (2017). *La Educación Alternativa del Siglo XXI*. Centro Internacional de Educación, Gerencia y Desarrollo Humano.



Capítulo 11. La fiesta de Todos los Santos para los mazatecos

Capítulo 11. La fiesta de Todos los Santos para los mazatecos

Mario Guzmán Guerrero³⁴

El presente escrito se deriva de los aprendizajes y conclusiones luego de cursar y coordinar el diplomado “Salud comunal: Botiquín herbolario del docente como propuesta pedagógica biocultural. Retorno comprometido a clases frente a la pandemia”. El cual fue creado e impartido por la doctora Patricia Medina Melgarejo, catedrática de la UPN, dirigido a docentes del nivel de educación Telesecundarias de la región del Papaloapan en el estado de Oaxaca.

A partir del diplomado, logramos comprender la importancia de la vida desde el suelo que pisamos y reconocernos como parte fundamental del territorio, mediante lo cual, es posible establecer giros educativos con resonancias comunitarias que incluyan los diversos ámbitos comunitarios (social, cultural, salud, economía, entre otros).

Este diplomado nos permitió establecer el diálogo de saberes al articular el territorio y apropiarnos de una mirada integral, reconociendo como ejes transversales el cuerpo, territorio, sonidos, memoria y la alimentación. Con los cuales comprendimos la vida desde otras referencias que nos permitan transitar de dicotomías a ciclos, reconocer los calendarios milenarios que poseemos como parte del encuentro y diálogo con la memoria, la necesidad de apropiarnos del suelo que pisamos al encontrar en él, la capacidad de curar nuestro cuerpo a partir de respetar los ciclos de la Madre Tierra y la importancia de la alimentación milenaria establecida por temporadas que nos permiten generar salud comunal, luego de comprender que nuestros cuerpos están conformados por lo que contienen nuestros territorios; y que mediante ello, podremos alcanzar el Buen Vivir.

³⁴ Docente del nivel de Educación Indígena de Preescolar y Primaria en el estado de Oaxaca. Doctor en Políticas de los Procesos Socioeducativos. Maestro en Educación Básica. Licenciado en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, UPN México.

Derivado de la intervención en una sesión del diplomado denominada comprensión del tiempo eterno se abordó la festividad del Día de muertos desde la perspectiva mazateca, como parte de la apropiación de momentos y ciclos en los cuales se articulaba el diplomado con la cotidianidad de la vida.

La reflexión nos llevó a considerar la importancia de los ciclos que milenariamente fueron establecidos en nuestros pueblos originarios; los cuales, desde un pensamiento antropocéntrico han intentado eliminar la vida pensada desde otros lugares. En consecuencia, al finalizar el diplomado permitió reconocer la importancia de los saberes milenarios, los cuales, hemos subalternizado luego de establecerse un modelo hegemónico localizado en estos momentos en crisis, razón por la cual, nos situamos en la emergencia de recuperar la memoria histórica de los habitantes de nuestros pueblos originarios y establecer una vida equilibrada entre el cuerpo y territorio. Como resultado de ello, es fundamental generar la compresión de vida que milenariamente establecieron nuestros antepasados producto de la observación-experimentación efectuada que propició la compresión de los ciclos lunares, solares, terrestres, agrícolas, menstruales y construir conocimiento para comprender y reconocerse como parte del mundo y establecer su vida de manera integral y en articulación al territorio, al tiempo y a las temporalidades naturales.

Ahora podemos decir, que a partir de la compresión del mundo la alimentación se organizó fundamentada a la temporada de los pueblos de nuestra América con base en el maíz articulación generada de las estaciones del año, las temporadas, los procesos lunares; desde una referencia y espacialidad otra, misma que, hemos dejado de escuchar, sentir y pisar. Es por ello, que abordaremos Todos los Santos como una festividad integral milenaria en donde comprenderemos los rituales, la ofrenda, los huehuentones, las relaciones con la tierra, el territorio y la vida desde el sentipensar mazateco.

Fiesta de Todos los Santos: reconstitución de los pueblos originarios

La fiesta de Todos los Santos es una conmemoración celebrada en diversas geografías dentro de nuestro continente y el mundo, ésta festividad cuenta con dos principales vertientes que buscan generar explicaciones sobre el origen de ella; la primera, apunta a que, dichas ceremonias son actividades generadas después de

la conquista a nuestra América impuesta con la religión católica, pues en el siglo XI se promovió y fue hasta el siglo XIII que la iglesia romana aceptó la fecha del primero de noviembre como día de Todos los Santos (Malvido, 2006).

La otra vertiente señala que los pueblos en la antigüedad ya generaban ofrendas a los muertos, antepasados y a sus dioses, en donde la ritualidad era característica de las sociedades y éstas se localizaban estipuladas en los diversos calendarios que regían la vida cotidiana de los pueblos originarios (Broda, 2003).

Centrándonos en el territorio que habitamos, podemos decir que la fiesta de Todos los Santos en la región mazateca ha sido una festividad que permanece en la memoria de los habitantes y es practicada anualmente; retomando las dos vertientes presentadas, podemos iniciar, reconociendo que nuestras culturas mesoamericanas ya generaban ofrendas y rituales a los dioses, guerreros y elementos considerados sagrados en su territorio; sin embargo, los conquistadores a su llegada modificaron y ajustaron los rituales, celebraciones y ofrendas a las necesidades de la religión católica y al proyecto integral que buscaban gestar, situación que conllevó a generar un nuevo giro forzado en estas festividades asumiendo un sentido y simbolismo diverso al nativo. Este proceso forzoso provocó en las sociedades de los pueblos originarios el desplazamiento de sus prácticas, cosmovisión y las formas de vida generadas en su cotidianidad y resguardarlas en la memoria histórica causada por la invasión al territorio. A partir de ello, se inició un proceso en la población para repensar y crear una nueva forma de vida india de manera paulatina, en la cual se recuperará su forma de visualizar, comprender y vivir la vida desde el suelo que se pisan. De esta manera, comienzan a desarrollar la reconstitución étnica, la cual, “comienza cuando los grupos indios dan señales de recuperación de su cosmovisión durante la corroída por los misioneros y los agentes de la Corona en el curso del siglo XVI” (Carmagnani, 1998, p. 50). Esta reconstitución étnica efectuada por los pueblos originarios parte de reconocer la relación que poseen con la naturaleza y la mediación generada por sus deidades que se encuentran constantemente en su cotidianidad, es así, como se reconocen dentro de un espacio y territorio compartido que es custodiado integralmente por todos los elementos, los primeros de manera espiritual, y, los segundos generados por los habitantes. Dicha reconstitución étnica desde la conquista hasta la actualidad ha permitido efectuar el giro estableciendo un diálogo entre lo ajeno y lo propio, muestra de ello, lo podemos localizar en las festividades de Día de muertos efectuada en la Sierra Mazateca.

Festividad de Muertos: reapropiación del sentido de vida desde el suelo que pisamos

La principal actividad económica y el sustento familiar de los mazatecos históricamente se ha fundamentado en las estrategias de producción mesoamericanas (Boege, 1988), las cuales, se caracterizaban por la creación de una unidad de producción y consumo basado en la siembra de frijol, maíz y los productos que crecen alrededor de estos y complementada por la recolección de algunos alimentos. Esto permitía generar un equilibrio en el medio ambiente y considerar como el alimento central el maíz, además del organizador de la vida de los mazatecos.

El calendario agrícola ha sido una construcción de la gente de los pueblos originarios quienes, mediante su experiencia, conocimiento, necesidades, relación con el territorio, construcción de su cosmovisión y considerando como eje central al maíz han generado, preservado, practicado y transmitido de manera oral en sus actividades milenarias y, a partir de ello, establecen una forma de vida comunalizada.

La región mazateca, al igual que en otras geografías “contaba con su propio calendario (Chan) constituido por 18 veintenas y cinco días complementarios” (Carrera-García et al., 2012, p. 457). Este calendario ha permitido a los mazatecos poder contar el tiempo y establecer su vida, festividades, autoconsumo, comercio, soberanía alimentaria y una dieta balanceada que responde a sus necesidades y contexto teniendo como eje el cultivo del maíz.

Como consecuencia, el calendario mazateco proporcionaba seguridad y autosuficiencia alimentaria, la primera existe:

cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos a fin de llevar una vida activa y sana (CONEVAL, 2014).

La autosuficiencia alimentaria campesina como “una praxis aterrizada a nivel local, como una estrategia que las familias campesinas han mantenido y mantienen porque su objetivo es producir sus propios alimentos, su propio maíz y frijol, para el autoabasto” (Duarte Reyes, 2022, p. 133).

Es mediante el calendario basado en el ciclo agrícola generado por los mazatecos y las actividades efectuadas por ellos, lo que lleva a reapropiarse del sentido

de la vida y generar las festividades encontrando en el suelo que pisan explicaciones y motivos para encarnar y corazonar esta festividad fundamentada en su cotidianidad.

La ofrenda: significado profundo para los mazatecos

Habría que decir también, que teniendo como eje la siembra del maíz y la constitución de ciclo agrícola registrado en el calendario propio que conjunta los saberes milenarios y el generar la vida mazateca. Un aspecto de ella, es la festividad que articulada al ciclo agrícola mediante la reapropiación y reconstitución para brindarle significado es la fiesta de Todos los Santos. Dicha festividad consta de una serie de elementos que constituyen la comunalidad y que abordaremos paulatinamente en este escrito partiendo de la ofrenda a los fieles difuntos y comprendiendo el significado asignado a cada elemento desde el suelo que se pisa.

Desde la cosmovisión mazateca durante la fiesta de Todos los Santos se conectan tres planos: el cielo, la tierra y el inframundo, además del ombligo del mundo para generar una articulación integral. También se considera la existencia de dos arcos uno en la superficie de la tierra y el otro en la parte inferior, y el arco sagrado que representa la sabiduría y legado de los abuelos; el cual, también hace referencia al recorrido del sol de oriente a poniente que representa el camino entre la vida y la muerte (Chiköön Xin Ndää Xkëë, 2022).



Fuente: fotografía de Mario Guzmán.

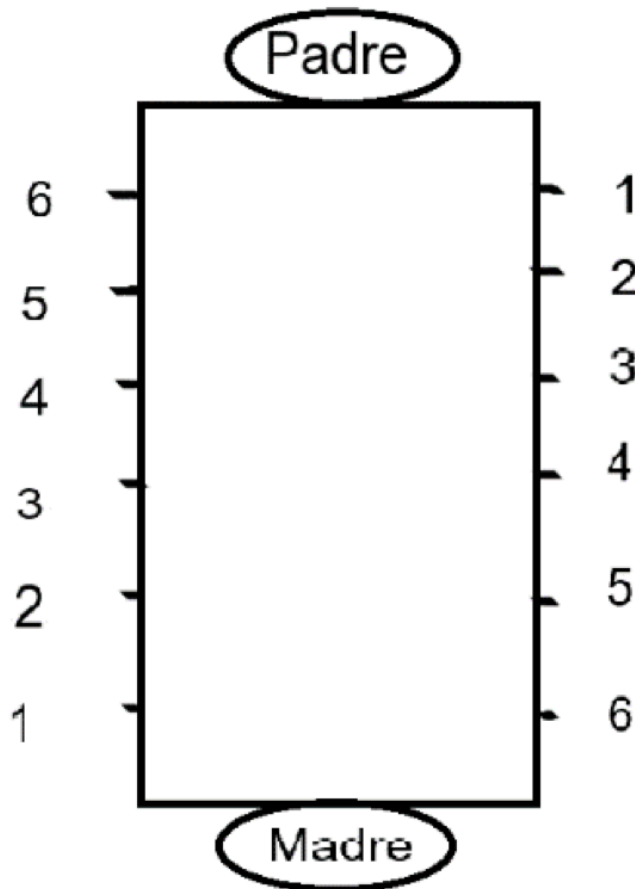
Figura 1. Ofrenda mazateca en San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca

La elaboración de la ofrenda mazateca se compone por dos arcos que son construidos con carrizos a partir de las esquinas de la mesa (o cama como se conoce en mazateco), el primero hace referencia al arco de arriba, el cual, representa al padre Sol indicando el tiempo de trabajo, la trayectoria de vida del hombre en compañía de Dios. Por otro lado, el arco de abajo es el espacio de la madre (Tierra) es el tiempo de descanso, salud, apoyo, de encuentro, diálogo, esperanza con la Madre, revelaciones de Dios, búsqueda de apoyo y consejo para retomar fuerzas para emprender las labores.

Conformada la estructura de la ofrenda mazateca cuenta con dos puntos de referencia importantes que son el oriente y el poniente; el lado oriente representa el ascenso para efectuar el encuentro con el padre en donde se resuelven los asuntos, existe negociación, matrimonios, consagración de los niños y se ejecutan las

asambleas. Por otro lado, el encuentro con la Madre se localiza en el lado poniente. Este lado representa el entierro de los difuntos, diálogo con el hogar, labores manuales sencillas.

En el lado oriente se localiza el Padre desde la cosmovisión mazateca conceptualizada por trece cielos, de los cuales, seis son de ascenso, el séptimo corresponde a la estancia con el Padre, seis de descenso para encontrarse con la Madre, cada cielo cuenta con 13 mesas; de ellas, seis hacen referencia a lo masculino y seis a lo femenino, conformando seis parejas de un señor y señora y la última conformada por el Padre y Madre Dios.



Fuente: elaboración propia con base en la información de Chiköön Xin Ndää Xkëë (2022).

Figura 2. Representación del Padre, Madre Dios y las trece mesas

Las mesas están interrelacionadas con el calendario agrícola mazateco, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 1. Trece mesas y el calendario agrícola de la cosmovisión mazateca

Trece mesas y el calendario agrícola mazateco de la cosmovisión mazateca			
Mesas de Oriente	Mesas de Poniente	Meses del calendario mazateco	Ritos
1. De Entrada	1. Oscureciendo	Chan Me, Chan Nd'ao, Chan xki.	Para consagrar a Dios el año
2. Sobrenatural	2. Transparente	Chan kjui, Chan Jin, Chan Nno	Para consagrar a Dios la siembra
3. Hoja	3. Flores	Chan To, Chan Maje, Chan Majt-ti.	En el que conviven los siete sabios principales en la base del mundo, sacrifican guajolotes
4. Viva	4. Tierna	Chan Sinda, Chan Sine, Chan Nnd-jo	En el que se consagra la milpa y recogen los frutos tiernos: elotes, ejotes, jilotes, calabacitas
5. De Leche	5. De Rocío	Chan xrje, Chan Kjua, Chan Sa.	

6. De Corazón	6. Sagrada	Chan Kin, Chan Kjan, Chan Kin-da	De los difuntos
7. De Riqueza		Kinda on	Es el tiempo en que dios actúa, tiempo de la plenitud, es el lugar de la quinta dirección, del encuentro pleno con Dios

Fuente: elaboración propia con base en la información de Chiköön Xin Ndää Xkëë (2022).

El lado poniente en donde descansa la Madre está conformada por cinco capas de agua y estrellas que componen las etapas de la noche como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Capas y estrellas

Agua	Significado	Acompañadas etapas de la noche
De Sangre	Junto con la leche y el Rocio dan vida a las criaturas	1. Estrella Manojó 2. Estrella Venado 3. Estrella Bastón 4. Estrella Cruz 5. Estrella de Flores
Fría	Paz y tranquilidad	
Limpia o Sagrada	Usada en ritos referente a lo Sagrado	
De Palabra	Encuentro, diálogo, expresión	
Del Señor y Señora Luna	Reparte la abundancia	

Fuente: elaboración propia con base en la información de Chiköön Xin Ndää Xkëë (2022).

Continuando con los elementos de la ofrenda, contamos con arcos de carrizo, los cuales, son adornados con flores cempasúchil y flor de tepache (Naxo xá) ellas iluminan el camino de los espíritus de los difuntos hacia las ofrendas con su olor. En la parte trasera de la ofrenda se coloca un petate; también se colocan coronas de maguey, pan, fruta de temporada y alimentos a base del cultivo milenario el maíz, los cuales, representan el elemento tierra; mientras, las bebidas colocadas en el altar como el agua, el mezcal, aguardiente, hacen alusión al segundo elemento el agua; otro artículo colocado sobre la mesa son las velas, éstas representan el tercer elemento, el fuego; y por último, en el piso dentro de algún recipiente se coloca el copal, éste emite humo, que representa el cuarto elemento el aire. En conjunto conforman los cuatro elementos que permiten nuestra existencia.

El recorrido de los arcos que componen la ofrenda se lee de la siguiente manera: derecha a izquierda hace referencia al amanecer, la vida, el trabajo, la salud, la abundancia y la riqueza, todo ello, representado por el Sol. Así, el recorrido que continua (centro-izquierda) apunta al espacio en donde se oculta el Sol con referencia al descanso, al sueño, las revelaciones, tiempo de muerte y es representado por la Luna. De esta manera, los dos arcos que componen la ofrenda conforman de manera integral la vida como procesos articulados de hombres y mujeres, de vida y muerte, incorporando el año, el día, la noche, el tiempo y espacios de los mazatecos y la plenitud con el Padre y la Madre.

Alimentos con base en el maíz y el compadrazgo: refrendo de respeto, reconocimiento y colectividad

La festividad de Todos los Santos implica los rituales, los personajes llamados huehuentones y, además, la elaboración de alimentos. Cabe recordar que la festividad esta articulada al calendario agrícola mazateco, razón por la cual, los habitantes se ubican en la última fase del ciclo en la cosecha de maíz, ello, lleva a que los alimentos elaborados durante la festividad mayormente sean elaborados con base a dicho grano.

Algunos de los alimentos creados durante esta festividad están elaborados con base en el maíz, de los cuales, podemos destacar los siguientes platillos y alimentos milenarios de los habitantes: tamales agrios o de masa, tamales de tesmole, tamales de frijol o chícharo y el tradicional mole mazateco. Estos alimentos generan una apuesta de construcción de gran variedad de alimentos propios y que satisfacen las necesidades de los habitantes con base en los productos de la re-

gión, los cuales son obtenidos luego de los procesos que se articulan a lo largo del año y de las formas de vida mazateca.

La elaboración de alimentos representa una acción colectiva que fortalece los lazos entre los pobladores de las comunidades al reconocer el compadrazgo, la amistad, el respeto, admiración y solidaridad con las personas, pues, durante esta festividad se genera el intercambio de platillos entre los pobladores mazatecos como signo de refrendo de lazos. El intercambio de alimentos obedece a la ayuda brindada de personas cercanas quienes se han involucrado en las problemáticas, festividades, siembra o guelaguetza.

Los huehuentones: expresión de otras formas de vida desde lo comunal

Los huehuentones son comprendidos por los mazatecos como alguien que brota del ombligo de la tierra o que viene del inframundo, de esta manera, siguiendo la concepción reconstituida de los mazatecos, ellos representan a los santos difuntos de los diferentes pueblos y en esas fechas vienen a visitar el mundo terrenal. Estos personajes en la fiesta de Todos los Santos tienen como cometido representar físicamente a los difuntos de las comunidades y traer mensajes del sentipensar (Escobar, 2014) de los antepasados para reflexionar, vivir armónicamente y gozar de la vida. Es por ello que los huehuentones parten el día 27 de octubre desde los panteones comunales solicitando permiso con apoyo de los hombres sabios (curanderos) para poder retornar a sus hogares y pasar tiempo con sus familiares.



Fuente: fotografía de Mario Guzmán.

Figura 3. Encuentro de huehuentones en Santa María Chilchotla

Los momentos dedicados a los fieles difuntos son aprovechados por los comuneros para recordar, entendiendo ello como “volver a pasar por el corazón, traer esas imágenes del pasado al presente” (Bustamante, 2016, p. 22), de esta manera, los mazatecos tienen la oportunidad de dedicar tiempo de reflexión y análisis de la vida de sus antepasados y dedicarles momentos para ofrendarlos permitiendo sentirlos presentes, recordados y como continuidad del duelo.

Una vez solicitado y concebido el permiso en punto de las doce del mediodía, el día 27 de octubre son recibidos por los pobladores con los sonidos de las campanas en la iglesia de la comunidad y con cohetes en todos los hogares; a continuación, los huehuentones pueden recorrer la comunidad danzando, cantando y disfrutando en cada una de las casas al pie de las ofrendas preparadas para el disfrute de los difuntos.

Los días de festividad se han ido ajustando y modificando conforme a las necesidades de la población y las actividades, también respecto a la comunidad en donde se lleve a cabo. De manera general podríamos organizar los días de festividad de acuerdo con la tabla 3.

Tabla 3. Organización de la fiesta de Todos los Santos

Fecha	Difunto que se espera
28 de octubre	Las (os) accidentadas (os) o asesinadas (os)
29 de octubre	A las (os) difuntas (os) que son olvidadas (os)
30 de octubre	A las niñas(os) no bautizadas (os)
31 de octubre	A las niñas (os) bautizadas (os)
1 de noviembre	A las personas adultas (os)
2 de noviembre	A todos los difuntos

Fuente: elaboración propia.

Los huehuentones en los días indicados en la tabla anterior, efectúan su recorrido por los hogares cantando y bailando con letras en la lengua mazateca; llevando a partir de sus canciones mensajes de dolor, de alegría, de tristeza o de las realidades que se vivencian en los pueblos originarios; a diferencia de otras comunidades que usan el violín, la guitarra, el güiro y el tambor, en San Jerónimo Tecóatl se agrega la armónica para llevar a cabo la participación de los huehuentones. En los hogares, la gente pacientemente espera la llegada de estos

personajes; mientras, hombres y mujeres elaboran los alimentos y reciben a los familiares, amigos y comuneros para convivir. Anteriormente, se contaba con un representante de los grupos de huehuentones que acudía con las autoridades a solicitar permiso, además esta persona se hacía cargo de los integrantes y regulaba la conducta de ellos pues cualquier percance era asumido por quien encabezaba la agrupación. En la comunidad de Santa María Chilchotla, aún mantienen esta figura y es conocida en lengua mazateca como “Nyuba”, su traducción literal pudiera ser “el viejo”; pero en la concepción mazateca el significado se torna más complejo pues hace referencia a la sabiduría que posee una persona de edad avanzada y la nobleza que caracteriza a la población mazateca. El grupo de huehuentones se caracteriza por llevar un bastón como representación de guía, experiencia y mando. Pues además de solicitar permiso a las autoridades, lo efectúa durante el recorrido con las distintas familias que establece contacto para danzar y dialogar en las ofrendas, de esta manera el *Nyuba* se convierte en un geosímbolo mazateco.



Fuente: colección Moisés Moreno Reyes.

Figura 4. *Nyuba*, encuentro de huehuentones Santa María Chilchotla

Estos personajes retratan a los difuntos, ante ello, su vestimenta tradicional es conformada por huaraches, sombreros, pantalón de manta, pañuelo, algodón y máscaras de madera; en el caso de representar a las mujeres, la vestimenta es de un huipil, huaraches y máscara.

Otro aspecto relevante en el caso de San Jerónimo Tecóatl, es que las puertas de los hogares permanecen abiertas durante el día y la noche, mientras velan a sus difuntos y realizan actividades para el convite que efectúan diariamente. Además, la festividad llega a su fin el día 2 de noviembre con la llevada al panteón de los fieles difuntos de manera masiva por habitantes de la comunidad, trayendo consigo flores y productos de la ofrenda para compartir y dialogar con los familiares y comunidad, por otro lado, las campanas y los cohetes suenan como despedida de los fieles difuntos y su retorno al inframundo. En el caso de otras comunidades, las actividades varían en las fechas de finalización que asignan, unos prolongan la festividad hasta el día 3, 4 o 5 de noviembre, además velan a sus difuntos en el panteón y quiebran piñatas como parte del cierre de dicha festividad.

La Fiesta de Todos los Santos: expresión del sentido de comunalidad de los pueblos originarios

La fiesta de Todos los Santos en la región mazateca representa la manera hacer comunalidad entendida ella “como la forma de vida de los pueblos originarios” (Martínez, 2020) y poniendo en marcha “sus elementos que son el territorio, el trabajo comunal, el autogobierno, la fiesta, la asamblea comunal y los elementos auxiliares son las normas, los valores, principios, leyes tradicionales, la educación, la lengua y la identidad” (Rendón-Monzón, 2010).

Con el territorio establecen relaciones articuladas con las deidades y a partir de ello, generan un equilibrio y cuidado integral de éste, al reconocerlo como un igual, proveedor de alimentos y por lo tanto de un trato igualitario. Por otro lado, el trabajo comunal se muestra en cada una de las actividades durante el año para poder llevar a cabo dicha festividad, este trabajo parte desde la siembra y las etapas que la componen. Una vez llegada la fecha, el trabajo de hombres y mujeres se articula, pues, mientras las mujeres preparan los alimentos, los hombres proveen de los materiales como hojas, leña, entre otros; además, elaboran la ofrenda colectivamente.

El autogobierno es visualizado a partir del Nyuba, figura que encabeza los huehuentones y se encarga de solicitar el permiso ante las autoridades correspondientes; además, de regular la conducta de los integrantes del grupo y su comportamiento en los hogares.

La fiesta y convite se viven durante los diferentes días en que duran las actividades y que armónicamente disfrutan todos los habitantes.

El valor, los principios y fundamentos que conforman la festividad de Todos Santos parte de la cosmovisión histórica que resguarda y busca implantar desde el sentipensar desarrollado milenariamente por los mazatecos, el cual ha sido transmitido de manera oral, permanece en la memoria histórica de sus habitantes y sale a relucir anualmente.

La festividad de Todos los Santos a partir de las canciones compuestas en la lengua mazateca genera una reflexión de la vida que hombres y mujeres hemos establecido al adoptar un modelo civilizatorio ajeno y dejar de sentir el suelo que pisamos afectándonos a nosotros y nuestro territorio. La riqueza de las letras que conforman el repertorio de las melodías alusivas a dicha festividad, nos permite repensar nuestra forma de ser, actuar, pensar y dirigir la vida. Estos mensajes contienen un mensaje político de tomar en nuestras manos el rumbo de nuestras comunidades fundamentado en las bases comunales.

Soberanía alimentaria

La festividad de Todos los Santos articula un proceso de subjetivación (Ortiz Naranjo, 2017), resistencia y re-existencia político, social, cultural, educativa, lingüística y de soberanía alimentaria. Además de una economía para la vida (Svampa, 2011), autonomía, colectividad y comunalidad para generar el giro ante la crisis del modelo civilizatorio. La festividad de Todos los Santos articulada y vista de manera integral nos permite la apuesta de generar la soberanía alimentaria contemplada ella como:

la posibilidad de poder recuperar derechos con relación a la tierra está acompañada de la recuperación de prácticas ancestrales que veían, no el cultivo aislado sino sistemas agroalimentarios que posibilitaban el acceso al alimento sano y seguro y que tienen que ver con el conoci-

miento de cómo funciona el clima, cómo se retroalimentan las especies, cómo se aprovechan en el sistema milpa los tres niveles de producción. (Díaz Quiroga y Dobrée, 2019, p. 354).

Así, por ejemplo, la festividad de Todos los Santos y las formas de vida de los pueblos originarios permiten la articulación con la educación para generar un diálogo de saberes, sentipensar con la tierra y descolonizar la vida para generar un giro desde el suelo que pisamos.

A partir de la educación, es posible generar soberanía pedagógica desde la forma de vida de los pueblos originarios, partiendo del contexto y generar alternativas de solución frente a los problemas que se presentan en las diversas geografías y de manera articulada generar un ethos alimenticio, esto quiere decir, que las personas tomen acciones que promuevan hacerse cargo del deseo ante una vida digna y saludable partiendo de los productos de temporada y generados en el suelo que pisan. Considerando ello, como una demanda político-educativa, un derecho y una forma de vida con dignidad para toda la población.

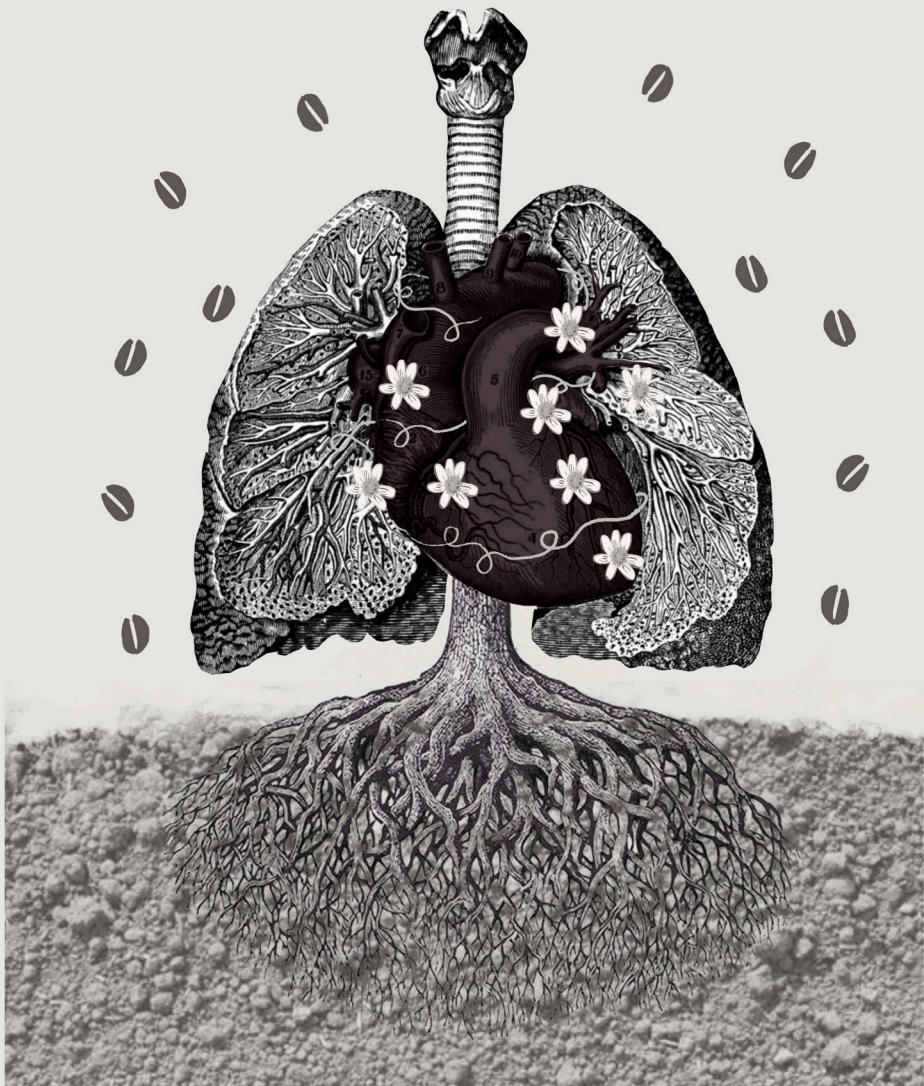
Referencias

- Boege, E. (1988). *Los mazatecos ante la nación: Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*. Siglo XXI.
- Broda, J. (2003). La ritualidad mesoamericana y los procesos de sincretismo y reelaboración simbólica después de la conquista. *Graffylia. Estudio de la diversidad religiosa en México*, 14-28.
- Bustamante, J. (2016). Voces de los objetos. Encrucijadas y desafíos en contextos de memoria y conmemoración en Chile. 1990 al presente. *Revista Antropologías del Sur*, 15-32.
- Carmagnani, M. (1998). *El regreso de los dioses*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrera-García, S.; Navarro-Garza, H.; Pérez-Olvera, M. A. y Mata-García, B. (2012). Calendario agrícola mazateco, milpa y estrategia alimentaria campesina en territorio de Huautepéc, Oaxaca. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 9.

- Chiköön Xin Ndää Xkëë. (24 de noviembre, 2022). *SIMBOLISMO DEL ARCO SAGRADO DE FLORES «YÁ NAXÓ TSITIN»*. Chiköön Xin Ndää Xkëë. <https://goo.su/9i0ij8T>
- CONEVAL. (2014). Diagnóstico sobre alimentación y nutrición. *Informe ejecutivo Número 160 (75)*. <https://goo.su/ovinOrj>
- Díaz Quiroga, N. y Dobrée, P. (2019). *Luchas y alternativas para una economía feminista emancipatoria*. Centro de Documentación y Estudios/Articulación Feminista Marcosur.
- Duarte Reyes, R. (2022). *Saberes mazatecos Naxi'í y autosuficiencia alimentaria campesina en San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca* [tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana].
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Malvido, E. (2006). La festividad de Todos Santos, fieles difuntos y su altar de muertos en México. Patrimonio “intangible” de la humanidad. *Patrimonio cultural y turismo*, 16, 41-55.
- Martínez Luna, J. (2020). Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes. En Medina Melgarejo, P. (Coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos Caminos en investigación*. Universidad Veracruzana.
- Ortiz Naranjo, M. N. (2017). Por una ética de la existencia en la escritura del profesor universitario. *Nómadas*, 47, 245-255.
- Rendón-Monzón, J. J. (2010). Ideas acerca de la educación y la comunalidad en los pueblos originarios de Mesoamérica y la planeación de una educación comunalista. *Educación Comunal*, 3, 17-22.
- Svampa, M. (2011). Pensar el desarrollo desde América Latina. *Seminario Latinoamericano “Derechos de la Naturaleza y Alternativas al extractivismo”* (1-25).

Quinta parte

Compartencias de Sabedoras y Sabedores.
Mujeres y Hombres Medicina: Testimonios



QUINTA PARTE. COMPARTENCIAS
DE SABEDORAS Y SABEDORES.
MUJERES Y HOMBRES MEDICINA:
TESTIMONIOS





Conocimiento herbolario frente al
COVID-19: profesor de Telesecunda-
ria Roberto Pacheco

Conocimiento herbolario frente al COVID-19: profesor de Telesecundaria Roberto Pacheco

Roberto Pacheco Vidaños³⁵ e Hiram Jair Valtierra Aguilar³⁶, dialogante



Figura 1. Roberto Pacheco Vidaños

Maestro: en este momento vamos a preparar el té, exclusivamente para combatir el COVID-19, esta agua ya se encuentra en el primer hervor y es ahí donde voy a depositar 4 hojas de orégano orejón, enseguida voy

³⁵ Docente de Telesecundaria del sector 01 de Tuxtepec. Ingeniero Agrónomo con Especialidad en Sistemas de Producción Agrícola, con estudios de maestría en Educación.

³⁶ Estudiante de la licenciatura en psicología en la Universidad del Valle de México, cursos en el área de Medicina Integrativa. Diplomados en Geriatría y Logoterapia por el Instituto Mexicano de Tanatología.

a depositar 4 hojas de acuyo, sigo con la cebolla morada, una rodaja, todo esto es para dos litros de agua, también una rajita de canela. He mencionado el jengibre que debe ser con medida porque aparte de que tiene muchas propiedades curativas, también es dañino cuando se pasa de la cantidad adecuada, entonces debe de ser de este tamaño aproximadamente de centímetro y medio cuadrado, vamos a agregarlo. También dos limones que se van a cortar en forma de cruz, se van a cortar en forma de cruz, se depositan en la olla con agua, en un momento más a ver si conseguimos el eucalipto, vamos a agregar 4 hojitas de eucalipto, y solamente vamos a dejarlo 3 minutos. De tal manera que cuando ya hierva lo tengo que retirar porque si lo dejo más todas estas plantas sufren una oxidación y entonces ya no sería adecuado porque las propiedades de las plantas no serían adecuadas. Entonces solamente sería 3 minutos, en este momento le voy a echar las 4 hojitas de eucalipto y ya casi están pasando los 3 minutos, posteriormente voy a retirarlo y se sirven las tazas del té y se endulzan con miel, a la miel se le acostumbra ponerle ajo para que tenga el efecto de incrementar las defensas, nuestro sistema inmunológico se va a fortalecer con este té, en un momento más vamos a degustar en equipo este té, porque estamos trabajando en equipo en conjunto con la compañera Evangelina Sigüenza, Angela Mallorquín, dos maestras de la zona 15 y de la zona 1, y un servidor de la zona 10, en un momento más vamos a estar fortaleciendo nuestro sistema inmunológico.



Testimonio de la Mujer Medicina
Macarena Díaz Aguilar

Testimonio de la Mujer Medicina Macarena Díaz Aguilar

Macarena Díaz Aguilar³⁷ y Roberto Sánchez Linares³⁸, dialogante



Figura 1. Doctora Macarena Díaz Aguilar, promotora de la medicina comunitaria, en la entrega del reconocimiento a su trayectoria como sanadora por parte del gobierno municipal de Tuxtepec, 2022

Soy del Ejido Mata de Caña, llevo más de 50 años investigando sobre las enfermedades y las plantas. En el 2010 vino la pandemia de la influenza, algo conocido, ya conocíamos lo que era el paludismo, desde que estaba muy niña, yo recuerdo que era el paludismo lo que mataba. Fumigaban con DDT que mataba a los gatitos. La influenza era una enfermedad muy fuerte que dañaba las

³⁷ Partera y mujer medicina tradicional.

³⁸ Docente de UACO. Maestro en Pedagogía, UNAM. Licenciado en Pedagogía, UV.

articulaciones y los huesos, parecía que se rompían, la gente me platicaba, gracias al Señor a mí ni el COVID, ni la influenza, ni el paludismo me ha dado. Yo he andado con la gente descalza, mojada, y hasta el día de hoy no me ha pegado nada. Entonces, yo adquirí secretos de la herbolaria con mis abuelos, abuelas y mi padre, de mi mamá no tengo recuerdo de ella, yo de chiquita quedé huérfana. Ella se murió y lo que aprendí fue de mi abuelita que era comadrona, en mi época no había doctores y mi abuelita parteaba, yo con ella aprendí a conocer muchas plantas para afrontar el parto para que los niños nacieran bien, son muchos secretos. Por ejemplo, cuando los niños les pegaba alferecía yo los curaba cuando los médicos decían que no había remedio que es una enfermedad de la bilirrubina, entonces, yo curo esta enfermedad, porque es mortal, yo con todo gusto lo curo, tengo testimonios de niños que he curado. He curado a muchos niños, de muchos pueblos, de muchas enfermedades.

El COVID fue para mí una enfermedad muy dolorosa porque se llevó a muchos seres queridos, muchas personas que yo amaba, comadres, amistades que yo preguntaba por ellos, y pues ya no los encontraba, murieron. El COVID es una enfermedad que ahoga, no da tiempo para ir al doctor, yo siempre estuve trabajando para sanar, mi propósito es que hasta donde llegue mi voz y que aprendan hacer sus medicinas, el antídoto, así yo le nombro, porque mi padre me enseñó a curar piquetes de víboras, todas esas hierbas que se usa para el piquete de víbora también son para tratar el COVID, el veneno de la víbora es tan fuerte que se parecen los dolores, mi papá, mi viejito se llamó Macario Córdoba.

He caminado mucho, caminar y caminar, dar mis semillitas a los demás siempre en donde voy; tanto doy como recojo, me traigo mis semillitas y me encanta mucho hacer jardines, que mis plantas no mueran son mis hermanos, yo se los pido humildemente que mi legado con las plantas no la dejen morir, que nazcan, que renazcan como los niños. El recuerdo que yo tengo es que a los niños de los albergues lo cuiden, mi albergue fue la calle. Estamos muy faltos de amor.

Te voy a contar como fue mi proceso para aprender de la medicina, yo comencé a juntar las letras, yo escribía sobre la tierra, jugaba con las hormigas, yo jugué mucho con las hormigas, ya desde niña comencé a leer lo que había a mi alrededor, mi abuelita me llevaba al campo y me decía los beneficios de cada planta. La hierba del coyote, la hierba del jabalí, la hierba de espanto, me enseñó a curar de espanto, de empacho, me decía: ¡Vas a curar de susto y de empacho, a recibir a los bebés cuando nacen, a partear, nada más! ¡No harás más porque si dicen que

eres bruja te van a quemar con leña verde!, porque en su época las quemaban. Las brujas nunca dijeron nada, no dieron sus secretos, nada, ellas nunca revelaron nada. Mi abuela ya era viejita, ella me enseñó. Así fue como comencé a descubrir que yo podía hablar con las plantas, con los animales. Lo que yo hago es curar a los más humildes, hasta el día de hoy nadie puede decir que yo vendo mi medicina, yo no pongo precio a la medicina, ni la voy a poner. Yo cada día hago litro de vinos, lo que necesito lo traigo del campo, en los cerros, fui a Cerro Armadillo, estoy muy contenta con ese lugar, encontré muchas plantas medicinales, estoy tan feliz porque esas plantitas ellos lo tienen, que las cuiden, que la conserven, es con el Arroyo Limón que les dije a los niños que cuiden esas plantas que están en los ríos, esas flores blancas son tan maravillosas. Yo soy espiritualista, hay enemigos espirituales como terrenales, tanto tenemos ángeles en la tierra como en el cielo, así también tenemos enemigos. Curo de manera material y espiritual, es decir que yo transmito la curación a través del agua, de esa manera es como yo curo, con agua. Yo platico con las plantas, ellas son mis niñas, les pido que no se pongan tristes, todos tenemos cambia de temperatura, de calor, yo las animo, así como también a los animales.

El temor y el rechazo de nuestros hermanos ha permitido que la medicina no se herede, hay que tener mucha fuerza de voluntad, porque donde vas comenta que ¡viene la bruja! Nosotras somos los hijos del brujo, somos las brujitas. Yo puedo sentir lo que tu sientes, entonces me considero bruja, se enderezar y sellar los huesos. Tengo muchas plantas que quiero reproducir porque están en peligro de extinción, son plantas que curan los huesos, son buenas para los pulmones, riñones, tengo muchas plantas, todas están en mi cabeza, las reconozco, las plantas son mis madres, mis hijas, yo no estoy sola. Mi abuelito me dijo que nunca tuviera miedo, ni asco a los enfermos, ese es el secreto para que no me pase nada. Para finalizar esta charla quiero decir de los primeros auxilios para el COVID esta enfermedad se queda con nosotros, ya no se va a ir, es como el cáncer, el sida y todas esas enfermedades, el COVID se quedó, nada más que le pega al más débil, tenemos que alimentarnos muy bien, tomar vitamina, comer a tu hora, el aseo personal, el primer auxilio es el té de limón, tres limones criollos, tres cojitos de guayaba, tres de acuyo, una ramita de hierba dulce y tres hojitas de eucalipto, y si el paciente tiene fiebre el azafrán, el fresno cura la calentura, exijo que lo cuiden. Estas plantas son para primeros auxilios. En sus casas, nunca les falte el limón, un juguito de limo previene el infarto para que no se ahogue, para picadura de víboras.



Los saberes ancestrales y las yerbateras

Los saberes ancestrales y las yerbateras

Stella Cárdenas Agudelo³⁹

Presentación

Las Epistemologías del sur, permiten repensar el mundo a partir de saberes y prácticas de los territorios que fueron colonizados por el pensamiento eurocéntrico, que hoy estamos visibilizando intentando ampliar las posibilidades de acabar con el pensamiento único y mostrando los epistemicidios ocasionados al imponer una cultura, un conocimiento: el científico, un método: el de la ciencia. Es así como las epistemologías del sur aportan instrumentos teóricos y metodológicos que brindan la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre.

En el proceso expedicionario que hemos venido realizando, se ha tenido la oportunidad de dialogar con diversos actores, que realizan de manera rutinaria su oficio que es invisibilizado o desconocido. Esos actores son los médicos tradicionales según la cultura indígena, o los yerbateros o curanderos para las comunidades rurales o urbanas; oficios que ha permanecido latente durante muchos años, sin comprender el rasgo cultural e identitario.

En este texto trataré de acercarme al oficio de los y las yerbateras, que siempre han estado y que poca atención se le ha brindado. Un oficio que ha sido transmitido oralmente de generación en generación sin que se comprenda su rasgo cultural e identitario. En muchos lugares de Colombia, y en otros países de Latinoamérica también están las personas que se dedican a vender las ramas y explicar el poder y valor curativo de las mismas.

Este artículo trata de esbozar algunos elementos de este saber ancestral y la caracterización de algunas personas que lo realizan este oficio, a quienes entrevistamos en los viajes expedicionarios con el fin de encontrar salidas esperanzadoras

³⁹ Coordinadora de MSE y de la Expedición Pedagógica Eje Cafetero, Colombia. Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Economía Cafetera y con estudios en Filosofía.

a partir de los aprendizajes de estos actores, quienes son creadores por naturaleza y con la naturaleza.

Saberes ancestrales

Los saberes ancestrales o tradicionales son un componente vital de las comunidades étnicas y son importantes para preservar el sentido de pertenencia, transmitir y compartir los conocimientos de acuerdo con su contexto cultural y mantener una relación armónica con la naturaleza. Desde sus conocimientos, prácticas y rituales, estas comunidades se configuran con una identidad propia que las caracteriza y las diferencia de otras culturas. Son su forma de vivir.

Los saberes ancestrales están enfocados en la medicina, gastronomía silvicultura, construcción artesanías, lenguas ancestrales, técnicas de conservación, microclimas, producción y alimentación, agricultura, riego entre otros. Existen otros saberes que poseen algunas personas y los transmiten de generación en generación y también mantienen una relación armónica con la naturaleza, como los saberes que poseen los y las yerbateras.

Las comunidades indígenas especialmente las que habitan en Riosucio, Caldas están fortaleciendo los saberes ancestrales y un ejemplo es el centrado en la medicina tradicional, para ello han conformado la Escuela de Medicina Tradicional, la cual busca transmitir la sabiduría de los mayores que utilizaban las plantas como elementos curativos para la población. De esta manera, están conservando la tradición y logrando que perviva en las futuras generaciones.

El indígena tiene una relación muy directa con la naturaleza. La enfermedad es causada por el comportamiento no adecuado frente a la naturaleza, hay que respetar las leyes de la Naturaleza y respetar o conservar el equilibrio ecológico cumpliendo las normas y pautas que se dan según los principios de la Comunidad. En la etnobotánica es importante el conocimiento del yerbatero, el curandero o herbolario, o medico tradicional, quienes conocen en profundidad los secretos de los ecosistemas para sanar a la humanidad

El médico tradicional es la persona que tiene conocimientos curativos, ejerce un poder y mantiene un prestigio reconocido y respetado por todos. La comunidad hace un reconocimiento formal para obtener la satisfacción de beneficios o favores que se solicitan de una manera desinteresada. Él está en la capacidad de

brindar ayuda, fundamentalmente requiere de la utilización de plantas curativas, medicinales (botánica), frotamientos, soplos, baños, masajes, lavados intestinales, apósitos de hojas aplastadas (emplastos e infusiones).

El médico tradicional, también es el encargado de realizar los rituales y las armonizaciones. Las armonizaciones se realizan antes de realizar una actividad. Esta es una actividad espiritual que posibilita disfrutar del equilibrio armónico que debe existir primero del ser consigo mismo, para luego poder proyectar esa armonía con los otros y con la Madre Tierra.

La recuperación de ese saber ancestral hace parte de la lucha por reivindicar sus derechos y unir esfuerzos para alcanzar *unidad, tierra, cultura y autonomía*.

Las plazas de mercado y las yerbateras/os

Las plazas de mercado en las ciudades y pueblos son sitios que tienen una especial particularidad, allí establecen el comercio de todos los elementos y artículos que cualquier persona puede necesitar fuera de los bienes de consumo están los del rebusque o reciclables. Algunas de ellas, son frecuentadas, no tanto por el comercio que ofrecen, sino por los alimentos y comidas que son tradicionales y con una excelente sazón. En algunas de ellas hay un puesto donde venden las plantas medicinales y la persona que atiende el negocio explica para que sirven o recomienda algunas plantas para determinado fin, esas personas son los yerbateros /as.

Los yerbateros en las plazas de mercado son personas que representan las relaciones entre los seres humanos y el universo vegetal los cuales integran los conocimientos y prácticas para el cuidado, protección y recuperación de las personas y de la naturaleza misma. El yerbatero muchas veces cultiva y cuida las plantas, luego las distribuye y con ellas participa en la curación de las personas; los conocimientos son anónimos, se transmiten de generación en generación a través de la oralidad y muchos confían en su poder curativo.

Las plantas han acompañado siempre a las personas, sobre todo teniendo en cuenta que actualmente los estilos de vida en las ciudades desencadenan muchas enfermedades y el sistema de salud es muy limitado para estas, entonces se buscan alternativas naturales, que son efectivas y no tienen efectos secundarios y resulta más económico que la de tipo farmacéutico.

La Mona, la tradicional yerbatera

El pabellón de ramas es un sitio conocido. Es amplio y cuenta con unos cuatro pasillos que separan los puestos de los diferentes vendedores, pero no solo se ofrecen ramas, allí se vende frutas, mascotas, gallinas, conejos, objetos de fique, artesanías de alambre. En uno de estos puestos aparece la biblioteca Penca de sábila y, a un costado, el sitio donde se reúnen los de la Universidad de la Tierra, que tienen también un puesto con libros y objetos que adornan su stand. Hace algunos años, solo había tres puestos de ramas, pero ahora, se encuentran muchos puestos con un variado surtido de ramas, jarabes, pomadas y todo tipo de elementos medicinales y para la fortuna.

El nombre de la Mona, es Graciela Valbuena Torres, es una mujer de 66 años, trabaja en la Galería desde los siete años, ya que sus padres tenían su puesto de trabajo en la Galería. Su padre vendía frutas y su madre tenía el oficio de vender las plantas, explicar para qué servían y qué dolores aliviaban; de ella la Mona aprendió el oficio de yerbatera. Una yerbatera es una persona que sin ser médico-a se dedica a curar y para ello, utiliza distintas hierbas medicinales o se dedica a vender hierbas para el mismo propósito.

Ella estudió en la escuela del sector, no recuerda el nombre, ni de sus profesoras, posiblemente estudió en la Jorge Robledo, que era la institución educativa del sector. Tiene un hijo que vive en la finca, cultiva la tierra y las plantas medicinales.

La Mona es una mujer muy trabajadora, llega a la galería a las 7: 00 de la mañana, hora en que abren las puertas y sale a las 5: 00 de la tarde cuando cierran la galería. Pasa todo el día en el puesto, le traen su almuerzo o lo compra en uno de los caspetes que hay cerca; se alimenta de lo que comen todos: chocolate, sancocho para el almuerzo, la cena igual. Su vida transcurre en ese puesto de dos metros de largo, por uno de ancho, cubierto de ramas secas y con cuerdas de bolsas donde están las ramas secas y artículos para la venta. No sé si algo se le pierde, como lo encontraría. Aunque, ella sabe dónde están las hierbas que necesitan sus clientes, es decir, el lugar donde descansa cada una de las plantas ya que le indagan e inmediatamente da la vuelta y encuentra lo que solicitan.

Luego de finalizar la jornada de trabajo, regresa a su casa a seguir la jornada, hacer sahumeros, empaca lo que necesita para la venta, organizar sus cosas, preparar lo que venderá el día siguiente para luego descansar. No ve televisión, ni escucha noticias, su vida transcurre tranquilamente al lado de sus plantas y manifiesta que nunca ha salido de la ciudad.

Su puesto tiene una ventana donde ella aparece con una postura férrea, dando consultas y entregando las hierbas. La gente hace fila para comprar, a pesar de tener una trabajadora como ella le dice, y que ya aprendió a conocer las plantas, muchos de los visitantes quieren consultarla personalmente.



Fuente: fotografía de Stella Cárdenas Agudelo.

Figura 1. La Mona

La Mona, es una persona de apariencia tosca, triste, reservada, callada, sus respuestas son concretas; sin explicaciones, pero cuando entra en confianza utiliza chistes de doble sentido, especialmente con sus clientes masculinos. Es generosa, dio una limosna y obsequió unos granos que le pidieron.

Le gusta el aguardiente y tiene una excelente memoria para sus recetas de plantas y su uso. Sus respuestas parecen programadas “aquí viene mucha gente”, ¿cómo era la galería antiguamente? “Así como esta”, ¿Qué vendían? “lo mismo” y ¿Venía mucha gente? “Lo mismo”, “yo trabajaba y le ayudaba”, ¿por qué pregunta la gente? “por lo mismo”, ¿qué come? “lo que comen todos”. Nunca se ha enferma-

do y en la época de la pandemia, durante el COVID-19, no cerró el puesto. Según ella porque venían a consultarla muchas personas de Manizales y del departamento, ella les vendía eucaliptus, cidrón, limoncillo, clavo de laguna, prontoalivio, el mastranto y otras plantas medicinales.

Con aires de maestra enseña y explica para que sirve cada planta. Una de esas lecciones fue sobre el mastranto, que se utiliza para tratar la hipertensión, el mal de alturas, la gripe, afecciones del hígado y puede contribuir a su funcionamiento e infecciones intestinales. Es una bebida astringente y desinfectante

Los clientes que llegan van desde adultos hasta jóvenes, de los diferentes estratos ricos, pobres, con o sin formación académica y con diversas consultas. Unos llegan para eliminar las malas energías y buscar que la situación económica o amorosa mejore y ella les recomienda los baños y otros para aliviar sus dolencias y entonces receta las bebidas, los emplastos. Uno de sus clientes afirmó que las recetas de la Mona le han servido para la buena suerte y como es un cliente habitual solo le dice deme 3000. Al preguntarle que le vendió, ella dice: “para destrancar” le vendí las siete hierbas: las tres rudas, citronela, albahaca, yerbabuena, mirto.

Un joven que llega manifiesta que siempre va donde la Mona y le lleva a su papá las ramas y que compra las suyas, según la dolencia. Para el papá llevó zarzaparrilla, mastranto, que le servía para los dolores y los calambres y también pagó 3000.

Arribó una joven a comprar romero para la caída del cabello y la Mona le dice: “Cocine todo esto, –romero y quina– guárdelo en la nevera y todos los días se moja la cabeza con esto”. La joven agregó que los tintes le estaban generando la caída del cabello y la Mona de manera vanidosa le respondió, pero como no cambiamos, yo también me pinto el pelo.

En el marco de la ventana o mostrador que se asemeja a un escritorio mantiene una cantidad de periódicos para envolver las ramas; ella toma el manojo de ramas, las envuelve y luego las amarra con un resorte, una actividad que realiza con la destreza que dan los años repitiendo la misma rutina.

La costumbre de usar las plantas medicinales para remedios caseros se ha extendido en esta época posiblemente por el costo de las medicinas, los ineficientes servicios de salud o la situación económica, en la galería han aumentado los puestos de venta de plantas medicinales, medicamentos herbolarios, alopáticos y homeopáticos pues antes no existía sino el puesto de ramas de la Mona. Es innegable la confianza que le tienen los visitantes a la Mona y sus recetas a base de plantas medicinales, que siempre hay visitantes haciendo cola para hacer consulta, por la cual no cobra, pero sí que le comprenden las ramas.

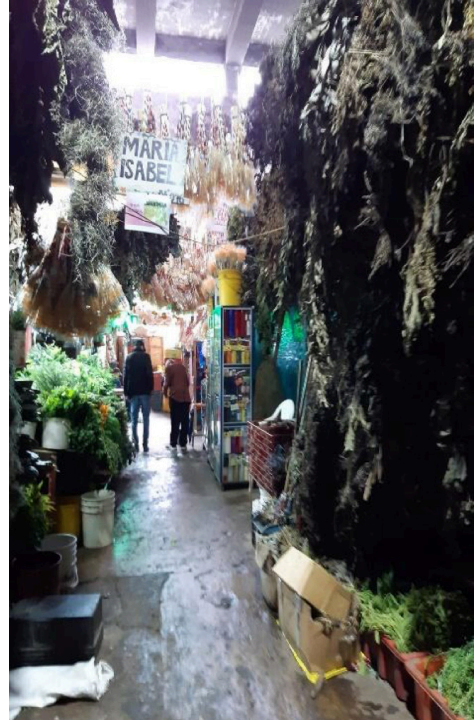
Ella tiene excelente memoria o tiene la receta a flor de labios para la consulta que le hacen y la receta que debe brindar o toma oregón para conservarla. Para la gripa de este tiempo receta: anís, menta, limoncillo. En fin, fueron numerosas las personas que llegaron a comprar las plantas medicinales y a consultar para sus dolencias.

La Mona ya tiene un acuerdo tácito con quien les suministra las plantas, pues llegó un campesino con un manojo de hortensias y unas ramas y la Mona las recibió y le entregó un billete; corroborando lo que manifestó que allí le llevan sus plantas y lo que ella necesita.

Es innegable el poder que tiene la tradición oral en la transmisión de estos saberes y conocimientos ancestrales, la falta de servicios médicos adecuados, la escasez de recursos económicos, hacen que las familias acudan a las recetas que desde la antigüedad se han utilizado y a valorar el poder curativo de las plantas medicinales, aunque hoy la consulta la yerbatero/a es más común y la gente hace uso de la medicina alternativa y conoce el poder curativo de las plantas.

Un factor positivo durante pandemia del COVID-19 fue el relacionado con la naturaleza ya que en muchas partes del mundo se pudieron apreciar: La recuperación de ecosistemas, la reducción de gases de efecto invernadero y la disminución del tráfico ilegal de fauna salvaje, el deambular de algunos animales por lugares urbanos, aspectos que posibilitan el aprendizaje de nuevas relaciones con el hombre con la naturaleza y como afirma la Mona, en esta época muchos la visitaron y consultaron para poder combatir el virus mientras encontraban la vacuna.

Finalmente, este saber que tienen las yerbateras, medicas tradicionales, ancestrales como quiera llamarse debe preservarse y buscar caminos para continuar este oficio que la mayoría lo realiza de manera generosa sin el ánimo de amasar y atesorar grandes fortunas, como lo hace el capitalismo con sus medicamentos que enriquecen a las farmacéuticas multinacionales y el valor terapéutico, preventivo o curativo es nulo o deficiente.



Fuente: fotografías de Stella Cárdenas Agudelo.

Figuras 2 y 3. Puesto de La Mona

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI/CLACSO.
- Expedicionarias (as), viajeros (as) y anfitriones del Eje Cafetero. (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el eje cafetero*. Ediciones desde Abajo, AEXCID.
- Expedicionarias (as), viajeros (as) y anfitriones del Eje Cafetero. (2022). *Viajeros y viajeras que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI*. Ediciones desde Abajo, AEXCID.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Editorial Magisterio.
- Trejos, D. et al. (2017). *La Educación Propia. Vivencias y reflexiones*. Ediciones Desde Abajo, Planeta Paz, OXFAM, FOX.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Ediciones Abya-Yala



Los saberes ancestrales y las recetas tradicionales

Los saberes ancestrales y las recetas tradicionales

Gloria Emilsen Morales Matato⁴⁰

Presentación

Este trabajo resalta el saber de los mayores y mayores que habitan el territorio del Resguardo Nuestra Señora Candelaria de La Montaña, de las comunidades de La Palma, La Zulia, El Salado, Santa Inés, Travesías y La cabaña que han decidido brindar un valioso aporte en pro de la recuperación de los saberes y sabores que aún perviven en la memoria de nuestras comunidades, a través de un trabajo de autodiagnóstico local participativo, tendiente a reflexionar al interior de las mismas, sobre lo que se tiene, lo que se ha perdido, lo que se sabe y lo que se usa de la biodiversidad; de manera que la comunidad se concientice y se apropie de las alternativas de las alternativas de solución tendientes al rescate de especies florísticas valorando el componente alimentario y medicinal que en ellas existe; para que estas no desaparezcan de los territorios indígenas sin conocer el legado cultural que existe tras las huellas de los antepasados.

Se muestra parte del saber ancestral en el uso de las plantas alimenticias de las cuales se obtienen recetas enmarcadas en la alimentación tradicional de nuestros antepasados y plantas medicinales empleadas por la comunidad, esto como resultado de los diferentes conversatorios, recorridos comunitarios, visitas domiciliarias, cartografías sociales, encuentros de saberes y sabores y prácticas de elaboración de alimentos propios; a través de los cuales se obtienen una serie de saberes que permiten conocer las diferentes formas de uso, consumo y utilización de los componentes de fauna y flora que han sido usados y se siguen utilizando en la región por diferentes generaciones de pobladores asentados sobre este territorio.

⁴⁰ Etnoeducadora de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, Riosucio, Caldas. Es agrónoma y estudiante de la maestría en Educación de la Universidad de Caldas.

Los planes de vida de las comunidades indígenas parten de la construcción colectiva de la memoria histórica y del saber ancestral, donde se reflexiona y evalúa sobre el presente, permitiendo visionar el futuro de una manera participativa, por lo cual, valorar el conocimiento comunitario sobre las plantas alimenticias silvestres y domésticas, nos permite diseñar pautas de adopción de políticas agrícolas que permitan recuperar estas especies florísticas, vincularlas nuevamente a las dietas alimentarias de la comunidad indígena y asegurar en parte la soberanía alimentaria de los pueblos originarios, que influye aspectos como la valorización y mejoramiento de los sistemas productivos indígenas; la optimización de la diversidad de la oferta ecológica; el respeto, rescate y perfeccionamiento de las prácticas agroecológicas ancestrales; la preservación de las identidades de los pueblos y el desarrollo de capacidades locales para satisfacer las necesidades básicas en alimentos y producir procesados culturalmente demandados.

Este es un aporte al plan de vida del Resguardo Nuestra Señora Candelaria de La Montaña, pues el conocimiento de los mayores puede morir con ellos, es necesario escribirlo y establecer dinámicas que permitan la transferencia del conocimiento de generación en generación para convertir estas dietas basadas en especies silvestres y domesticadas en usos y costumbres de la comunidad indígena.

Con este trabajo se procuró identificar, compilar y valorar el conocimiento tradicional de los mayores y mayoras indígenas de las comunidades de Santa Inés, El Salado, travesías, La Cabaña, La Palma y La Zulia ubicadas en el territorio del Resguardo Nuestra Señora Candelaria de La Montaña, enfatizando en el uso de recursos vegetales alimenticios que han sido empleados en la preparación de alimentos aprovechando los recursos del entorno; buscando como fin incentivar la conservación y recuperación de la flora local y la adopción de dietas nutricionales empleando productos de la región.

El trabajo consta de un recetario que contiene las recetas tradicionales elaboradas a partir de productos cultivados en las comunidades indígenas, permitiendo con esto reflexionar sobre el conocimiento de nuestra gastronomía tradicional y conocer la riqueza nutricional de los productos que se producen en la región y que se están olvidando. Conozca y saboree los deliciosos manjares tradicionales convertidos en una alternativa de conservación y pervivencia de la biodiversidad de nuestros territorios y chagras.

El saber ancestral

El saber ancestral es el saber de los mayores y mayores que permiten conservar nuestra identidad, sentido de pertenencia y la pervivencia de las comunidades. Estos saberes se están invisibilizando bien porque las personas nos han dejado o porque la globalización al penetrar los territorios, los desconoce. Los saberes ancestrales del resguardo comprenden la medicina, gastronomía, construcción artesanas, lenguas ancestrales, técnicas de conservación, producción y alimentación, agricultura, riego entre otros.

Todas las personas que habitamos este territorio tenemos un papel importante en la comunidad, pero el más importante es el de los sabios llamados mayores y mayores, que con su experiencia y conocimiento pueden orientar a la comunidad a mejorar su calidad de vida, empezando por una buena nutrición a partir de los productos cultivados en las comunidades.

La gastronomía es un saber muy rico, variado y amplio que realizan las mujeres que se transmite de generación a generación y que se está recuperando con los encuentros que se realizan de “Sabores y Saberes”. Es un saber que se transmite en la práctica porque para poder conocer cómo se hacen las preparaciones hay que cocinar y preparar la receta. Aspecto importante es que esta se hace con los productos de la tierra, con productos de alto valor nutricional sin costos económicos porque en la chagra esta todo lo que se requiere para poder aprovecharlos.

Recetas tradicionales



Fuente: fotografías de Morales Gloria, comunidad de Travesías.

Figuras 1 y 2. Cidra⁴¹ (*Sechium edule*)

⁴¹ “Chayote” en México; “chayota” en Venezuela; “chuchú” en Brasil; “papa del aire” en Argentina; “chuchu”, “pataste” o “patastillo” en Honduras; “huisquil” o “güisquil” en Guatemala, El Salvador y áreas mayas; y “cidra” o “guatila” en algunas partes de Colombia.

Recetas de la comunidad El Salado (Bañol, Alba L.)

TORTA DE CIDRA

Ingredientes

2 cidras medias (4 mitades)
½ libra de mantequilla
1 una taza de harina de trigo
3 huevos
1 cucharadita de polvo de hornear
1 pisquita de sal
1 cucharadita de esencia de vainilla



Torta de cidra

Fuente: MORALES. Gloria E.

Preparación

Parta la cidra en cuatro pedazos, pélela y lávela bien, póngala a cocinar. Posteriormente déjela enfriar, se puede agregar un poco de agua fría para facilitar el proceso.

Retire toda el agua, para lo cual se puede emplear un colador, luego triture la cidra, agregando la mantequilla y azúcar hasta conseguir una mezcla suave; anexe la harina de trigo, junto a los huevos bien batidos a punto de nieve.

En un molde bien engrasado con mantequilla y harina, se agrega la mezcla y se lleva al horno a 350°C, sino se tiene horno se puede hornear en una estufa a fuego lento; o en fogón de leña ubicando brasas del calientes en la parte de encima y debajo del recipiente.

SOPA DE COGOLLOS⁴² DE CIDRA

Ingredientes

Cogollos⁴³ de cidra o crespos de cidra
 ½ zapallo gecho
 4 vainas de chachafruto⁴⁴
 Sal y condimentos al gusto



Cogollos de Cidra
 Fuente: LOAIZA, Paola A.
 Comunidad Travesias.

Preparación



El zapallo se pela, se lava y se parte en pequeños trozos, se extraen las vainas del chachafruto y se ponen a cocinar junto al zapallo y los crespos de la cidra bien lavados. Se utiliza los crespos que da la mata de cidra estos se cocinan con el zapallo picado y güimas o chachafruto (las güimas remplazan la papa), se cocina todo junto.

⁴² Brotes tiernos.

⁴³ Parte interior que es la más apretada, blanca y tierna de algunas plantas.

⁴⁴ *Erythrina edulis*, nombres comunes: mompás, chachafruto, bucare mompás, sacha poroto, frijol mompás, pisonay, balsui, baluy, balú, cáñaro o pajuro. Se encuentra en Sudamérica, principalmente en los Andes Centrales, en el Perú, Ecuador y Colombia.

Recetas de la comunidad de Santa Inés

<p>DULCE DE CIDRAS</p> <p>Ingredientes</p> <p>5 Cidras 2 libras de panela⁴⁵ 1 queso</p>	 <p><i>Dulce de cidra</i> Fuente: LOAIZA. Paola A. Comunidad la Cabaña.</p>
<p>Preparación</p> <p>Tomamos la cidra, retiramos la cáscara, el corazón, la lavamos bien y posteriormente la cortamos en pedacitos o tiras bien finas; la ponemos en un recipiente y la ponemos a cocinar con un poquito de agua y panela, hasta que quede en almíbar, servimos y podemos acompañarlo con queso.</p>	
<p>POSTRE DE CIDRA</p> <p>Ingredientes</p> <p>3 Cidras 1 litro de leche 1 libra de panela</p>	 <p>Postre de Cidra Fuente: LOAIZA. Paola. A.</p>
<p>Preparación</p> <p>Se retira la cáscara de la cidra, se parte en trozos, se pone a cocinar con un poco de agua, se deja enfriar un poco, se licua, se mezcla la leche y la panela se pone al fuego y se revuelve hasta que dé punto.</p>	

⁴⁵ “Piloncillo” en México.

Referencias

- Etnoducadores/as y comunidad. (2019). *Proyecto educativo PEC*. Tejido Pedagógico. Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, Resguardo Indígena Nuestra señora de La Montaña.
- Expedicionarias (as), viajeros (as) y anfitriones del Eje Cafetero. (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el eje cafetero*. Ediciones desde Abajo, AEXCID.
- Expedicionarias (as), viajeros (as) y anfitriones del Eje Cafetero. (2022). *Viajeros y viajeras que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI*. Ediciones desde Abajo, AEXCID.
- Loaiza, P. y Morales G. (2015). *Recetas tradicionales*. Gráficas Gutiérrez, CRIDEC, Cabildo central del Resguardo Indígena Nuestra Señora de la Montaña, Alcaldía de Riosucio y Corpocaldas.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Editorial Magisterio.
- Trejos, D. ET AL. (2017). *La Educación Propia. Vivencias y reflexiones*. Ediciones Desde Abajo, Planeta Paz, OXFAM.



Testimonio de intervención con herbolaria
desde la perspectiva de medicinas integrativas,
caso COVID-19 en fase de recuperación

Testimonio de intervención con herbolaria desde la perspectiva de medicinas integrativas, caso COVID-19 en fase de recuperación

Isabel Flores Paz ⁴⁶ y Laura Guadalupe Flores Paz ⁴⁷

Paciente de 43 años (edad: 43 años; energía requerida 2124 kcal; sexo: m x; hidratos de carbono 382; talla 158.5 cm; proteínas 96; peso actual 73.3 k; lípidos 42; complexión ch x m g x; fibra 35 g; peso ideal 63.5 k; peso máximo 68 k; peso mínimo 58.5 k; frecuencia cardíaca 79x1; horas sueño 9 horas; índice de masa corporal 23.3 % fat 30. oxigenación 95) acude por atención con ataque de ansiedad presentando, taquicardia, insomnio, acudió a estudios descartando problemas cardiacos, derivados de Dx de COVID-19.

Con respecto al abordaje terapéutico se puede señalar que el manejo es básicamente sintomático y de sostén especialmente en adultos mayores con comorbilidades como hipertensión arterial y colesterol elevado hiperlipidemias con los órganos del sistema digestivo irritados, gastritis, el sistema respiratorio es el más afectado, ya que el COVID-19 puede afectar a cualquier órgano del ser humano.

El Dx acupuntural es:

Fecha Dx l	Peso	YANG YING	BMK	FAT	TA FC	TEMP	OX
22-04- 21.73.3 Yang		Bazo corazón	25.7	29.1	120/80 83	36.5	92%
		Hígado vejiga pulmón					

⁴⁶ Licenciada en Psicología y Nutrición con experiencia desde 1994, con la especialidad de Etnobotánica Médica en el Departamento de Biología, Departamento de Ciencias Biológicas del IPN.

⁴⁷ Licenciada, psicóloga y entrenadora deportiva con una especialidad en Medicina Tradicional Mexicana de la UACH.

16-04.21 flores de Bach, ginseng, cansancio, semilla de girasol, ajonjolí, almendra, nuez, pistache, avellana. Lechadas remojar oleaginosas y cereal: amaranto, arroz, pinole, maíz y avena.

Aceite de oliva. Aderezos frutos rojos, ciruela y arándanos.

Dieta a requerimiento para paciente de riesgo de cardio-respiratorio.

Tratamiento inicial de Flores de Bach para el manejo del COVID-19, mimulus, estrella de Belén.

TX Herbolaria

Fórmula de extracto: infección-inmune borraja, gordolobo cuescomate, kalanchoe, caña fístula, moringa, eucalipto, bugambilia, hierba de san juan, equinácea, tomillo, estafiate, allium y mercadela.

2-Emocional y mental

Estrés con Flores de Bach: impatiens, elm, vervain y para la *ansiedad*: agrimony, rock rose y cherry plum.

Evolucionando favorablemente:



Figuras 1 y 2. Iridodiagnosis

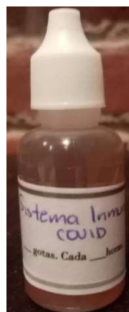


Figura 3. Herbolaria



Figura 4. Flores de Bach



Figura 5. Ansiedad

Se requirió manejar oxígeno, conforme fue evolucionando regresó a su trabajo, lleva dieta control, dejó de tomar los ansiolíticos y se le darán omegas para el manejo de hiperlipidemias.



Medicinas alternativas, desarrollo de consciencia de vida y salud

Medicinas alternativas, desarrollo de conciencia de vida y salud

José Luis Grajeda⁴⁸ y Rosa María Robles Martínez⁴⁹

CEEUMA es una escuela fundada por José Luis Grajeda y Rosa María Robles en el año 1993, con la idea de dar clases de medicinas alternativas, en ese tiempo lo que predominaba era el estudio de la herbolaria, microdosis, iridología, medicina tradicional china, homeopatía entre otras enseñanzas que en aquel entonces no se contaba con reconocimientos institucionales. Se incorpora CEEUMA al programa de la Universidad Autónoma Chapingo en los programas de medicinas complementarias. En todo este tiempo se atendió consulta en distintas áreas de las medicinas alternativas. Lo principal se contaba con la Institucionalidad se empezó a contar con diplomas y reconocimientos oficiales, esto desencadenó que muchas instituciones se interesaran en todas las temáticas y realizarán y ofrecieran cursos, diplomados y maestrías.

Las consultas tenían una gran aceptación por parte de la población en general, con resultados sorprendentes con este tipo de terapias y tratamientos.

Se unieron colaboradores; Eduardo Bonada, Raquel Prieto, Pedro Mendoza, Guillermo Castelan, Jaime Colunga, Carmen Colin y otros muchos más que disculpen por no ser mencionados sería una lista interminable.

Durante 27 años a la fecha se han preparado generaciones de alumnos de terapias alternativas, desarrollo de conciencia de vida y salud, son generaciones de graduados en diferentes estados del interior de la república mexicana, Veracruz, Jalapa, Pachuca, Texcoco, Tepic, entre otros.

Se empieza a recibir información bibliográfica de distintos temas y se crean bibliotecas, en aquel entonces con libros en papel para que las personas interesadas y los alumnos tuvieran fuentes de consulta documental.

⁴⁸ Instituto Naturista del Colegio Ecino de Educación Universitaria en Modelos Alternativos (CEEUMA).

⁴⁹ Instituto Naturista del Colegio Ecino de Educación Universitaria en Modelos Alternativos (CEEUMA).

Por diversos rozones en el año 2020 siendo un año difícil a nivel mundial por las situaciones que todos enfrentamos se recibe un caso clínico a continuación se describirá y su tratamiento.

Caso clínico

Femenina 20 años de nombre Mariana T. Acude a consulta, ya que inicia dos días antes presentando los siguientes síntomas; malestar generalizado, fiebre, tos productiva con falta de aire y dificultad para respirar, escalofríos acompañados de temblores repetidos, dolor muscular que predomina en extremidades superiores, dolor de cabeza, dolor de garganta perdida de olfato y gusto. No tiene antecedentes personales ni familiares, ha resaltar. Se le recomienda tomar propóleo en gotas, mientras llegan estudios de laboratorio. Decide también consultar con su médico familiar, quien administra antibiótico y desinflamante.

Se le sugiere realizar PCR de SARS-CoV-2 con resultado positivo, por lo que inicia aislamiento domiciliario. Se recomienda seguir instrucciones de su médico tratante y seguir en comunicación para apoyo con medicinas alternativas si lo considera necesario.

Por solicitud de la familia se le atiende únicamente con medicación correspondiente que el especialista indico. Después de tres días, acude a Urgencias por empeoramiento clínico con saturación basal de 90%, auscultación de crepitantes pulmonares basales izquierdos y una frecuencia respiratoria de 15 respiraciones por minuto. En los laboratorios se encuentran las siguientes alteraciones: linfocitos 1090/ μ L, TFG 63 ml/min, Na 144 mmol/L, CK 1455 U/L, GOT 75 U/L, LDH299 U/L, PCR 46 mg/L y dímero D 303 ng/ mL.

Radiografía de tórax se observa una opacidad con broncograma aéreo en el lóbulo inferior izquierdo. Inicia nuevo tratamiento (ritonavir/lopinavir, hidroxiclороquina y azitromicina y se decide alta a domicilio) con un diagnóstico de neumonía unilateral sin evidencia de compromiso.

La familia regresa a consultar solicitando complementar para dar apoyo a la paciente de manera natural y que no se contraponga con su medicación.

Después de hacer un análisis detallado e individualizar el caso se prescriben los siguientes tratamientos.

Primera prescripción y recomendaciones

Que inicia y mantiene durante 8 días.

Herbolaria	Hoja santa y perilla. Infusión un litro distribuido a lo largo del día	Piper auritum y Shiso (Perilla frutescens)
Aromaterapia	Aceites esenciales de limón, lima y naranja	Aplicados en planta de pie mañana y noche con rocío hídrico
Homeopatía	Pyrogenium 30c Bryonia 30c	En la consulta individualizada línea telefónica describe que cuando empieza a toser tiene un llanto y esto la desespera, se selecciona la rúbrica LLANTO toser por y se elige Bryonia, ya que también cubre síntomas físicos con tropismo respiratorio y pulmonar

Moxibustion	Aplicar en puntos seleccionados	<p>Estos puntos son exclusivos cuando existe un agotamiento respiratorio.</p> <p>Puntos empleados</p> <p>Fenglong.</p> <p>Feiyu</p> <p>Gaohuang</p> <p>Zhongfu</p> <p>Considerando que las enfermedades pulmonares corresponden en acupuntura a un vacío del órgano que es preciso estimular y calentar</p>
Cuántica testeo	Se realiza testeo en el cual marca cuerpo emocional a testear.	Se realiza un testeo a distancia por medio de una meditación, se determinó un horario para el mismo.

Alimentación	Se sugiere alternar por la noche unas sopas para mineralizar y descongestionar intestino grueso.	Raíces Ajo Cebolla Poro En cada preparación se sugirió el uso aceite de olivo o aceite de coco y cúrcuma en polvo. Cada día una sopa diferente
Musicoterapia	Poner por lo menos 3 veces al día, música de Mozart	La música se cambia diario solo que se procure del mismo autor mínimo 15 minutos 3 veces al día
Resultados	Reporta la familia desde el primer día, su sueño, mejoró y la inquietud.	Saturación basal 92 % Dejó desde la segunda toma del medicamento homeopático de tener llanto cuando tose, su ánimo mejoró y sus médicos están sorprendidos de su pronta recuperación

Segunda prescripción

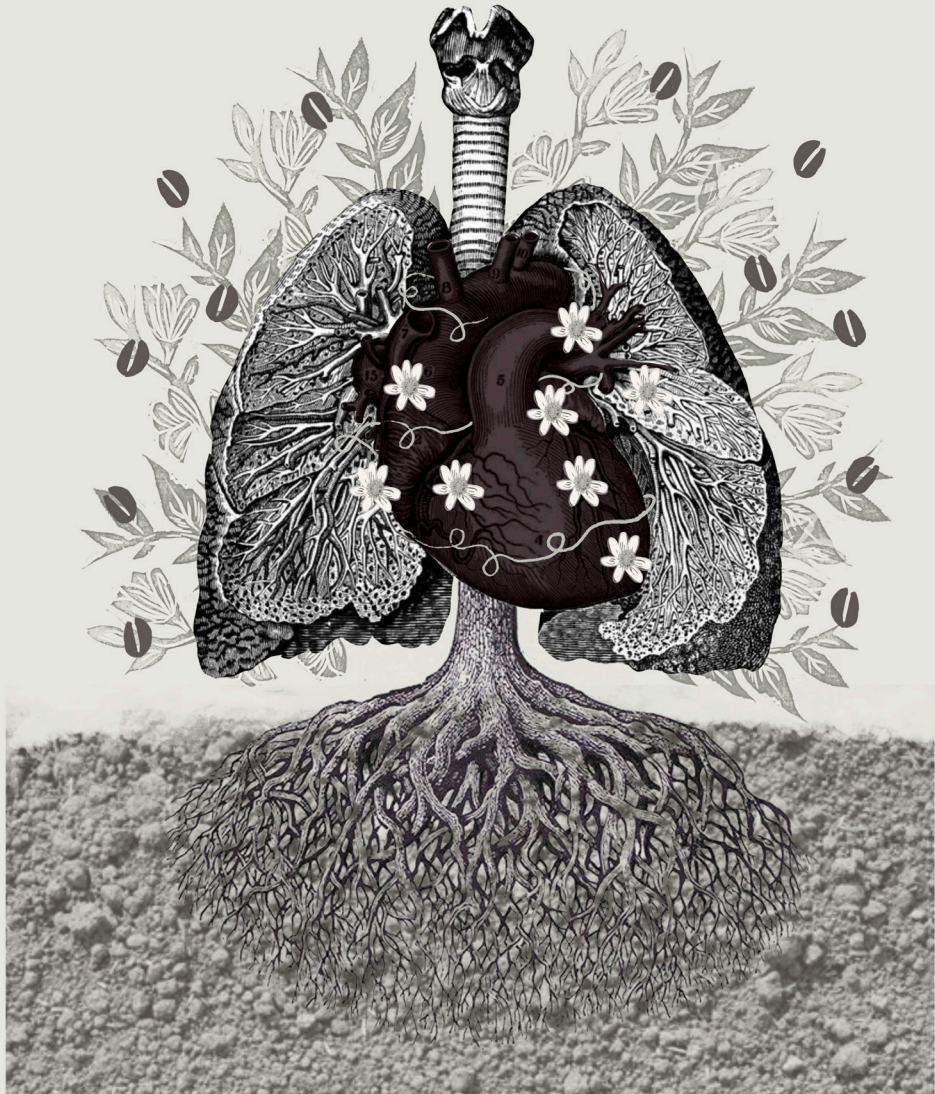
Herbolaria	Infusión de perilla y Bougainvilia	Bougainvillea glabra Shiso (Perilla frutescens)
-------------------	------------------------------------	--

Aromaterapia	Aceites esenciales de toronja, limón.	Aplicados en planta de pie mañana y noche con rocío hídrico
Homeopatía	Pyrogenium 200c Bryonia 200c	Control de proceso infeccioso una toma cada 48 horas Control emocional una toma cada semana
Moxibustion	Aplicar en puntos seleccionados	La paciente reportó aparición de calambres esporádicos y se le recomendó por una semana más Jinggu Neihuajian Chengshan Con sesiones 2 veces al día por 5 días
Cuántica testeo	Se realiza testeo en el cual marca cuerpo emocional a testear.	Se ajusta nueva meditación grabada de 5 minutos y técnica de respiración consciente.

Alimentación	Se sugiere alternar por la noche unas sopas para mineralizar y descongestionar intestino grueso.	Se sugiere aumentar lechadas por la mañana y si es de su agrado seguir con sus sopas Raíces Ajo Cebolla Poro En cada preparación se sugirió el uso aceite de olivo o aceite de coco y cúrcuma en polvo. Cada día una sopa diferente
Musicoterapia	Poner por lo menos 3 veces al día, música de Mozart.	La música se cambia diario solo que se procure del mismo autor mínimo 15 minutos 2 veces al día.
Resultados	Reporta la familia desde el primer día, su sueño, mejoró y la inquietud.	Saturación basal 98 % Al terminar este segundo tratamiento la paciente se encuentra con un estado de ánimo positivo a la vida y a su salud, ya está esperando que la den de alta para realizar su vida cotidiana con las medidas pertinentes de acuerdo con la época y contexto.

Sexta parte

Horizontes



SEXTA PARTE.
HORIZONTES





“Ombbligación”

“Omblicación”

Jaime Martínez Luna⁵⁰

Nota: Dentro de los aportes conceptuales del maestro Jaime Martínez Luna se encuentra el concepto de “omblicación”, se refiere a que: “A través del omblico se respira antes de nacer, y ya nacidos, respiramos al mundo, por ello Omblicatoriamente estamos ligados al mundo y de esa manera explicamos nuestra existencia” (Martínez Luna, 2022, p. 131). El autor continúa:

Es esto lo que sucede con el concepto o palabra, obligación. Todos estarán de acuerdo que la palabra es pesada, es decir, expresa una imposición que nadie quisiera realizar. Dentro del razonamiento que fundamenta el derecho, la obligación es usada como lo contrario al goce de la libertad de acción que decide cualquier humano vivo. Esto que es una brillante justificación del por qué debemos navegar por el derecho, que dispone las libertades individuales y colectivas. Es precisamente, lo que niega otra fuente de razonamiento. La que emana de la relación umbilical que tenemos con el universo que respiramos.

La palabra OMBLIGO todos la comprendemos. En este sentido tenemos claro que es el omblico lo que de manera natural liga al hijo o hija, a su madre. Desde antes de nacer se respira de la madre, cuando el humano sale del vientre lo primero que hace es respirar, y eso se convierte en una OMBLIGACIÓN indispensable para vivir. Es decir, se omblica uno al mundo que le da vida fuera de la madre.

Proponemos este concepto, en la medida que para entender la gran diferencia que existe entre derecho y obligación, debemos proponer algo que explique mejor lo que liga al ser con el universo, un concepto que explique la dependencia de lo humanos al universo total. Y éste es la Omblicación.

⁵⁰ Rector y docente de la UACO e ICEUABJO. Antropólogo.

Derecho es el ejercicio vivencial que se obtiene por estar vivo, cosa re-frendada y escrita en todo código regulador de las relaciones humanas. Pero ¿y la naturaleza que le da oxígeno para que viva el humano? No, pues no aparece por ningún lado. La respiración, aunque exista y se demuestre científicamente, no aparece en el razonamiento jurídico. Y si pueblos originarios, civilizatoriamente responden al razonamiento que sí, parte de la totalidad, del CERO, del respirar, son totalmente excluidos por códigos que son elaborados desde la percepción sensorial (Martínez Luna, 2022, pp. 153-154).

A continuación, el autor nos brinda una profunda reflexión sobre la ombligación.

Obligación o derecho⁵¹

Desde su nacimiento la Ciencia ha estado al servicio de la especie humana. Esto no nos cabe duda, en eso radica nuestra preocupación, que en esta ocasión invade el campo jurídico, campo que regula las relaciones humanas, al igual que la ciencia, centró su foco de interés únicamente en el ser humano.

La ciencia, a pesar de entenderlo, no ha entendido que el ser humano depende del mundo, del planeta, del universo en movimiento. Esta visión “justifica” cierta neutralidad que argumenta la necesaria separación del sujeto-objeto que ha de investigar. Creemos que centrarnos en el ser humano, seguirá impidiendo la existencia de otras racionalidades, de otras dimensiones civilizatorias, con ello, seguirá siendo imposible reconocer la existencia de mundos diversos, homogeneización que hegemónicamente se quiere seguir imponiendo (Martínez Luna, 2022, p. 141).

Obligación y derecho

No se nace fuera del mundo, se nace dentro. Se depende del mundo, no él depende de nosotros. Respiramos de él, no él, respira de nosotros.

⁵¹ Este texto se redactó a instancias de un equipo independiente de investigación sobre Derecho Indígena y se pretende publicar próximamente. Se elaboró entre 2020 y 2021.

La vida es una unidad inseparable de los elementos que lo conforman y de las especies que el universo habita.

El homo, no puede explicarse a sí mismo, fuera de su universo sino dentro, como parte integral de su existencia.

Toda regulación de la vida entre sus habitantes tiene que ser resultado de su integralidad, de su unidad interdependiente. La existencia de cualquier sociedad tiene que comprenderse dentro de esa interdependencia, como lo es el funcionamiento del cuerpo humano, que respira y por lo tanto es el mundo que habita. Hasta ahora, la filosofía de manera diversa ha interpretado al mundo, pero entendiéndose el filósofo, separado de su existencia. Esto que ha dado por llamarse civilización, ha permitido que un razonamiento se haya erigido como poseedor de la verdad, certeza que se impone y se cultiva con un sin fin de mecanismos, que terminan envolviendo la vida de todas las especies, mediante una lógica que nombra “científica”.

La ciencia da cuenta de que todos respiramos y de que dependemos del oxígeno. Sin embargo, y a pesar de la existencia de la muerte, por todos los medios, esa “ciencia”, es orientada para encontrar la eternidad de la especie humana.

Otras filosofías, ya no interpretan al mundo, sino buscan transformarlo. Esta afirmación demuestra que al mundo se le ve ajeno, distante y que debe responder a la interpretación que de él se tenga.

Querer o decidir transformar algo, es apoderarse de ese mundo como un algo sin vida. La historia ha llamado y descrito este proceso como colonial y da fe, que ese razonamiento se impone mediante violencia y religión, y actualmente mediante la escuela y la comunicación.

La colonización lleva consigo la apropiación de territorios que convierte en su espacio, llamándoles colonia, república, nación o Estado.

Toda constitución, parte de la necesidad de regular las relaciones humano-sociales en un determinado territorio, es decir, regula ubicándose fuera del mundo, al que concibe como suyo, y le nombra república, por ejemplo. En esa constitución, respondiendo a esa visión fuera del mundo real, se edifican los principios necesarios para regular el tejido social, que por sí mismo y percibiendo su naturaleza, obtiene y adquiere por sí, una coherencia específica. Las constituciones que regulan toda relación social, son códigos cuyos principios, conceptos, emanan de esa visión colonial que históricamente es la invasión de Occidente, es decir del continente colonial europeo en 1492, situándose fuera del mundo, fundamentan una concepción individual o personalizada de la vida (Martínez Luna, 2022, p. 150-152).



Autoras y autores

Autoras y autores

Andrés Hernández, Celestino

Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios del estado de Puebla. Licenciado en Educación Media con especialidad en Ciencias Naturales de la Escuela Normal Superior de Oaxaca. Funge como Jefe del Sector 01 de Escuelas Telesecundarias perteneciente a la región de Tuxtepec. Correo electrónico: celestinoandres1@hotmail.com

Barragán Tinoco, Guadalupe

Doctorante en Neuroeducación por la Universidad Humaslow. Maestra en Ciencias de la Educación por el IESIT y Licenciada en Educación Secundaria, con Especialidad en Telesecundarias del CEST. Funge como facilitadora en la Maestría en Educación Comunal de Oaxaca UACO y Asesora Técnico Pedagógica del Sector 01 de Escuelas Telesecundarias de la región de Tuxtepec. Correo electrónico: lupitaatp01@gmail.com

Bermúdez Urbina, Flor Marina

Doctora en Pedagogía por la UNAM y Maestra en Antropología Social por el CIESAS. Es integrante del SNI en el nivel 1 y Perfil PRODEP. Forma parte del Cuerpo Académico Culturas Urbanas y Prácticas Creativas en el Sur de México del CESMECA-UNICACH. Es representante de la UNICACH en la Red ESIAL y en la Cátedra UNESCO-IESAL Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Entre sus publicaciones más recientes destaca el libro *Agencia Social y Educación Superior Intercultural en Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca*, publicado por el CESMECA-UNICACH y el ISIA. Correo electrónico: flor.bermudez@unicach.mx

Cárdenas Agudelo, Stella Maestra

Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Economía Cafetera y con estudios en Filosofía. Dinamizadora de procesos pedagógicos y educativos en el Eje

Cafetero y a nivel nacional con MSE. Directora del CEID Educal y de la Revista Correo Pedagógico. Coordinadora de Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero. Conformó el Colectivo Paulo Freire con el que ha organizado la Semana de la Pedagogía Crítica en Manizales.

Correo electrónico: planetapazcaldas@gmail.com

Díaz Aguilar, Macarena

Originaria del Ejido Mata de Caña que lleva más de 50 años investigando sobre las enfermedades y las plantas. Partera y medicina tradicional.

Flores Paz, Isabel

Licenciada Psicóloga y Nutrióloga con experiencia desde 1994, con la Especialidad de Etnobotánica Médica en el Departamento de Biología, en el Departamento de Ciencias Biológicas del IPN 1995-1996. Miembro del jurado en el Tercer Certamen Nacional Culinario de Platillos Elaborados de Nopal y Xoconostle en 1996. Ha participado en diferentes ponencias y entrevistas en radiodifusoras en el Museo Tlatilco Naucalpan Estado de México. Coordinadora de cursos de medicina tradicional mexicana en los años de 1997-1999 y tallerista de cursos y diplomados de: fitomedicina, etnobotánica médica y medicina tradicional mexicana en la UACH desde 2005 hasta 2021. Coordinadora en los grupos de Caritas Chimad Indígenas Migrantes en microdosis herbolaria, elaboración de productos en 2009.

Flores Paz, Laura Guadalupe

Licenciada, psicóloga y entrenadora deportiva con una Especialidad de Medicina Tradicional Mexicana de la UACH en 2004, colaboradora en los grupos de Caritas Chimad Indígenas migrantes en herbolaria y elaboración de productos. Tallerista en la UACH en medicina tradicional mexicana desde 2009 a 2020.

Gari Muriel, Gary

Candidato a Doctor en Estudios Artísticos, Facultad de Artes, UDFJC; Magíster en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria, TG Meritorio, UPN Colombia (2001). Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura, UNAL (1990). Publicaciones: La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. Estudios Artísticos. Cultivando las Artes de la Madre Tierra:

una apuesta creadora, divergente y crítica. Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica. Actualmente es docente de planta, excoordinador de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria (MISI) (2017-2018), excoordinador de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2014-2015). Docente del Área de Arte de la Licenciatura en Educación Artística en la Licenciatura en Pedagogía Infantil desde 2011 y de la MISI desde 2017 de la Facultad de Ciencias y Educación UDFJC.
Correo: exaltatio@gmail.com, ggarim@udistrital.edu.co

Grajeda Gonzales, José Luis

Ha formado a más de 50 generaciones en el estudio y aprendizaje de la medicina tradicional china y acupuntura, también ha compartido enseñanza en el área de la biología, la nueva medicina Hamer. Es socio fundador del Instituto Naturista el ECINO CEEUMA.

Guzmán Guerrero, Mario

Candidato a doctor en Políticas de los Procesos Socioeducativos, Maestro en Educación Básica y Licenciado en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en la UPN Ajusco, México. Adscripción docente en el nivel de Educación Indígena de Preescolar y Primaria en el Estado de Oaxaca, integrante de la jefatura de Plan Piloto CMPIO A.C. y miembro de la RMEMS.
Correo electrónico: marioguzmangro@hotmail.com

Hidalgo Castro, Miguel Darío

Doctor en Desarrollo Rural y Maestro en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Licenciado en Sociología Rural por la UAM-Azcapotzalco. Docente en la Unidad 202 de la UPN México; colabora como facilitador en la UACO. Milita en la Sección 22 de la CNTE y ha desempeñado cargos sindicales como secretario general de la Delegación D-II-140, comisión provisional del CEDES 22 y representante de la APPO en Tuxtepec, Oaxaca.
Correo electrónico: hdario65@yahoo.com

Huanacuni Mamani, Fernando

Hijo de la nación Aymara. Abogado de profesión, investigador de la cosmovisión ancestral y de la historia de los pueblos originarios. Docente universitario e investigador de la cosmovisión ancestral y de la historia de los pueblos indígenas

originarios. Ex ministro de Relaciones Exteriores del Estado Plurinacional de Bolivia. Activista político, tanto en Bolivia como en el continente, promoviendo la reconstitución de la identidad ancestral de las naciones indígena originarias. Ha realizado aportes a nivel internacional sobre los derechos de la Madre Tierra, Sistema Jurídico Ancestral Comunitario y Educación Comunitaria. Es uno de los iniciadores en la sistematización de las diferentes visiones de los pueblos ancestrales sobre el Vivir Bien/Buen Vivir.

Martínez Luna, Jaime

Antropólogo. Profesor del ICEUABJO. Investigador y músico zapoteco de San Pablo Guelatao, Ixtlán, Oaxaca. Ha sido un destacado promotor cultural de la Sierra Norte oaxaqueña. Es reconocido por su lucha en defensa del territorio y los recursos naturales de las comunidades serranas. Fundador de la Asociación Civil Comunalidad, cuyo papel ha sido preponderante en los movimientos sociales y políticos hacia la afirmación indígena y la autonomía. Es pionero en los proyectos de comunicación audiovisual indígena. Algunas de sus publicaciones son Guelatao, ensayo de historia sobre una comunidad serrana y Comunalidad y desarrollo, ambos libros editados por la Dirección General de Culturas Populares. Actualmente es rector de la UACO.

Medina Melgarejo, Patricia

Profesora-investigadora de la UPN Ajusco, México. Doctora en Pedagogía por la UNAM y en Antropología por la ENAH. Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el DIE-Cinvestav. Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Investigadora del SNI desde el año 2000. Líneas de investigación: Corporalidad, Experiencia, Alteridad, Subjetivación y Memoria Políticas; Conocimiento, Territorialidad, Infancias y Teorías Pedagógicas Contemporáneas, Nuevas Metodologías de Investigación y Formación de Docentes y Profesionales de la Educación en Pedagogía y Salud Interculturales. Investigaciones adscritas al Área Académica 5 UPN Ajusco México: (2019-2022) Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación: territorios de esperanza y proyecto actual (2022-2025) Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico.

Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx, patriciamedinamelgarejo@gmail.com

Morales Matato, Gloria Emilsen

Etnoeducadora de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, del resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña en el municipio de Riosucio, Caldas. Colombia. Es agrónoma y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas. Lidera el proyecto de Custodios de Semillas Ancestrales.

Nolasco Nolasco, Miriam

Licenciada en Ciencias Sociales de la Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas. Cuenta con 24 años de servicio en el nivel de Telesecundarias en el estado de Oaxaca. Actualmente es profesora frente a grupo y labora en la comunidad de San Lorenzo Lalana, Oaxaca.

Pacheco Vidaños, Roberto

Ingeniero Agrónomo con Especialidad en Sistemas de Producción Agrícola con estudios de Maestría en Educación. Actualmente es profesor de Telesecundaria foráneo con 27 años de servicio.

Pinedo Soruco, Cecilia

Administradora de Empresas de profesión. Especialista en áreas de educación. Diplomado en Psicología del Adolescente y en Diseño de Currículos Comunitarios. Experiencia de 20 años en estudios, investigación y practica de la cosmovisión andina y aymara en particular. Actualmente es profesora y directora de la Unidad Educativa Sariri y Profesora y Directora del Centro de Arte Marcial Interno Long Men. Coordinadora General de la Red Sariri, promoviendo la reconstitución de la identidad ancestral, así como la reconstitución de los saberes ancestrales.

Robles Martínez, Rosa María

Docente de asignaturas de medicinas alternativas. Socia fundadora, de Instituto Naturista el ECINO CEEUMA. Elabora materiales e imparte clases en las áreas de alimentación y homeopatía, entre otras.

Rojas Pimienta, Alba Lucia

Docente de la Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía en la Universidad de Antioquia. Coordinadora de Prácticas en el Programa de Licenciatura

en Pedagogía de la Madre Tierra. Estudiante del Doctorado en Educación línea Estudios Interculturales. Es socióloga y magíster en Educación e investigadora del Grupo de Investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia-sede Medellín- Colombia.

Correo electrónico: lucia.rojas@udea.edu.co

Sánchez Linares, Roberto

Mexicano chinanteco de Valle Nacional, Oaxaca. Maestro en Pedagogía por la UNAM. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Actualmente es facilitador en la Maestría en Educación Comunal de la UACO y Profesor Adjunto en la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Es asesor comunitario autónomo, cuentistas y tallerista. Su preocupación y acción se enfoca en los estudios con/para los pueblos indígenas, la formación docente, infancias, comunalidad, Buen Vivir e investigación educativa.

Correo electrónico: roberto.slinares@gmail.com

Saucedo García, Priscila

Estudiante de la Maestría en Letras Modernas en la Ibero. Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM. Desde 2016-2023 impartió un taller de redacción y elaboración de tesis, que diseñó en función de las necesidades de los estudiantes de la UPN. Editora y correctora de estilo de publicaciones académicas desde hace más de una década, durante la cual ha colaborado en diversas instituciones UPN, UNAM, Cenidim, INAH, FAHH, Adabi de México, BAE, UAT, entre otras. Ha participado con la SEP y el Canal Once en la Estrategia Nacional de Aprendizaje a Distancia Aprende en Casa I y Verano Divertido, y el proceso de evaluación de libros de texto de Educación Secundaria coordinado por la OEI.

Correo electrónico: priscila_saugar@hotmail.com

Valtierra Aguilar, Hiram Jair

Estudiante de la licenciatura en psicología en la Universidad del Valle de México, cursos en el área de Medicina Integrativa. Diplomados en geriatría y logoterapia por el Instituto Mexicano de Tanatología. Ayudante en proyectos de investigación y en el desarrollo de conferencias, seminarios y cursos a través de la búsqueda y revisión bibliográfica, y el diseño de materiales audio visuales.

Dialogantes de experiencias pedagógicas, colaboradoras de materiales gráficos

Aguirre Maldonado, Yurivia

Licenciada en Pedagogía con especialidad en Psicología Educativa por la Universidad del Golfo en la Ciudad Tampico Tamaulipas. Maestra frente a grupo en el nivel de Telesecundarias en el estado de Oaxaca, con 16 años de servicio, que labora en la comunidad de Francisco Villa, Santiago Yaveo, Oaxaca.

Guadalupe, Veremunda

Profesora indígena, hablante de lengua indígena mixe. Integrante del servicio docente en Oaxaca desde 1990. Licenciada en Educación Indígena y Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN Ajusco, México. Cuenta con una amplia trayectoria sindical y una participación directa en la CNTE-Sección 22 de Oaxaca. Desde 2002 es profesora-investigadora en la ENBIO, ubicada en el municipio de Tlacoahuaya, Oaxaca.

Peralta Zúñiga, Alma Delia

Ingeniera Bioquímica por el Instituto Tecnológico de Tuxtepec. Licenciada en Educación Media en la especialidad de Matemáticas por la ENSIT. Maestra en Educación en el área de Docencia e Investigación por la Universidad Tec Tampico. Actualmente cuenta con 25 años de servicio como profesora de Telesecundaria frente a grupo, en la localidad de Tuxtepec, Oaxaca.

Sigüenza Reséndiz, Evangelina

Pasante de la Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa del ILCE en la Ciudad de México. Licenciada en Ingeniería Bioquímica en Alimentos en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec, Oaxaca y Licenciada en Educación Tecnológica en el Centro de Maestros ubicado en Tuxtepec, Oaxaca. Ha sido profesora frente a grupo durante 28 años de los cuales 24 ha estado en la localidad de Arroyo Choapam, Chiltepec, Oaxaca. Ha cursado diversos diplomados.

Virgen Torres, Minerva

Maestra en Educación por la UNID Campus Tuxtepec Oaxaca. Licenciada en Ciencias Sociales egresada por la Normal Superior del Sur de Tamaulipas. Actualmente labora como maestra frente a grupo y directora de la Escuela Telesecundaria ubicada en la comunidad de San Juan Bautista de Matamoros, Tuxtepec Oaxaca. Cuento con 32 años de servicio.



Participantes de la siembra pedagógica

Participantes de la siembra pedagógica

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Unidad de Educación Secundaria, Jefatura de Sector 01 de Escuelas Telesecundarias. Clave: 20fts6001h

Aguirre Maldonado Yurivia
Alto Guevara Jesús Antonio
Anaya Contreras Facundo
Avenidaño Rodríguez Norma Isela
Bautista Sandoval Lorenza
Bolaños Amara de Jesús
Cancino González Yazmin
Castillo Campechano Julián
Cortés Robaldino Raymundo Antonio
Díaz Hernández Antonia
Díaz Pavón Eva
Ferrer Romero Felipe
García Francisco Ma. Del Carmen
García Hernández María Magdalena
García Martínez Inés del Carmen
García San Juan Nora Judith
González Sánchez Judith
Guadalupe Sánchez Veremunda
Hernández Hernández Heidi
Hernández Joachin Pedro
Jiménez Jacobo Emma
Lagunes Zágada Evelia
Maldonado Gregorio Dora Luz
Martínez Valdivia Alejandro
Mayorquín Gómez Angela
Montor Agustín Anabel

Nolasco Nolasco Miriam
Ojeda Rosas María Teresa
Olvera Ortela Yare
Ordoñez Olivera Carlos
Pacheco Vidaños Roberto
Peralta Zúñiga Alma Delia
Pérez Hernández Francisco
Ramírez García Leticia
Ramírez Velasco Lucia
Ramos Osorio Inés
Saucedo García Priscila
Sen Salomón Claudia Trinidad
Siguenza Reséndiz Evangelina
Tepach Domínguez Mireya
Uscanga Luna María Luisa
Virgen Torres Minerva

Jefatura De Sector 01 De Escuelas Telesecundarias Región Tuxtepec
Diplomado:



Este libro-ventana como trabajo de investigación-intervención en espiral para la formación de docentes que denominamos “siembra pedagógica”, nos orienta a construir nuevas rutas pedagógicas desde la Madre Tierra, brindándonos posibilidades de existencia y re-existencia ante condiciones como la pandemia experimentada. Esto condujo a la construcción de la siembra pedagógica “Diplomado: salud comunal, botiquín herbolario del docente como propuesta biocultural. Un retorno comprometido a clases frente a la pandemia basado en el nosotros desde el suelo que pisamos”; que implica, más que una respuesta ante la pandemia, una inflexión, una argumentación que define los caminos pedagógicos, reconociendo las responsabilidades políticas, que la escuela y sus docentes deben efectuar para delinear horizontes y producir nuevas subjetividades políticas al “hacerse cargo de la vida y la educación”, como parte del Movimiento Social Pedagógico Descolonizador Latinoamericano.

Patricia Medina Melgarejo

