

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 1 de abril de 2025

Señores
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Ciudad

El (Los) suscrito(s): **Edith de Jesús Cadavid Velásquez**, con C.C. No. **50892267** de Montería, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado **“Educación Ambiental Intercultural de los docentes en formación de la Universidad de Córdoba, a partir del diálogo con los saberes ancestrales de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katío en torno a la Madre Tierra”** presentado y aprobado en el año 2025 como requisito para optar al título de **DOCTORA EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL**; autorizo (amos) al **CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN** de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: EDITH DE JESÚS CADAVID VELÁSQUEZ

Firma: 

	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA GESTIÓN DE BIBLIOTECAS					   	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 4

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, A PARTIR DEL DIÁLOGO CON LOS SABERES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ZENÚ Y EMBERÁ KATÍO EN TORNO A LA MADRE TIERRA

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
CADAVID VELÁSQUEZ	EDITH DE JESÚS

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
ACEBEDO RESTREPO	JUAN CARLOS

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

FACULTAD: EN EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

CIUDAD: MONTERÍA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2025

NÚMERO DE PÁGINAS: 318

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA GESTIÓN DE BIBLIOTECAS



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

Diagramas__x__ Fotografías__ Grabaciones en discos__ Ilustraciones en general__ Grabados__ Láminas__ Litografías__ Mapas__ Música impresa__ Planos__ Retratos__ Sin ilustraciones__ Tablas o Cuadros__

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Educación Ambiental Intercultural | 7. Intercultural Environmental Education |
| 2. Diálogo de saberes | 8. Dialogue of knowledge |
| 3. Madre-Tierra | 9. Mother-Earth |
| 4. Pueblo indígena Zenú | 10. Zenú indigenous people |
| 5. Pueblo indígena Emberá katío | 11. Emberá Katío indigenous people |
| 6. Docentes en formación | 12. teachers in training |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La Educación Ambiental Intercultural se enfoca fundamentalmente en el reconocimiento de la diversidad cultural, a través del diálogo de saberes que despliegue la diversidad de conocimientos, miradas y las cosmovisiones indígenas en torno a la Madre Tierra, que reflejan la armonía y el equilibrio del ser humano con la naturaleza, en interacción con los aportes basados en la investigación científica en el contexto de la cultura occidental. Los pueblos indígenas Zenú y Embera katío en el departamento de Córdoba, han luchado durante centurias por la conservación de su identidad cultural, y una de las formas más interesantes, aunque incipientes de lograr este propósito es a través de la etnoeducación y la educación intercultural, a pesar de que en el departamento de Córdoba la etnoeducación no ha tenido una consolidación importante, tanto en las instituciones educativas como en la formación docente. En esta indagación nos propusimos fundamentar los elementos epistemológicos y pedagógicos de la educación ambiental intercultural a partir de los aportes de las culturales ancestrales de las comunidades indígenas de la región, y de los saberes pedagógicos de los profesores indígenas y no indígenas, en desarrollo de un diálogo de saberes que permitió la formulación de ejes curriculares dinamizadores de la Educación Ambiental Intercultural, con base en las culturas ancestrales en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katío, para docentes en formación de la Universidad de Córdoba. Se adelantó una metodología de tipo cualitativo, que permitió describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de la información y los significados producidos a partir de las percepciones

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 4

y experiencias de los actores y sujetos del estudio. Para recabar los datos se aplicaron técnicas cualitativas como la revisión documental y bibliográfica la entrevista semiestructurada, los grupos focales, la observación del contexto y los talleres de investigación. Se diagnosticó la ausencia de canales y espacios de articulación entre la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, y el contexto socio cultural de la región y el territorio, el cual se caracteriza por la diversidad cultural de la población. La Universidad tampoco parte de la valoración justa de las inquietudes y saberes propios que traen los estudiantes desde sus contextos rurales, indígenas, afro, etc., así como de las demandas de la región, de tal modo que los docentes en formación logren comprenderse y comprender las diversas culturas del departamento, de modo que las tengan en cuenta en los diseños curriculares y las prácticas educativas, las cuales deben estar más en sintonía con las necesidades reales de la región y de sus gentes. Se deben tener en cuenta a los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas provenientes de los diversos contextos culturales del departamento de Córdoba y a los profesores indígenas en ejercicio, para desarrollar -junto con el resto de la comunidad educativa de la Facultad- nuevas epistemologías y pedagogías cimentadas en los ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para la formación docente, que se proponen en esta investigación.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Intercultural Environmental Education focuses fundamentally on the recognition of cultural diversity, through the dialogue of knowledge that displays the diversity of knowledge, views and indigenous worldviews around Mother Earth, which reflect the harmony and balance of the human being. with nature, in interaction with contributions based on scientific research in the context of Western culture. The Zenú and Embera Katío indigenous peoples in the department of Córdoba have fought for centuries to preserve their cultural identity, and one of the most interesting, although incipient, ways to achieve this purpose is through ethno-education and intercultural education. despite the fact that in the department of Córdoba ethno-education has not had significant consolidation, both in educational institutions and in teacher training. In this investigation we proposed to base the epistemological and pedagogical elements of intercultural environmental education based on the contributions of the ancestral cultures of the indigenous communities of the region, and the pedagogical knowledge of indigenous and non-indigenous teachers, in the development of a dialogue of knowledge that allowed the formulation of curricular axes that energize Intercultural Environmental Education, based on the ancestral cultures around Mother Earth of the Zenú and Emberá Katío indigenous peoples, for teachers in training at the University of Córdoba. A qualitative methodology was advanced, which made it possible to describe, understand and interpret the phenomena, through the information and meanings produced from the perceptions and experiences of the actors and subjects of the study. To collect the data, qualitative techniques were applied such as documentary and bibliographic review, semi-structured interviews, focus groups, observation of the context and research workshops. The absence of channels and spaces of articulation between the Faculty of Education and Human Sciences of the University of Córdoba, and the socio-cultural context of the region and the territory, which is characterized by the cultural diversity of the population, was diagnosed. The University also does not start from the fair assessment of the concerns and knowledge that students bring from their rural, indigenous, Afro, etc. contexts, as well as the demands of the region, in such a way that teachers in training can understand each other and understand the diverse cultures of the department, so that they take them into account in curricular designs and educational practices, which must be more in tune with the real needs of the region and its people. Students from the Faculty of Education and Human Sciences coming from the diverse cultural contexts of the department of Córdoba and practicing indigenous teachers must be taken into account to develop - together with the rest of the faculty's educational community - new epistemologies. and pedagogies based on the dynamic curricular axes of Intercultural Environmental Education for teacher training, which are proposed in this research.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	4 de 4
--------	--------------	---------	---	----------	------	--------	--------

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Jurado Institucional: TOBIAS RENGIFO RENGIFO

Firma:

Nombre Jurado Nacional: HERNANDO URIBE CASTRO

Firma:

Nombre Jurado Internacional: MARÍA MERCEDES ADELINA ESPEJEL RODRÍGUEZ

Firma:

**EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, A PARTIR DEL DIÁLOGO CON LOS SABERES ANCESTRALES
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ZENÚ Y EMBERÁ KATÍO EN TORNO A LA MADRE TIERRA**

AUTOR:

EDITH DE JESÚS CADAVID VELÁSQUEZ

DIRECTOR:

Dr. JUAN CARLOS ACEBEDO RESTREPO

PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

NEIVA-HUILA

2025

NOTA DE ACEPTACIÓN

Dra. MARÍA MERCEDES ADELINA ESPEJEL RODRÍGUEZ
Jurado internacional

Dr. HERNANDO URIBE CASTRO
Jurado nacional

Dr. TOBÍAS RENGIFO RENGIFO
Jurado institucional

DEDICATORIA

A todos los maestros que me invitaron a soñar a trabajar durante mi vida académica en otras formas de ver el mundo y a todos los docentes que constantemente trabajan dialogando con esas otras formas de ver el mundo.

AGRADECIMIENTOS

Por sus aportes, palabras de ánimo, respeto y compromiso a mi asesor el Dr. Juan Carlos Acebedo Restrepo.

Por su paciencia, ánimo y apoyo a mis compañeros de trabajo del programa de Licenciatura de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. A mis compañeros de los otros programas de licenciatura (Ciencias Sociales, Educación Artística, Literatura y Lengua Castellana, Educación Física y Recreación, Educación Infantil, Informática y Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés) de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. A mis estudiantes docentes en formación por su interés, comprensión y acompañamiento en esta investigación y el cual los invito a dialogar por un mundo más respetuoso con la Madre Tierra y sus diversas formas de cuidarla.

Por su disposición, amabilidad y aporte, a las comunidades indígenas Zenú del resguardo de San Andrés de Sotavento del municipio de Tuchín y los profesores, especialmente el profesor Eider Guzmán Estrada de la Institución Educativa Álvaro Técnica Ulcué Chocué, y el cabildo Karagaby del resguardo Embera katío del municipio de Tierralta en el Nudo del Paramillo y los profesores, especialmente al profesor Ezequiel Domicó Jurupia de la Institución Educativa Canyidó.

A mi familia por su paciencia permanente, apoyo y oraciones por dejarme ser.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	36
1.2.1 Objetivo general.....	36
1.2.2. Objetivos específicos.....	36
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	37
CAPÍTULO II. ASPECTOS TEÓRICOS.....	42
2.1 Antecedentes.....	42
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	43
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	49
2.1.3 Antecedentes locales.....	54
2.2 Categorías teóricas.....	60
2.2.1 Educación Ambiental Intercultural.....	61
2.2.2 Saberes ambientales y culturas indígenas ancestrales.....	76
2.2.3 Prácticas sociales.....	81
2.2.4 Currículo y formación de docentes.....	87
2.3 MARCO LEGAL.....	91
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	100
CAPÍTULO IV. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	110
4.1 Correspondencia de la Misión y lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba con los de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en torno a lo ambiental e intercultural.....	112
4.2 Correspondencia de la Misión Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en torno a la Educación Ambiental Intercultural.....	114
4.3 Correspondencia de las políticas que conforman las líneas curriculares de la Universidad de Córdoba con la Facultad de Educación y los planes de curso en torno a la Educación Ambiental Intercultural.....	116
4.4 Planes de curso o microcurrículos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.....	119
4.5 Correspondencia de la Misión, lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas desde la experiencia y opinión de los docentes relacionados con la formación cercana en Educación Ambiental Intercultural.....	130
4.6 Inclusión de Educación Ambiental Intercultural en los lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, a partir de la opinión de actores institucionales.....	137
CAPÍTULO V. SABERES Y PRÁCTICAS AMBIENTALES EN TORNO A LA MADRE-TIERRA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ZENÚ Y EMBERÁ KATÍO.....	149
5.1 Pueblo indígena Zenú.....	151
5.1.1 Aportes de los pueblos indígenas Zenú en su relación armoniosa con la Madre Tierra: revisión documental en contraste con observaciones en el contexto.....	152

5.1.2 Sentidos, sentires, vivencias y prácticas ambientales en torno a la relación armoniosa con la Madre Tierra: un contraste entre la ancestralidad, colonialidad y decolonialidad del pueblo Zenú.....	159
5.2 Pueblo indígena Embera Katío.....	170
5.2.1 Aportes del pueblo indígena Embera Katío en su relación armoniosa con la Madre Tierra: revisión documental en contraste con observaciones en el contexto....	170
5.2.2 Sentidos, sentires, vivencias y prácticas ambientales en torno a la relación armoniosa con la Madre Tierra: contraste entre la ancestralidad, la colonialidad y decolonialidad del pueblo Emberá Katío.....	177
CAPÍTULO VI. ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, CULTURALES Y PEDAGÓGICOS PARA UNA PROPUESTA DE EJES CURRÍCULARES DINAMIZADORES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL PARA DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	189
6.1 Fundamentos epistemológicos, culturales y pedagógicos, basados en el diálogo de saberes entre la academia y los pueblos Zenú y Embera Katío.....	191
6.1.1 Elementos epistemológicos para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.....	192
6.1.2 Elementos culturales de los saberes y prácticas ambientales de la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Embera Katío, en la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.....	197
6.1.3 Elementos pedagógicos para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.....	200
6.1.3.1 Revisión bibliográfica de currículos para la formación de docentes en temáticas ambientales e interculturales.....	204
6.1.3.2 Aportes de los profesores indígena Zenú y Embera Katío para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.....	206
6.1.3.3 Imaginarios de los niños indígenas Zenú acerca de la relación armoniosa con la Madre Tierra.....	207
6.1.3.4 Imaginarios de los niños indígenas Emberá katío acerca de la relación armoniosa con la Madre Tierra.....	216
6.1.3.5 Aportes de los docentes en formación que son indígenas Zenú y Embera Katío y no indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.....	222
6.1.3.6 Aporte de iniciativas investigativas de los semilleros de investigación de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.....	224
6.1.3.7 Aportes de expertos para el fortalecimiento de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.....	226
CONCLUSIONES GENERALES.....	247
ANEXOS.....	296

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Relación entre los objetivos, técnicas y herramientas de la investigación....	101
Tabla 2. Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Ciencias Sociales.....	122
Tabla 3. Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Educación Artística.....	125
Tabla 4. Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.....	127
Tabla 5. Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación ambiental.....	129
Tabla 6. Revisión bibliográfica acerca fortalecimiento de la relación armoniosa con la naturaleza con los saberes ancestrales e identidad del pueblo Zenú.....	152
Tabla 7. Revisión bibliográfica acerca fortalecimiento de la relación armoniosa con la naturaleza con los saberes ancestrales e identidad del pueblo Embera katío.....	171
Tabla 8. Revisión bibliográfica de currículos en la formación de docentes en temas ambientales e interculturales y la tendencia relacionada con procesos pedagógicos del pensamiento complejo y crítico, decolonial y el diálogo de saberes.....	204
Tabla 9. Formación y trayectoria académica en el campo intercultural, ambiental y curricular que aportaron a los Ejes Curriculares Dinamizadores para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.....	228
Tabla 10. Fases y objeto de la Práctica Pedagógica Investigativa-PPI, la Práctica Docente-PD y la Sistematización en cada uno de los semestres correspondientes.....	24

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Preguntas y respuestas de la entrevista con el Vicerrector Académico de la Universidad de Córdoba.....	137
Cuadro 2. Preguntas y respuestas de la entrevista con el Decano de la Facultad de Educación y Ciencias de la Universidad de Córdoba.....	139
Cuadro 3. Preguntas y respuestas de la entrevista de expertos en Currículo de la Facultad de Educación y Ciencias de la Universidad de Córdoba.....	141
Cuadro 4. Saberes y prácticas ambientales que los pueblos Zenú y Embera Katío han mantenido en conexión con la Madre-Tierra.	198
Cuadro 5. Aportes de los profesores indígenas Zenú y Embera Katío para definir la propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.....	206
Cuadro 6. Aportes de los docentes en formación indígenas Zenú y Embera Katío, y de los no indígenas, para definir la propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.....	223
Cuadro 7. Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.	229
Cuadro 8. Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.	230
Cuadro 9. Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.	232
Cuadro 10. Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.....	232
Cuadro 11. Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.....	234
Cuadro 12. Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.....	235

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorías y subcategorías de investigación.....	61
Figura 2. Los Ejes Curriculares Dinamizadores basados en el modelo de Núcleos Temáticos y Problemáticos de López Jiménez (1996)	242

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Orientación y revisión de los planes de curso o microcurrículos por parte de los semilleros de investigación.....	113
Imagen 2. Grupo focal con profesores en temas ambientales e interculturales.....	131
Imagen 3. Mapa Montería- Tuchín (Comunidad Zenú)	154
Imagen 4. Mapa vía Montería- Tierralta- Tuis Tuis (Cabildo Karagaby).....	172
Imagen 5. Reunión de presentación a los estudiantes de 6°, 7° y 8° e información del tema a desarrollar en el Salón Central de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.....	209
Imagen 6. Actividades lúdicas con estudiantes Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué	210
Imagen 7. Imaginario a través de narrativas de estudiantes Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.....	211
Imagen 8. Imaginario a través de imágenes de estudiantes Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.....	212
Imagen 9. Licenciados en formación reunidos con profesores del área etnoeducativa Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.....	212
Imagen 10. Imaginarios Zenú de la Madre Tierra en relación con las labores cotidianas agrícolas.....	213
Imagen 11. Imaginarios de la Madre Tierra en relación con plantas específicas.....	214
Imagen 12. Presentación de la comunidad y los “visitantes de la Universidad de Córdoba” en la Institución Educativa Canyidó.....	215
Imagen 13. Actividad lúdica con grupo de niños pequeños de la Institución Educativa Canyidó.....	208
Imagen 14. Actividad lúdica con grupo de niños pequeños de la Institución Educativa Canyidó.....	208
Imagen 15. Actividad lúdica con grupo de niños grandes de la Institución Educativa Canyidó.....	219
Imagen 16. Actividad de dibujo y coloreo para niños de todas las edades de la Institución Educativa Canyidó.....	220
Imagen 17. Dibujo y coloreo de niño de 3 años(A) y niño de 9 años (B) representando el río Sinú como su Madre Tierra de la Institución Educativa Canyidó.....	220
Imagen 18. Dibujo y coloreo de todos los niños del río de forma vertical, con cerro y sin cerro de la Institución Educativa Canyidó.....	221
Imagen 19. Dibujo y coloreo de todos los niños del río de forma vertical, con cerro y sin cerro de la Institución Educativa Canyidó.....	222

ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de características básicas de las licenciaturas en Ciencias Sociales, Educación Artística, Literatura y lengua castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental.....	296
Anexo 2. Malla curricular de programas de las Licenciaturas en Ciencias Sociales, Educación Artística, Literatura y lengua castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental.....	300
Anexo 3. Protocolo de Grupo Focal con profesores de la Facultad de Educación en temas ambientales e interculturales.....	303
Anexo 4. Protocolo de Entrevista semiestructurada para actores institucionales de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.	304
Anexo 5. Protocolo de Observación no participante para comunidades Zenú y Embera katío.	305
Anexo 6. Protocolo de Entrevista semiestructurada para mayores indígenas del pueblo Zenú y Embera katío.....	306
Anexo 7. Protocolo de Entrevista semiestructurada para profesores indígenas y no indígenas del pueblo Zenú y Embera katío.	307
Anexo 8. Protocolo de Taller experiencial para cada institución educativa de las comunidades Zenú y Embera katío.....	308
Anexo 9. Protocolo de Taller con expertos.	309
Anexo 10. Protocolo de Grupo focal para docentes en formación indígenas y no indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.....	310
Anexo 11. Registro fotográfico de las entrevistas con actores institucionales de la Universidad de Córdoba. Febrero 15 de 2023.....	311
Anexo 12. Registro fotográfico de las entrevistas a mayores y profesores indígenas y no indígenas en el pueblo Zenú (Tuchín- Córdoba). Junio y octubre de 2023.....	311
Anexo 13. Registro fotográfico del grupo focal de docentes en formación indígenas y no indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Diciembre 1 de 2023.....	312
Anexo 14. Registro fotográfico del taller con expertos para el mejoramiento de los Ejes Curriculares Dinamizadores. Febrero 7 de 2024.....	312
Anexo 15. Registro fotográfico socialización de los ejes curriculares dinamizadoras en el Consejo de Facultad de Educación y Ciencias Humanas 24 de abril de 2024. Sala Consejo de Facultad Universidad de Córdoba.....	313
Anexo 16. Registro fotográfico coordinación del espacio en el III Congreso de Educación Ambiental Comunitaria “Conversatorio de la Madre Tierra”. Junio 6 de 2024. Auditorio de la CVS (Corporación Autónoma de los valles del Sinú y San Jorge) en Montería.....	313
Anexo 17. Registro fotográfico de la sustentación del trabajo de grado relacionado con la investigación por estudiantes de pregrado. Julio 5 de 2024 en la Universidad de Córdoba.....	313

RESUMEN

La Educación Ambiental Intercultural se enfoca fundamentalmente en el reconocimiento de la diversidad cultural, a través del diálogo de saberes que despliegue la diversidad de conocimientos, miradas y las cosmovisiones indígenas en torno a la Madre Tierra, que reflejan la armonía y el equilibrio del ser humano con la naturaleza, en interacción con los aportes basados en la investigación científica en el contexto de la cultura occidental. Los pueblos indígenas Zenú y Embera katío en el departamento de Córdoba, han luchado durante centurias por la conservación de su identidad cultural, y una de las formas más interesantes, aunque incipientes de lograr este propósito es a través de la etnoeducación y la educación intercultural, a pesar de que en el departamento de Córdoba la etnoeducación no ha tenido una consolidación importante, tanto en las instituciones educativas como en la formación docente. En esta indagación nos propusimos fundamentar los elementos epistemológicos y pedagógicos de la educación ambiental intercultural a partir de los aportes de las culturales ancestrales de las comunidades indígenas de la región, y de los saberes pedagógicos de los profesores indígenas y no indígenas, en desarrollo de un diálogo de saberes que permitió la formulación de ejes curriculares dinamizadores de la Educación Ambiental Intercultural, con base en las culturas ancestrales en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katío, para docentes en formación de la Universidad de Córdoba. Se adelantó una metodología de tipo cualitativo, que permitió describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de la información y los significados producidos a partir de las percepciones y experiencias de los actores y sujetos del estudio. Para recabar los datos se aplicaron técnicas cualitativas como la revisión documental y bibliográfica la entrevista semiestructurada, los grupos focales, la observación del contexto y los talleres de investigación. Se diagnosticó la ausencia de canales y espacios de articulación entre la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, y el contexto socio cultural de la región y el territorio, el cual se caracteriza por la diversidad cultural de la población. La Universidad tampoco parte de la valoración justa de las inquietudes y saberes propios que traen los estudiantes desde sus contextos rurales, indígenas, afro, etc., así como de las demandas de la región, de tal modo que los docentes en formación logren comprenderse y comprender las diversas culturas del departamento, de modo que las tengan en cuenta en los diseños curriculares y las prácticas educativas, las cuales deben estar más en sintonía con las necesidades reales de la región y de sus gentes. Se deben tener en cuenta a los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas provenientes de los diversos contextos culturales del departamento de Córdoba y a los profesores indígenas en ejercicio, para desarrollar -junto con el resto de la comunidad educativa de la Facultad- nuevas epistemologías y pedagogías cimentadas en los ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para la formación docente, que se proponen en esta investigación.

Palabras claves: *Educación Ambiental Intercultural, diálogo de saberes, Madre-Tierra, pueblo indígena Zenú, pueblo indígena Emberá katío, docentes en formación.*

ABSTRAC

Intercultural Environmental Education focuses fundamentally on the recognition of cultural diversity, through the dialogue of knowledge that displays the diversity of knowledge, views and indigenous worldviews around Mother Earth, which reflect the harmony and balance of the human being. with nature, in interaction with contributions based on scientific research in the context of Western culture. The Zenú and Embera Katío indigenous peoples in the department of Córdoba have fought for centuries to preserve their cultural identity, and one of the most interesting, although incipient, ways to achieve this purpose is through ethno-education and intercultural education. despite the fact that in the department of Córdoba ethno-education has not had significant consolidation, both in educational institutions and in teacher training. In this investigation we proposed to base the epistemological and pedagogical elements of intercultural environmental education based on the contributions of the ancestral cultures of the indigenous communities of the region, and the pedagogical knowledge of indigenous and non-indigenous teachers, in the development of a dialogue of knowledge that allowed the formulation of curricular axes that energize Intercultural Environmental Education, based on the ancestral cultures around Mother Earth of the Zenú and Emberá Katío indigenous peoples, for teachers in training at the University of Córdoba. A qualitative methodology was advanced, which made it possible to describe, understand and interpret the phenomena, through the information and meanings produced from the perceptions and experiences of the actors and subjects of the study. To collect the data, qualitative techniques were applied such as documentary and bibliographic review, semi-structured interviews, focus groups, observation of the context and research workshops. The absence of channels and spaces of articulation between the Faculty of Education and Human Sciences of the University of Córdoba, and the socio-cultural context of the region and the territory, which is characterized by the cultural diversity of the population, was diagnosed. The University also does not start from the fair assessment of the concerns and knowledge that students bring from their rural, indigenous, Afro, etc. contexts, as well as the demands of the region, in such a way that teachers in training can understand each other and understand the diverse cultures of the department, so that they take them into account in curricular designs and educational practices, which must be more in tune with the real needs of the region and its people. Students from the Faculty of Education and Human Sciences coming from the diverse cultural contexts of the department of Córdoba and practicing indigenous teachers must be taken into account to develop - together with the rest of the faculty's educational community - new epistemologies. and pedagogies based on the dynamic curricular axes of Intercultural Environmental Education for teacher training, which are proposed in this research.

Keywords: *Intercultural Environmental Education, dialogue of knowledge, Mother-Earth, Zenú indigenous people, Emberá Katío indigenous people, teachers in training.*

INTRODUCCIÓN

La crisis ambiental no es únicamente una crisis en el ambiente, es ante todo una crisis civilizatoria (Leff, 2018) que precisa de una nueva “racionalidad ambiental” (Leff, 2000), la cual implica otros modos de vivir y de relacionarnos con el otro, los otros y *lo otro*, ante el deterioro y la degradación ambiental que enfrentamos (Acevedo y Villada, 2023).

Con el fin de comprender las interrelaciones entre el ambiente (naturaleza) y los seres humanos (sociedad) que, siendo parte de la naturaleza, la hemos sobreexplotado y degradado hasta límites impensados, en Colombia la Política Nacional de Educación Ambiental -PNEA, (2002), definió la Educación Ambiental como:

...el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (p. 29).

Asimismo, los criterios definidos por la PNEA señalan que la Educación Ambiental debe ser *intercultural*, y que para su desarrollo es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural, el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Debe buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras, en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada (p. 34).

En este orden de ideas, esta investigación doctoral indaga por los puntos de encuentro entre la educación ambiental y la interculturalidad, en la búsqueda de nuevas relaciones con el ambiente y con la diversidad cultural presente en los territorios. La Educación Ambiental Intercultural que proponemos, busca construir reflexiones críticas y prácticas de carácter cultural, ambiental y educativo, orientadas a hacerle frente a la gran crisis civilizatoria que vive la humanidad, la cual requiere propuestas y acciones educativas

integrales que le apunten a transformaciones en lo ético, lo político, lo epistemológico y lo metodológico (García, 2013).

Es necesario pensar y experimentar la Educación Ambiental Intercultural, comenzando con un *diálogo de saberes* que despliegue la diversidad de saberes y miradas que se entrecruzan a través de las relaciones intersubjetivas (Pérez y Alfonso, 2008). Al respecto, Walsh (2005, p. 4) indica que “como concepto y práctica, la interculturalidad significa (...) simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad”, en el que es fundamental el reconocimiento y respeto de los saberes ancestrales, su concepción de territorio, oralidad, transmisión de su pensamiento y cosmología en torno a la Madre Tierra, que tiene sus fundamentos en la experiencia del universo como una totalidad orgánica, donde todos los componentes están en relación mutua y en armonía: el hombre, la tierra, los animales y toda la naturaleza, para mantener el equilibrio dentro y entre los grandes y pequeños componentes de su universo, pues nada es aislado (Cantú, 2021).

Los pueblos indígenas Zenú y Embera katío en el departamento de Córdoba, cuentan con una larga tradición de vida y supervivencia en la región. Los Zenúes, según Flórez (2011) han sobrevivido después de que los conquistadores españoles promovieron procesos de despojo de la tierra y aculturación, y le abrieron paso a encomenderos, y tiempo después a hacendados, terratenientes, ganaderos, terratenientes y población mestiza, que dieron lugar a una visible disminución de la población indígena a lo largo del tiempo. Por su parte, los Embera katío llegaron a la región huyendo de los procesos de la conquista y la colonización española en la región del Pacífico colombiano, y sobrevivieron a los diversos conflictos relacionados con la explotación maderera y la construcción de la represa de Urrá en los años ochenta y noventa del siglo anterior, en el sur del departamento de Córdoba (SINIC, 2016). Sin embargo, convertidos en minorías étnicas, estos pueblos han luchado por su supervivencia y por la conservación de su identidad cultural, al tiempo que han

desarrollado estrategias de adaptación a los nuevos entornos ambientales, económicos y socioculturales.

Una de las formas de conservación de la identidad de los pueblos indígenas es a través de una educación étnica. Solo hasta 1976 la República de Colombia, a través del decreto 088 del Ministerio de Educación Nacional, buscó reestructurar la educación con base en el respeto hacia las comunidades autóctonas y sus formas de ver el mundo, con el fin de permitir una acción educativa propia de las comunidades ancestrales, con currículos ajustados a sus necesidades e intereses (Arbeláez y Vélez, 2008).

En el departamento de Córdoba, la etnoeducación no ha tenido una suficiente consolidación y por esta razón se ha hecho muy difícil la mitigación de problemáticas que conducen a fracturas del tejido social y ambiental desde las propias aulas de clase (Cuellar y Garrido, 2020). Por lo anterior, la necesidad de cimentar la formación docente en la Educación Ambiental Intercultural es un aspecto vertebral que atraviesa la presente investigación doctoral. Según el Decreto 804 de 1995, en el artículo 7:

...cuando en los proyectos educativos de las instituciones de educación superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores, se contemple la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en Etnoeducación, y tener prioridad en la contratación y nombramientos de los docentes provenientes de la comunidad.

Tal formación en educación ambiental intercultural, sin embargo, debe convertirse en un eje transversal de la formación de los docentes en formación, sean indígenas, mestizos, negros o blancos, pues no solo resulta pertinente para las instituciones que forman parte

del modelo de la etnoeducación, sino para todas las instituciones escolares, en especial de la educación pública, tal como se propone en esta investigación.

En el presente documento de Tesis doctoral se encuentran los aspectos fundamentales que conforman la estructura en capítulos. En el primer capítulo se despliega la situación problemática en sus variadas dimensiones y aspectos, se formula la pregunta central de investigación, y los objetivos generales y específicos que la guían, así como la justificación. El segundo capítulo desarrolla los aspectos teóricos, que incluyen los antecedentes referidos a las investigaciones previas relacionadas desde los ámbitos internacional, nacional y local, así como las categorías teóricas que apoyan y sustentan esta indagación. En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico que orienta y explicita el modo fueron alcanzados los objetivos propuestos, mediante la aplicación de técnicas y herramientas de orden cualitativo.

El cuarto capítulo presenta los resultados correspondientes al primer objetivo específico y ofrece un diagnóstico de los procesos formativos de Educación Ambiental Intercultural que reciben en la actualidad los docentes en formación de la Universidad de Córdoba. El quinto capítulo expone una caracterización de los saberes y prácticas ambientales y pedagógicos de los pueblos Zenú y Emberá Katío, la cual se corresponde con el segundo objetivo específico de la investigación.

El sexto capítulo, formula la propuesta de elementos epistemológicos y pedagógicos como base para definir una propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para docentes en formación de la Universidad de Córdoba, para lo cual se tuvo en cuenta el aporte de docentes indígenas y no indígenas de instituciones etnoeducativas, de expertos en temas de la educación ambiental de la Universidad de Córdoba, y de docentes y estudiantes de varias licenciaturas de la Facultad de Educación de esa misma institución, así como los resultados de una aproximación a los saberes ancestrales de los pueblos Zenú y Emberá Katío .

Finalmente, encontramos el apartado de Conclusiones Generales de la tesis doctoral el espacio donde se cierra el ciclo de la investigación y parte crucial del documento, donde se sintetizan y argumentan los hallazgos más importantes del estudio realizado, seguidos del apartado de referentes bibliográficos y una amplia sección de anexos documentales, gráficos y metodológicos.

CAPÍTULO I. SITUACIÓN PROBLÉMICA

En un mundo cada vez más globalizado, la educación ambiental se enfrenta al desafío de integrar perspectivas interculturales que respeten y valoren la diversidad cultural. En muchas comunidades, especialmente aquellas con una rica herencia indígena, los conocimientos ancestrales sobre las prácticas y saberes ambientales son fundamentales para la conservación de los ecosistemas locales. Sin embargo, la falta de un enfoque educativo que incorpore estas perspectivas ha llevado a una desconexión entre las políticas ambientales y las realidades socioculturales de estas comunidades. Este trabajo de investigación busca explorar cómo la educación ambiental intercultural puede ayudar a fomentar una mayor conciencia ecológica a partir de la formación de docentes en la Universidad de Córdoba y la colaboración entre diferentes culturas, promoviendo sus prácticas sustentables y de relación armoniosa con la Madre Tierra.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, que tuvo lugar en Estocolmo (ONU, 1972), se propuso brindar inspiración y guía para enfrentar seriamente la crisis ambiental del mundo, mejorar el entorno humano y alcanzar un mayor desarrollo de la Educación Ambiental. En su declaración final se proclama lo siguiente:

...la protección y mejoramiento del medio ambiente humano como una cuestión fundamental que afecta al bienestar de los pueblos y al desarrollo económico del mundo entero, un deseo urgente de los pueblos de todo el mundo y un deber de todos los gobiernos (1972, p. 1).

Por lo anterior, se entiende que el hombre es a la vez obra del ambiente y también es su artífice, y por el acelerado avance de la ciencia y la tecnología, tiene un gran poder para transformar todo cuanto le rodea, lo que bien podría “llevar a todos los pueblos los beneficios del desarrollo y ofrecerles la oportunidad de ennoblecer su existencia” o “causar daños incalculables al ser humano y a su medio” (ONU, 1972, p. 2), ocasionando

desasosiegos y grandes preocupaciones generadas por la inadecuada relación hombre-naturaleza.

Tales inquietudes han nacido por las condiciones frecuentes de la biota debido al uso indiscriminado que los humanos hacen de ella y a que no existe una mirada unitaria global que responda a lo que se denomina crisis ambiental (Riechmann, Naredo, Bermejo, Estevan, Taibo, Rodríguez y Nieto, 1995; Sepúlveda y Agudelo, 2012). Por tales razones, la Educación Ambiental emerge como propuesta ante estos desasosiegos globales de la relación humanidad- naturaleza (Sepúlveda y Agudelo, 2012).

Sin embargo, la posibilidad del cumplimiento de políticas, tratados y declaraciones internacionales que se refieren a la Educación Ambiental se ha visto frenada, debido a las contradicciones estructurales entre ese discurso y el modelo hegemónico predominante, porque plantea la necesidad de conducir la humanidad a una nueva forma de vida alejada de este modelo. Flores (2013) indica que la Educación Ambiental tiene como objeto de estudio las relaciones del ser humano con el ambiente, y para contribuir a transformar esta relación, debe incidir en la construcción de nuevos hábitos, actitudes, valores y comportamientos. Por su parte, Leff especifica que la Educación Ambiental orienta a la comprensión holística del ambiente, a una nueva pedagogía que surge de la necesidad de orientar la educación dentro del contexto social, la realidad ecológica y cultural donde se sitúan los sujetos y actores del proceso educativo (Leff, 1998; Solano, 2018).

Mientras Leff le asigna a la Educación Ambiental la tarea de transformar las relaciones con la naturaleza desde los propios contextos, Torres (2002) señala que:

La lectura de estos, permite dialogar con las realidades locales y regionales para identificar sus propias dinámicas tanto naturales como sociales y culturales con el fin de que las propuestas educativas ambientales puedan incorporarse de manera

clara a las necesidades de transformación de dichas realidades, en el marco de la sostenibilidad de las mismas (p. 48).

En cuanto a las realidades locales y regionales, gracias a los procesos de movilización social que se han desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX, América Latina fue reconocida de manera formal por la diversidad cultural que la caracteriza; durante este proceso aparecen términos y conceptos como *pluriculturalidad*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*, entre otros, a partir de los cuales se ha entendido y gestionado dicha diversidad (Ruíz, 2020). Por lo tanto, es una tarea difícil generar un único trabajo de Educación Ambiental, ya que se requiere articular todas las visiones de los problemas ambientales de acuerdo con cada diversidad, en la que cada cultura tiene necesidades e intereses particulares, según su contexto (Suárez, Eugenio, Lara y Molina, 2019).

Asimismo, en el marco del posicionamiento del discurso de la diversidad y la interculturalidad, el aspecto educativo de la Educación Ambiental es parte esencial para la generación de nuevas propuestas con un enfoque intercultural, que fomenten el encuentro cultural de los actores en el territorio, dando lugar a experiencias interculturales (Ruíz, 2020). La Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA- (2002) establece que:

La Educación Ambiental debe ser intercultural; para su desarrollo es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural y el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Debe buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada (p. 23).

Del mismo modo, la Ley 115 de 1994, en el Artículo 56, estableció los principios y fines de la educación de grupos ancestrales, cuando señaló:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (p. 14)

Williamson (2009) consolidó el concepto de *Educación Ambiental Intercultural*, como un concepto que afirma lo ambiental como una construcción intercultural en corresponsabilidad de todos los que comparten un mismo territorio. En esta categoría se reúne la teoría y la práctica del que hacer docente, abierta a otras fuentes ancestrales de sabiduría, enriqueciéndose con los planteamientos y soluciones necesarias a los problemas humanos y de la naturaleza, propios de las culturas indígenas.

Es importante resaltar que resulta clave diferenciar el tipo de interculturalidad al que se hace alusión en este estudio: se trata de la *interculturalidad crítica* que se diferencia sustancialmente de la *interculturalidad funcional* (Tubino, 2005). Esta última, Corbetta (2020, p. 198), prioriza ciertas dinámicas institucionales, aun cuando les hace un lugar a algunas demandas de los pueblos subalternizados, sin afectar realmente las estructuras del saber y del poder, con sus relaciones jerárquicas intrínsecas. Por otro lado, la *interculturalidad crítica* no se reduce únicamente a una modalidad educativa que opera sobre todos los componentes de la sociedad, y procura desactivar los mecanismos de discriminación o de subalternización que tales componentes reproducen, por lo que la educación adquiere un rol muy relevante. La articulación entre la Educación Ambiental y una interculturalidad crítica, siguiendo a Walsh (2009), tiene lugar cuando ambas tienen posicionamientos políticos y pedagógicos que coinciden con la búsqueda de un proyecto de sociedades *otras*, con la brega por alcanzar relaciones sociales justas y no opresivas, con políticas y epistemes *otras*, y con modos *otros* de ver y concebir el mundo y la naturaleza.

Desde el ámbito de la formación docente en el ámbito universitario, se viene advirtiendo que, en la última década, los conocimientos y prácticas pedagógicas que se imparten se basan predominantemente en un modelo rígidamente cientificista, al punto que no se reconocen o no se tienen en cuenta otros saberes no académicos, populares o artesanales. Es frecuente que en países con bajo desarrollo investigativo, como es el caso de Colombia, se promuevan líneas de investigación dedicadas a la indagación de problemas, intereses y necesidades ajenas al contexto, con el consecuente desarraigo de su propia realidad. Claro ejemplo de ello lo constituye el afán de algunas comunidades académicas por buscar un posicionamiento basado fundamentalmente en intenciones formales de aparecer y figurar en los rankings internacionales (Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, 2014), mientras prevalece la crisis socioambiental, la pobreza económica y el abandono estatal de las poblaciones de estos grupos ancestrales y de la población más vulnerable.

En este orden de ideas, los gobiernos y administraciones educativas generalmente han adoptado el paradigma denominado tecnocrático para diseñar sus programas, y en lo que respecta a la educación ambiental, según Rodríguez (2011) centran la actividad educativa, fundamentalmente, en la adquisición de rutinas, hábitos y conductas respetuosas con el entorno. Se destaca el aprendizaje de destrezas y técnicas concretas, con el objetivo de contribuir a amortiguar los problemas ambientales generados por los modos de vida, de producción y consumo de bienes y recursos de una parte de la sociedad actual. Es innegable que se perciben las buenas intenciones de estas iniciativas, que sin embargo no propician un análisis de los problemas ambientales en su complejidad, ni la reflexión del papel dinámico que deben asumir las personas y los grupos sociales en relación con el cuidado y protección de la naturaleza, del ambiente.

Sobre lo anterior, Sauvé (2013) señala que no se ha aprovechado el contexto de proyectos socio-ecológicos de la vida cotidiana para anclar la acción educativa, y por esto aún no se

ha desarrollado una estrategia que permita incidir en las organizaciones, en los líderes, en las decisiones políticas, en empresarios, grupos y sectores sociales claves para trabajar conjuntamente, ya que un cambio en ellos tiene un efecto multiplicador. En este aspecto, es importante dar cuenta el efecto multiplicador que podrían jugar los docentes en formación en los diversos contextos, pues reconocerían y revivirían la ancestralidad del territorio, otros saberes y otros significados, poniendo a dialogar diferentes discursos e identidades (Uribe, 2019). Debemos tener en cuenta que los grupos ancestrales son un ejemplo de sustentabilidad, por su relación armoniosa humanidad-naturaleza, que se ha adelantado por siglos, sin necesidad de dañar la flora y la fauna. Estos valores que han practicado desde tiempos ancestrales y han permanecido sigilosamente a través del tiempo, demuestran el respeto que las comunidades indígenas le tienen a la Tierra, pues reconocen que los provee de lo que necesitan para vivir, y que su propia existencia está atada por mil hilos invisibles con la naturaleza viviente.

Algunas problemáticas ambientales del territorio

El departamento de Córdoba actualmente enfrenta una serie de problemáticas ambientales que amenazan tanto su biodiversidad como el bienestar de sus comunidades. Por supuesto que estas problemáticas están sujetas a la acción de intereses económicos en el uso legal e ilegal de los recursos de la naturaleza, básicamente por una falta de ordenamiento territorial. La urbanización no planificada ha llevado a problemas de gestión del territorio, lo cual afecta tanto a las áreas urbanas como rurales. Entre las problemáticas ambientales más destacadas se encuentran:

- La *pérdida de biodiversidad* por la deforestación y la urbanización no planificada, que han contribuido a la pérdida de hábitats naturales y, por ende, a la disminución de la biodiversidad en la región, especialmente, la *deforestación acelerada en el Parque Nacional Natural Paramillo*, en la que históricamente la dinámica del uso de la tierra ha estado asociada al surgimiento de diferentes movimientos armados ilegales, el narcotráfico, el aprovechamiento ilegal de madera y la construcción de la represa de URRÁ. Actualmente

los esfuerzos se centran en controlar el incremento acelerado de los asentamientos humanos, la tala ilegal de madera, la caza de fauna silvestre, el establecimiento de cultivos ilícitos, las actividades ilegales de minería y la deforestación para la ampliación de la frontera agrícola (Pérez, Vidal y Racero, 2016).

- *La erosión costera y ribereña*, aunque el 50% se debe a impactos naturales, el otro 50% obedece a causas antrópicas, por el cambio del uso del suelo, la infraestructura física rígida de viviendas en ladrillo, concreto, etc., la ausencia de estudios previos en las obras de mitigación, la construcción de hidroeléctricas que influyen en el aporte de sedimentos de los ríos y, por último, la población no tiene un conocimiento ancestral o reciente acerca de los peligros naturales, es decir, no sabe qué hacer en caso de presentarse algún evento que implique riesgo o desastre ambiental (Ricaurte, Coca, González, Bejarano, Morales, Correa, Briceño, Legarda y Arteaga, 2018).

- *La contaminación por mercurio de la Ciénaga de Ayapel* debido a la minería ilegal. A 25 km de la zona minera se da la más alta producción de oro en el país (sur de Bolívar y noreste de Antioquia), por lo cual la ciénaga recibe aguas del río Cauca a través de los caños y quebradas localizados en el costado oriental y suroriental (Marrugo, Lanz y Benítez, 2007).

Los pueblos Zenú y Emberá Katío

Los pueblos indígenas colombianos han pasado por dinámicas históricas y sociales que han moldeado las experiencias y la resistencia de estas comunidades a lo largo del tiempo. Al contextualizar el tema dentro de un marco histórico, se busca destacar las luchas y logros de los pueblos indígenas, así como los desafíos actuales que enfrentan en la preservación de sus culturas y derechos. Este enfoque no solo permite una comprensión más profunda de su realidad, sino que también subraya la importancia de reconocer y respetar su patrimonio y autonomía en el contexto colombiano contemporáneo.

Estos pueblos se hallan agrupados en 81 familias lingüísticas distribuidas en una gran parte del territorio nacional (Arango y Sánchez, 2004). Para 2018 en Colombia existían 105 pueblos indígenas con 1.905.617 personas que se reconocen como indígenas. La Población Indígena, se concentra principalmente en La Guajira (20%), Cauca (16%), Nariño (10,8 %) y Córdoba (10,6%). La mayor participación de la población indígena a nivel departamental se presenta en Vaupés (81,7%), Guainía (74,9%), Vichada (58,2%), Amazonas (57,7%), y la Guajira (47,8%) (DANE, 2018).

Los pueblos indígenas en su mayoría habitan en territorios rurales bajo la modalidad de tenencia de tierra de resguardo, figura institucionalizada en el Nuevo Reino de Granada y que cobra una gran importancia desde el año de 1967 hasta la época actual (Arango y Sánchez, 2004).

Desde 1991 se han implementado ajustes formales en defensa de la diversidad cultural, reconociendo las formas de propiedad colectiva, de gobierno, y la participación de los pueblos indígenas en asuntos públicos y de política nacional. Sin embargo, a pesar de estos avances, los pueblos indígenas de Colombia se han visto inmersos, sin desearlo, en el conflicto interno, convirtiéndose en muchas ocasiones en objetivos militares de los actores armados (Montero, 2006).

El Ministerio de Cultura reconoce que las comunidades indígenas colombianas son portadoras de un importante patrimonio cultural ligado con las formas de uso y manejo de los recursos naturales, el conocimiento tradicional acerca de plantas y animales, así como de técnicas y estrategias de manejo y conservación, los cuales cumplen una importante función en la mayoría de los resguardos (DNP, 2010).

La población en el departamento de Córdoba en su mayoría es mestiza, tiene su origen principalmente en la mezcla entre los indígenas que habitaban la región y los colonos españoles. El actual territorio cordobés estaba ocupado por aborígenes que se dividían en

dos familias básicas: el *barlovento*, denominada *caribe*, localizada en el área costera, y la de los *zenúes*, también conocidos como sinúes o Señores del Valle del Sol, asentados en las cuencas de los ríos Sinú y San Jorge, una de las más importantes que habitaron la parte septentrional de Sudamérica (SINIC, 2016). Los Emberá llegaron a territorio de Córdoba por la avanzada de los colonos en sus tierras y otros factores en la zona del Pacífico, lo cual dio lugar a desarrollos disímiles, a partir de su interacción con los nuevos contextos naturales y sociales en los que se albergaron (Arango y Sánchez, 2004).

En la actualidad, en Córdoba existen 3 resguardos indígenas legalmente constituidos, con una población aproximada de 75.000 habitantes, distribuidos en el Resguardo de San Andrés de Sotavento – Indígenas zenúes, el Resguardo Karagabí Alto Sinú – Indígenas Embera katío y el Resguardo de Quebrada Cañaveral Alto San Jorge- Indígenas Embera (SINIC, 2016).

Según Falchetti y Plazas (1986), la dinámica espacial del territorio habitado ancestralmente por el pueblo zenú se teje entre un juego de agua (La Lluvia), luz (El Sol) y tierra (El Territorio). Estos tres elementos son parte del mundo cosmogónico que permitió a la etnia zenú establecerse entre los valles de los ríos Sinú, San Jorge y bajo Cauca y Magdalena extendiendo su territorio desde las montañas del hoy llamado Nudo de los Paramillos hasta las costas del mar Caribe, se desarrollaron grandes zonas de producción agroalimenticia en las denominadas sabanas de Bolívar, Córdoba y Sucre.

Durante la época colonial, los procesos de colonización española impactaron profundamente al pueblo zenú, poniendo en riesgo sus costumbres ancestrales, lengua y espacios ceremoniales que definían su extenso territorio. Este pueblo anfibio, orfebre, alfarero y agricultor vio amenazada su identidad. Desde mediados del siglo XX, la historiografía sobre esta etnia ha documentado las diversas acciones y luchas emprendidas para reconstruir su identidad, más allá de la lógica colonial. Según Drexler (2002), esta es

una historia contemporánea ligada al proceso de fortalecimiento comunitario y la lucha por la tierra.

El Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Zenú (Ministerio del Interior, 2013) revela una heterogeneidad cultural entre los distintos grupos que aún residen en diversas áreas de la geografía del antiguo territorio zenú. Esta diversidad puede considerarse una "identidad étnica," la cual sirve como el principal argumento de coherencia colectiva. Esta ha sido la realidad predominante entre los zenúes a lo largo del siglo XX (Velandia, 2012).

Los Zenú representan el 16,7% de la población indígena de Colombia. La población Zenú que habita en zonas urbanas corresponde al 34,1% (79.402 personas), cifra superior al promedio nacional de población indígena urbana que es del 21,43% (298.499 personas) (ONIC, 2024). Cabe anotar que algunos estudios han demostrado que las personas indígenas urbanas continúan manteniendo sus sistemas socioculturales en las ciudades y conservan sus lazos con sus pueblos de origen (Camus, 2002).

El pueblo indígena Zenú, se encuentra en las sabanas entre los valles del río Sinú, el San Jorge y el litoral Caribe, en los departamentos de Córdoba y Sucre mayormente. Se constituyen bajo el tipo de jurisdicción de territorio colectivo con distribución asignada bajo la figura de Resguardo (Ley 160 de 1994). Asimismo, los mayores centros de asentamiento de este pueblo ancestral están ubicados en el resguardo de San Andrés de Sotavento, en el departamento de Córdoba, y El Volao, en el Urabá antioqueño.

Según el Acuerdo 234 del 23 de diciembre de 2010, expedido por el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural INCODER, los indígenas del resguardo de San Andrés de Sotavento, ubicado entre los departamentos de Córdoba y Sucre, cuentan con un área titulada de 14.000 hectáreas (Rocha, Montoya y Rivero, 2023). Existen otras áreas que han sido tituladas como Resguardos, conformadas por miembros del pueblo Zenú que están en proceso de adquirir dicha titulación, tales como: Resguardo Indígena del Alto San Jorge,

Resguardo Yuma las Piedras, Resguardo San Pedro Alcántara la Sabaneta, Resguardo San Sebastián de Urabá, Resguardo San Nicolás de Barí y Resguardo Reparo Torrente.

La población Zenú, según los datos del DANE (2018), la conforman 307.091 habitantes, los cuales se dedican a la pesca, a la caza, a la agricultura y a la elaboración de artesanías. La pesca y la caza se desarrollan de forma artesanal, utilizando ríos y bosques cercanos dentro de su territorio. Los hombres Zenú, generalmente trabajan a cambio de un jornal (jornaleros), principalmente en fincas de hacendados de las áreas cercanas a su territorio. Este pueblo ha sido víctima de la violación a sus derechos fundamentales tanto individuales como colectivos, lo que ha afectado su autonomía e identidad cultural. Una de las consecuencias más graves de lo anterior ha sido la pérdida de la lengua nativa, hoy en día considerada como una lengua muerta, porque la mayoría de la población Zenú desconoce su propia lengua ancestral y habla español.

El proceso de recuperación de estas tierras ha sido arduo y muchos líderes del pueblo Zenú han sido asesinados, encarcelados y perseguidos; muchas de sus viviendas han sido destruidas y sus familias han sido desplazadas (Serpa, 2000). Asimismo, el pueblo Zenú no cuenta en su totalidad con programas de *educación propia*, y, por lo tanto, la educación que se imparte dentro del territorio Zenú es la educación escolarizada convencional. No obstante, el Cabildo Mayor Zenú, en calidad de representante legal del pueblo, aún esfuerzos con el fin de construir un programa de educación propio acorde con sus expectativas e intereses (Ministerio de Cultura, 2005). En la actualidad, algunas instituciones educativas intentan introducir de diversas maneras temas relacionados con la cultura Zenú en la estructura educativa convencional.

La aparición de los problemas ambientales en el territorio Zenú data de 1911, cuando los terrenos de los resguardos comenzaron a ser vistos como fuentes de extracción de recursos por parte de las compañías petroleras, nacionales y extranjeras. En la actualidad, el territorio se encuentra casi totalmente deforestado, los arroyos y las fuentes de agua se

han secado y la fauna silvestre que en un tiempo era abundante, está en proceso de extinción (García y Lengua, 2018). La mayoría de las aves, peces, reptiles y mamíferos de la zona se están extinguiendo por la contaminación y la sequía, especialmente donde habitan grupos cercanos a la Ciénaga Grande de Lorica, Momil, Ciénaga de Oro, o cerca a los arroyos como Mochá, Mapurincé, que desembocan en la Ciénaga Grande y Petaca en el mar Caribe.

Una de las causas por la que estas fuentes hídricas se han secado es debido a la represa de “Urrá”, pues a pesar de que se encuentra a una distancia de 110 kilómetros de Montería y 30 kilómetros del municipio de Tierralta, ha traído consigo impactos ambientales negativos porque cambió la dinámica del comportamiento del agua en la región. Para compensar en parte la afectación de estas fuentes hídricas naturales, se procedió a la construcción de pozos de piscicultura para la comunidad (Montoya, Rivero y Rocha, 2018), de los que se obtiene parte del sustento. La contaminación provocada por el uso de insumos químicos agrícolas de las grandes fincas, vertidos en las fuentes acuícolas, es otra de las causas de la desaparición de las fuentes hídricas en la zona.

En cuanto a su entorno, el pueblo Zenú, ha continuado usando la caña flecha (*Gynerium sagittatum*) para transformarla en artesanías, en especial para el diseño y elaboración del sombrero *vueltaio*, que fue reconocido como Símbolo Cultural de la Nación (Ley 908 de 2004), y ha incidido en su dinámica económica, social y cultural. Lamentablemente con el tiempo este recurso natural (la caña flecha) se encuentra escaso para suplir la demanda de las artesanías, tanto es así que muchas veces se consigue en otros lugares fuera del resguardo.

Del mismo modo, el bosque y el uso de plantas medicinales hoy es una práctica escasa. Es necesario recordar que el 25% de la tierra que han recuperado de las 83.000 hectáreas que tenían en el pasado, corresponde a la tierra menos productiva (Red Agroecológica del Caribe- RECAR, 2007). A pesar de esto, los indígenas siguen procurando la continuación de sus saberes ancestrales, que implican un conocimiento espiritual y profundo de la

cosmogonía Zenú, para cumplir el papel que *Mexión* y *Manexka* (dioses Zenú) le asignaron a su pueblo, pues “la tierra es para cultivar, labrar y sembrar” y recuperar aquel pasado de conexión con la Madre Tierra...que nos provee de todo cuanto justifica la existencia del Zenú (Red Agroecológica del Caribe- RECAR, 2008).

La clásica vocación por la tierra del hombre Zenú, su utilización de los recursos naturales básicos para producir comida, no ha desaparecido con el impacto de la modernidad capitalista ni con el de la nueva tecnología. Los médicos tradicionales de este grupo étnico, que mantienen una relación muy cercana con la naturaleza, les curan enfermedades del cuerpo y del espíritu (Acosta, 2016).

Por su parte, el Pueblo indígena Emberá se encuentra en varios lugares de Colombia, con una población alrededor de 56.504 personas en 2018 (DANE, 2021), la cual se concentra en el departamento del Chocó, pero también hay comunidades Emberá en Antioquia, Bolívar, Caldas, Córdoba, Risaralda, Valle, Cauca y Nariño. En la actualidad existen los pueblos Emberá Chamí, Katíos, Dodibas, y Eperara Siapidaras, que comparten algunos de los rasgos que en tiempos prehispánicos compartieron y que aún les permiten una base de identidad étnica común.

Como resultado de los procesos propios de la Conquista y la Colonia, la introducción de misiones evangelizadoras y la avanzada de colonos en sus tierras, entre otros factores, los Emberá se dispersaron a diversos lugares geográficos y condicionaron desarrollos disímiles, a partir de los contextos naturales en los que se albergaron, e influenciados por el tipo de poblaciones y de interacciones que afrontaron, las cuales ejercieron diferentes influencias en cada grupo asentado en diversos territorios (Arango y Sánchez, 2004).

De allí que la mayor concentración de los Emberá katío se encuentra en el departamento de Antioquia. Asimismo, hay presencia de esta etnia en los departamentos de Chocó y Córdoba, con una población total de 33.280 personas. En Córdoba residen 5.132 individuos,

lo que representa el 13,4% de la población total (Romero y Muñoz, 2019). Los Embera katio conservan su lengua nativa, la cual pertenece a la familia lingüística Chocó, que tiene relación con las familias arawak, karib y chibcha, y está emparentada con la waunan, sin embargo, no pertenece a ninguna de éstas (Perafán, Azcárate y Zea, 1996).

En Córdoba, la cosmovisión del pueblo Embera katio del territorio de la cuenca alta del río Sinú, está muy ligada al elemento del agua, como se advierte en los nombres de sus territorios que llevan el sufijo “Do”: equivalente en castellano al sustantivo río, como en sus mitos fundacionales (Carbonell, 2011). En gran porcentaje, la comunidad Emberá Katío se encuentra en un área protegida, perteneciente a la jurisdicción del Parque Nacional Natural Paramillo, que tiene una altura máxima de 3.960 metros sobre el nivel del mar, limita al norte con los municipios de Puerto Libertador, Montelíbano, San José de Uré, Valencia y Tierralta, pertenecientes al departamento de Córdoba; mientras que, por Antioquia, colinda con las poblaciones de Ituango, Peque, Dabeiba, Apartadó, Chigorodó, Mutatá, Carepa, Tarazá, Cáceres y Caucaasia” (Arrázola y Quevedo, 2020).

El pueblo Embera katio se encuentra en la cuenca alta del río Sinú, en gran porcentaje, en un área protegida perteneciente a la jurisdicción del Parque Nacional Natural Paramillo, un bosque húmedo tropical. El resguardo Emberá katio se encuentra traslapado en un 98% en territorios de esta área protegida (Parque Nacional Natural Paramillo- PNNP, 2009). La constitución del territorio como resguardo fue resultado de una disposición de la Corte Suprema de Justicia, mediante la sentencia T-652 de 1998, y se materializó cuando la empresa Urrá efectuó la adquisición y el saneamiento de 12.287 nuevas hectáreas, en compensación a las 417 hectáreas que resultaron afectadas por el llenado de la represa (Arrázola y Quevedo, 2020).

La población del pueblo Emberá Katío en la zona es de cerca de 7000 habitantes, incluyendo las familias que viven en el casco urbano de Tierralta y zonas veredales (Silva y Dominico, 2018). Las actividades propias de su cotidianidad, como la caza, la pesca, la recolección de

frutos, el uso de plantas medicinales, el corte de madera para construcción de tambos y canoas, el corte de fibras naturales para elaboración de cestería y amarres, y la recolección de hojas de palma para los techos, se han visto afectadas por la presencia de grupos armados ilegales que, desde hace aproximadamente cuatro décadas, han ejercido coerción sobre la población Emberá. Los enfrentamientos armados entre grupos guerrilleros y las Fuerzas Militares –FFMM-, y la posterior aparición de autodefensas de ultraderecha, a mediados de los 80, agudizaron el conflicto en la zona, hasta la actualidad (Arrázola y Quevedo, 2020).

Adicionalmente, los impactos socioambientales generados por el megaproyecto de la empresa multipropósito URRÁ S.A. E.S.P., fueron el sustento de una acción de tutela que estableció una serie de medidas de manejo de los múltiples perjuicios ambientales que afectaron a la comunidad Emberá. Este conjunto de medidas constituyó el eje principal del Plan de Manejo Ambiental Indígena de la empresa, el cual se tuvo en cuenta en la Licencia Ambiental del proyecto hidroeléctrico. Cabe destacar que una de las medidas adoptadas ordenó el pago de mesadas de indemnización a cada uno de los miembros de la comunidad Emberá Katío en la zona durante 20 años, y este pago en efectivo ha causado diversos efectos nocivos en el modo de vida de los Emberá del Alto Sinú (Arrázola y Quevedo, 2020), pues ha incentivado el alejamiento progresivo de los integrantes de la comunidad con respecto al medio natural.

Como víctimas de desplazamiento forzado, los Emberá Katío se vienen enfrentando a un proceso de aculturación, a la pérdida de sus usos, costumbres ancestrales y al desarraigo territorial, ya que es de suma importancia para los pueblos indígenas la tierra ancestral porque hace parte de su vínculo con el territorio, lo que les brinda la Madre Tierra, en el cual se cimenta su reproducción cultural y, por ende, este es un componente constitutivo de su condición de pueblo.

El pueblo Emberá Katío conserva su tradición oral, lo que posibilita que los niños aprendan su lengua materna hasta los cuatro años. Posteriormente, al llegar a la escuela empiezan a aprender el castellano y lo adoptan como segunda lengua (Cantero y Hernández, 2021). La educación escolarizada en la comunidad Emberá Katío de la región lleva menos de 40 años y, según Arrázola y Quevedo (2020), el 99% de la población considera relevante que los niños asistan a la escuela, pero sienten que la educación que se imparte en ella no representa las necesidades del pueblo indígena Emberá del Alto Sinú. Los resultados de esta educación escolarizada se manifiestan en que solo el 15% de los niños Emberá Katío que han ingresado a la escuela ha obtenido grado de bachiller y, de este porcentaje, el 75% han continuado estudios superiores o planean hacerlos.

La Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba

Por otro lado, la Universidad de Córdoba fundada en 1962 de carácter pública y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas creada en 1972, con 259 profesores forma los licenciados del departamento de Córdoba. En sus 8 programas de formación docente se evidencia la inclusión fragmentada de algunos temas y/o trabajos relacionados con Educación Ambiental e interculturalidad; es decir, los temas ambientales se desarrollan más en el plano investigativo que en el ámbito de la formación, pues únicamente los desarrolla el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Alarcón y Llorente, 2018). Asimismo, los temas interculturales los desarrolla parcialmente la Licenciatura en Ciencias Sociales, así como las Licenciaturas en Español y Literatura con un saber específico de interés lingüístico, y la Licenciatura en Educación Artística, que se ocupa manifestaciones culturales, música, danza y plástica.

En síntesis, no se observa en los procesos formativos ni investigativos el interés por desarrollar a profundidad y de manera transversal en los ocho programas, temas y problemas ambientales e interculturales, como parte del quehacer en la formación docente de todos los programas de licenciatura de la facultad.

.

Desde el área de Educación Ambiental del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba, surgió la preocupación por la formación en temas en Educación Ambiental e intercultural de los docentes de la facultad, ya que la Educación Ambiental por su carácter sistémico permite una visión global de las problemáticas socioambientales que afectan a la región y a la humanidad, y esta visión global depende en parte de las conexiones intersubjetivas de la comunidad educativa con los saberes ancestrales, tradicionales y/o cotidianos de los diversos actores sociales y étnicos de la región, que convergen en el salón de clase cuando emergen interesantes preguntas de los estudiantes relacionadas con su contexto.

En este mismo sentido, como docente e investigadora de Educación Ambiental e intercultural, he observado que cuando se tratan temas de cultura, grupos ancestrales o cultura tradicional de la región, llaman la atención las apreciaciones que tienen los estudiantes sobre el no reconocimiento de los grupos étnicos en el departamento de Córdoba, y en esa misma relación, los estudiantes de origen indígena pasan desapercibidos, y muchas veces se advierte que a ellos mismos no les interesa reconocerse como indígenas.

Instituciones educativas en las comunidades indígenas Zenú y Embera katío

La Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcué Chocué, de carácter público de la comunidad étnica Zenú se encuentra en el municipio de Tuchín- Córdoba. Se inició como Colegio Departamental de Bachillerato Mixto Alvaro Ulcue Chocue mediante el acuerdo 032 de 24 de noviembre de 1987; a partir del 20 de septiembre 2002 cambia su razón social Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocue mediante resolución 001301 de 20 de septiembre de 2002. Actualmente tiene 104 profesores y 3000 estudiantes. Es una de las instituciones educativas más importantes de la región y es reconocida por intentar desde hace varios años reforzar procesos que garanticen su identidad, por tanto, su misión es ser una escuela que posibilite afianzar la identidad cultural en los jóvenes y orientar la construcción de sus propios proyectos de vidas necesario para preservar la cultura del pueblo Zenú.

La Institución Educativa Canyidó, es producto del Proyecto Educativo del Pueblo Embera katio del Alto Sinú, construido entre los años 2011, 2012 y 2013, que se consolidó con convenios firmados entre los años 2015 y 2016 con la Alcaldía Municipal de Tierralta y la empresa Urrá, a través de los cuales se complementaron documentos importantes como Manual de convivencia, la malla curricular y el material pedagógico de enseñanza de la lengua materna, modalidad multigrado. Actualmente son tres sedes (Manantial, Los Pollos y Tuis), en la población del cabildo Karagaby, en el municipio de Tierralta- Córdoba y cada sede tiene un profesor, con aproximadamente 25 estudiantes. Estas instituciones intentan que el modelo pedagógico escogido reproduzca esquemas del pensamiento occidental, sin embargo, se sigue trabajando para lograr un acuerdo comunitario en torno al papel de la escuela para el fortalecimiento de la identidad.

El enfoque intercultural en la formación docente supone la posibilidad de poner a dialogar diferentes visiones que coexisten e ir más allá, sin descartar la posibilidad de lograr que grupos indígenas fuertemente “occidentalizados” reconozcan la importancia de sus saberes ancestrales, tradicionales o cotidianos, ni descartar que se puedan integrar conocimientos de la ciencia moderna, en una *ecología de saberes*, de visiones diferentes desde distintos contextos, que de acuerdo con Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango y Peñaranda (2009) da lugar a un proceso comunicativo que pone en interacción lógicas diferentes, con una clara intención de comprenderse mutuamente, lo que implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas.

En concreto, el diálogo de saberes es el que posibilita un puente conceptual -pero también sensorial- entre lógicas diferentes y modos de ver y sentir el mundo, con la intención de comprenderse mutuamente. Leff (2007) propone un saber ambiental como un encuentro de saberes constituidos por matrices de racionalidad-identidad-sentido que responden a diferentes estrategias de poder por la apropiación del mundo y de la naturaleza.

La definición de tal concepto, según Leff (2007), permite observar la enorme proximidad o implicación que la educación ambiental e intercultural poseen: “la racionalidad ambiental abre un mundo hecho de muchos mundos a través de un diálogo de seres y de saberes, de la sinergia de la diversidad y la fecundidad de la otredad, en una política de la diferencia (p.19).

Retomando el ámbito de la formación de docentes, es necesario destacar otro aspecto importante: no se han desarrollado en forma suficiente las formas didácticas propias, que ofrezcan las pautas para la intervención docente en los diferentes contextos educativos, orientada a las y los estudiantes como protagonistas del proceso (López y Gutiérrez, 2019). La mayoría de los modelos didácticos son importados de otros ambientes educativos y son los que tanto el docente en formación como el docente en ejercicio terminan adoptando.

En este mismo sentido, Celís, Díaz y Duque (2013) afirman que la profesión de docente “requiere no solo de una formación determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender cuando deben aprenderlo”.

Es por esto que las universidades están llamadas a asumir que: “los ambientes de aprendizaje son el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional y que es en ellos donde se concretan los aprendizajes de los maestros en formación”, según los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (2014, p.4).

Asimismo, estos lineamientos del MEN establecen que:

Para mirar las condiciones de calidad de los programas de pregrado en educación para la obtención del registro calificado, se presta especial atención a los aspectos y sus correspondientes evidencias a estrategias de interdisciplinariedad y

flexibilización para el fomento de la diversidad, la interculturalidad y el desarrollo de enfoques de educación inclusiva (p. 17).

Finalmente, en tales lineamientos el MEN se precisa que:

...Los programas de licenciatura deben presentar una estructura curricular pertinente y flexible, y hacer explícita su articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias de la profesión del maestro (enseñar, formar y evaluar), buscando la debida articulación entre ellas y las disciplinas del área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa (p. 14).

A lo largo de este trabajo, hemos examinado la importancia de integrar la educación ambiental intercultural para abordar los desafíos ambientales en el departamento de Córdoba, dialogando con los saberes ancestrales de las comunidades indígenas del territorio. Hemos explorado cómo los saberes ancestrales, las prácticas ambientales y el reconocimiento de la Madre Tierra de las comunidades indígenas pueden complementar y enriquecer la formación de docentes de la Universidad de Córdoba. Sin embargo, persisten importantes brechas en la implementación de programas educativos que respeten y valoren esta diversidad cultural.

En este orden de ideas, surgió la siguiente **pregunta central de investigación**:

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permiten la formulación de una propuesta de ejes curriculares dinamizadores de la Educación Ambiental Intercultural para docentes en formación de la Universidad de Córdoba, a partir del diálogo con los saberes ancestrales de los pueblos indígenas Zenú y Emberá Katío en torno a la Madre Tierra?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Fundamentar los elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permiten la formulación de una propuesta de ejes curriculares dinamizadores de la Educación Ambiental Intercultural para docentes en formación de la Universidad de Córdoba, a partir del diálogo con los saberes ancestrales de los pueblos indígenas Zenú y Emberá Katío en torno a la Madre Tierra.

1.2.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar la formación ambiental e intercultural que reciben los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad en Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.
- Caracterizar los saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katío que habitan en el departamento de Córdoba.
- Definir de modo participativo los ejes curriculares dinamizadores de una propuesta de educación ambiental intercultural para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

1.3 JUSTIFICACIÓN

En el debate sobre el enfoque intercultural, tanto en Europa como en Latinoamérica, se ha reconocido casi siempre de manera formal, no sólo el rol importante de las culturas sino el carácter asimétrico de sus relaciones, cuya mayor evidencia es la comprobación del despojo de los valores del grupo históricamente dominado a favor de la asimilación de los valores del grupo dominante (Borboa, 2006). Esta investigación pretende examinar la experiencia con comunidades indígenas Zenú y Embera katío y a partir de ella consolidar la construcción de una propuesta de educación ambiental intercultural propia de la región, para el fortalecimiento de la identidad cultural, lo que supone dar paso al reconocimiento de los valores ancestrales de las comunidades indígenas y campesinas en la región de Córdoba.

Asimismo, la interculturalidad con un enfoque crítico, como lo indica Walsh (2009), emerge a partir de las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (López, 2009; Walsh, 2009).

Gracias a estos movimientos se puso en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias culturales junto con las identidades, que se fundamentan en el diálogo y hacen énfasis en la convivencia, para lograr empujar cambios sociales e institucionales en todos los países latinoamericanos.

El discurso de *multiculturalismo* tiene menor alcance analítico para iluminar la situación problemática que nos ocupa, que el concepto de *interculturalidad*, el cual hemos apropiado. Según Cruz (2014), allí donde las relaciones de dominación entre culturas están definidas por el carácter minoritario o mayoritario de las mismas, el concepto de *multiculturalismo* se basa en parte en los postulados de la tolerancia liberal, a fin de proteger el derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades, elegidas o heredadas, en el contexto histórico de los fenómenos migratorios que han llevado a muchos habitantes del planeta a buscar asentarse principalmente en Europa y EE.UU (Camboni y Juárez, 2013).

Por consiguiente, el desarrollo de la línea de Educación Ambiental Intercultural puede aportarle a instituciones como el PNUD, ya que frente a la degradación del ambiente, esta institución internacional asume el reto de que tanto de individuos como instituciones de toda índole actúen sosteniblemente, en tanto los países trabajen para adquirir urgentemente un conocimiento y un comportamiento ecológico que permita un desarrollo sostenible de los pueblos, por lo que una eficaz relación entre sostenibilidad y educación se convierte en uno de los desafíos más urgentes y necesarios que el mundo necesita, y para esto se están pidiendo propuestas educativas ambientales e interculturales basadas en el “Desarrollo Sostenible” (ODS), que introducen la gestión sostenible en el currículo y permiten salvar la distancia entre la teoría y la práctica cotidiana, capacitando al alumnado para tomar decisiones adecuadas a la sostenibilidad en sus diversos contextos (Vega, Freitas, Álvarez y Fleuri, 2009), a pesar del uso indiscriminado del término “sostenible” que ha generado un agotamiento de su acepción inicial y que, sin embargo, es la que hoy en día es más aceptado universalmente por la mayoría de las personas.

Ante lo anterior, es de aclarar que este estudio está más relacionado con el concepto de “sustentabilidad”, partiendo de la idea de que lo sustentable contempla valores que deberían ser intrínsecos a nuestro comportamiento, el poder comprender la limitación de recursos escasos de una sociedad ante unas necesidades humanas diversas e ilimitadas y su relación con los límites de crecimiento económico; la necesidad de transformar el sistema económico dominante para garantizar que la industria y la agricultura produzcan energías limpias sobre la base de la utilización de recursos renovables; la satisfacción de las necesidades presentes sin comprometer a las generaciones futuras, con el propósito de encontrar el bien común (Zarta, 2018). Lo anterior trae consigo un enfoque proyectado más sobre la necesidad de un cambio en la mentalidad humana, a través de una revolución cultural en la educación y en los valores de la sociedad, a lo cual apunta esta investigación.

El reto de la Educación Ambiental intercultural es generar puentes de doble vía entre los saberes ancestrales y el conocimiento científico, a través de la ecología de saberes. Se trata de que se exprese un saber frente al saber del otro y de lo otro, pues la realidad vivida se debe incorporar desde sus costumbres, hábitos, creencias y saberes populares. Lo ancestral se despliega junto a lo académico y el papel de la enseñanza es integrar la diversidad cognoscitiva a la que se enfrenta el docente en formación (Pérez y Alfonso, 2008). Es en este contexto en el que cobra importancia el desarrollo de la investigación que se constituye como herramienta para orientar el papel del docente y despertar la motivación de los estudiantes en la búsqueda de respuestas, a partir de la riqueza conceptual y cultural que propicia la ecología de saberes.

Colombia, así como los demás países de Latinoamérica, representa una nación pluriétnica y multicultural. Por esta razón la interculturalidad es un escenario de atención de la política pública. Las universidades con programas de formación docente deben plasmar en la realidad social una coexistencia de saberes, en igualdad de condiciones y con base en el respeto mutuo, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 804, 1995) y en concordancia con el reconocimiento y protección a la diversidad étnica y cultural del país, que este estudio pretende fortalecer.

En el mismo sentido, la Política de Educación Nacional (2002, p. 23) consagra dentro de sus criterios el servicio público de una educación superior con carácter cultural y con una función social. Así, el Ministerio de Educación Nacional, en su documento Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014, p. 56), propone como principios fundamentales en la formación de educadores, la diversidad y la interculturalidad, por lo tanto, es importante realizar investigaciones que aborden estos principios y articularlos en los programas de licenciatura del país para al final concretar el cumplimiento de las normas vigentes.

Esta investigación se propone fundar la Línea de Investigación en Educación Ambiental Intercultural en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba, que empieza por el reconocimiento de saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre-Tierra en comunidades indígenas Zenú y Emberá katío, y luego se puede ampliar a otras comunidades ancestrales presentes en el territorio, tanto indígenas, como campesinas o afrodescendientes, así como al desarrollo de nuevas prácticas educativas para docentes en formación para el campo de la Educación Ambiental. Se aspira a que, al abrir una nueva línea de investigación en educación e interculturalidad, se puedan propiciar nuevos desarrollos investigativos relacionados.

Se considera importante esta contribución a los docentes en formación, futuros profesores de los futuros ciudadanos, quienes desde sus diversas disciplinas puedan cooperar en la transversalidad de la dimensión ambiental en sus diversos contextos, en los currículos de educación básica formal, y dar cumplimiento al mandato consagrado en la Política Nacional de Educación Ambiental, el cual señala unos criterios, principios y objetivos de la Educación Ambiental, para tener en cuenta en los procesos educativos, y propiciar una inclusión como eje transversal en todos los escenarios en los cuales sea pertinente; específicamente, en los currículos de los diferentes niveles de la educación formal y de la educación no formal. Esto, por supuesto, teniendo en cuenta las formas participativas y de proyección de los individuos y colectividades implicados en ello y de acuerdo con las características naturales, culturales y sociales de sus regiones y/o localidades.

Igualmente se pretende cooperar en el fortalecimiento de la Educación Ambiental en los programas de educación inicial de la Universidad de Córdoba, ya que desde la misma formación se propone la transversalidad de un currículo alternativo de educación ambiental intercultural en los programas de licenciatura, dando cuenta de procesos de flexibilidad e interdisciplinariedad, como lo demandan los Lineamientos de Calidad de los Programas de Licenciatura del MEN (2014).

Considerando lo anterior, esta investigación realizó un estudio de elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos, y desarrolló una propuesta de ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural, para integrar en los lineamientos curriculares de los docentes en formación de la Universidad de Córdoba, y contribuir al reconocimiento de la ancestralidad de grupos étnicos del departamento de Córdoba, así como a potenciar los valores de la relación equilibrada del ser humano con la naturaleza y el ambiente.

El tema/problema de este trabajo pertenece a la “Línea de investigación: Currículo, Pedagogía, Didáctica y Evaluación de la Educación y de la Cultura Ambiental”, del Doctorado Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana, procura el fortalecimiento de la educación desde la Educación Ambiental de maestros en formación en la educación superior, situación que abre camino a una línea emergente de Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba, como es la Educación Ambiental Intercultural, que reconozca los saberes ambientales y culturales de comunidades indígenas en torno a la Madre-Tierra, así como otros saberes afros, mestizos, campesinos, etc.

CAPÍTULO II. ASPECTOS TEÓRICOS

En el desarrollo de este apartado, se abordarán de manera integrada los antecedentes del estudio y las categorías teóricas que sustentan la fundamentación conceptual. Esta articulación busca proporcionar una visión holística que permita comprender la complejidad del tema/problema abordado.

2.1 Antecedentes

A continuación, se presentan los antecedentes que se identificaron en la literatura académica con respecto a los estudios realizados en los ámbitos internacional, nacional y regional acerca de las dimensiones que conforman la situación problemática que nos ocupa. Para llevar a cabo la búsqueda bibliográfica de antecedentes, se definió una estrategia de búsqueda bibliográfica y se llevó a cabo con el apoyo en diversas herramientas técnicas. Inicialmente, se definieron las siguientes categorías teóricas centrales o términos de búsqueda: “educación ambiental intercultural”, “formación docente” y “saberes ancestrales”, y se procuró que las investigaciones hubieran sido publicadas en los últimos cinco años. La estrategia de búsqueda incluyó el uso de operadores booleanos y la combinación de palabras clave específicas. Se utilizaron buscadores y bases de datos académicas reconocidas, como Google Scholar, Scopus, Web of Science y Scielo, para asegurar la relevancia y calidad de las fuentes. De este modo, se revisaron artículos de revistas científicas, tesis de grado, libros y capítulos de libros. Para mantener la actualización de las fuentes y referencias, se estableció un sistema de alertas en las bases de datos seleccionadas, permitiendo la incorporación de nuevas investigaciones relevantes a medida que se publicaban.

Es importante destacar que, tanto a nivel internacional como nacional, se revisaron estudios previos sobre formación docente con enfoques interculturales. Algunos de estos estudios subrayaron específicamente la relevancia de la Educación Ambiental Intercultural; a nivel local, se encontraron estudios de investigación intercultural enfocados en los planes

curriculares de las instituciones educativas de educación básica. Cada ámbito se encuentra organizado cronológicamente de los textos más antiguos a los más recientes, como se evidencia a continuación:

2.1.1 Antecedentes internacionales

Williamson (2014) planteó un paradigma educacional innovador en el que reúne en una misma concepción, organizadora y pedagógica, la teoría y práctica del que hacer docente y de la formación de niños, jóvenes y adultos, respecto al mundo en que viven, a partir de su experiencia con el programa “Araucanía Tierra Viva”. Se propuso trabajar la educación ambiental recogiendo elementos de la cultura indígena mapuche predominante en la región de Araucaria en Chile y sus zonas rurales, con base en una concepción intercultural.

Se tuvieron dos concepciones en discusión: la educación ambiental en la perspectiva intercultural y, de otro lado, la otra educación ambiental intercultural. La primera concepción afirmó la idea de educación ambiental como eje organizador del componente formativo, en un marco de desarrollo sustentable y de las nociones establecidas desde el Estado chileno sobre lo que debería ser el papel de la educación en este contexto. Pero había también una contradicción o tensión interna: la definición según la cual el programa, aunque era para el desarrollo de zonas rurales, no era sólo indígena, sino orientado a la población rural en general, que es también campesina y de otras características socioeconómicas. De alguna manera, era una definición que “desindigenizaba” la propuesta, aunque con el adjetivo “intercultural” se querían recoger contenidos y enfoques propios de la gran mayoría de la población que participaría del programa, era un concepto de negociación cultural.

Esta última fue la concepción que terminó asumiéndose y consolidándose. Se elaboró un diseño metodológico estructurado a partir de varios encuentros de escuelas y comunidades (intercomunales) que definieron los principales problemas ambientales y la historia

“ambiental” de cada comunidad, se presentaron las voces de las comunidades y las metodologías pedagógicas usadas para definir, participativamente, los principales problemas ambientales y educativos de las comunidades, discutirlos y proponer soluciones a los mismos. En conclusión, se acordó dar un salto con el concepto de *educación ambiental intercultural*, en el sentido de afirmar que la cultura indígena, la cosmovisión mapuche, es una concepción en sí misma sobre lo ambiental, pues implica contenidos que aportan sustancialmente a la comprensión y práctica de la protección, recuperación, manutención y sustentabilidad del medio ambiente para un desarrollo endógeno, limpio, justo, democrático.

Prieto (2011) adelantó una investigación de carácter cualitativo e inductivo sobre Educación Ambiental Intercultural (EAI), realizada en una institución de educación básica ubicada en Puyo, Pastaza, región amazónica de Ecuador. Se formuló una teoría anclada sobre EAI, a partir de las voces de los actores relevantes de este caso de estudio, quienes evidenciaron las potencialidades de la EAI y los principales retos para posicionarla como una corriente de educación alternativa que contribuye a la formación holística de nuevas generaciones de seres humanos comprometidos con la transformación socio ecológica, para hacerle frente a la gran crisis de la época presente.

En el estudio de Ñeco (2018) se abordó la temática de que la Universidad Veracruzana en México, como institución de educación superior, debía incorporar a sus agendas institucionales, entre otros temas de interés público, el relacionado con la formación del profesorado en el enfoque educativo intercultural, toda vez que es un espacio privilegiado de formación desde donde se pueden reproducir conocimientos, habilidades, valores y actitudes que favorezcan el reconocimiento de la diversidad entre los hombres y las mujeres. El trabajo utilizó el método hermenéutico interpretativo. Los resultados revelaron que el profesorado de pedagogía valoraba lo intercultural en el aspecto teórico y práctico, que existía interés por comprender el enfoque intercultural e identificar necesidades al respecto en su formación profesional. Los docentes reconocieron que hacía falta incorporar

en su vida institucional acciones que reconstruyan sus planes y programas de estudio y resignifiquen contenidos con un enfoque intercultural.

Sartorello y Peña (2018), estudiaron el diálogo de saberes en los procesos de vinculación comunitaria realizados por estudiantes de la carrera de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas (México). Este problema se analizó desde el enfoque de la interculturalidad crítica y los planteamientos que surgen de la teoría decolonial y las epistemologías del Sur. A partir de las experiencias y comprensiones de los estudiantes sobre sus prácticas de vinculación, se definieron tres dimensiones analíticas -axiológica, epistemológica y de la acción finalizada-, interconectadas entre sí en una espiral del diálogo de saberes. Con base en estas dimensiones se presentaron los análisis de los estudiantes sobre las prácticas de vinculación comunitaria llevadas a cabo a lo largo de su carrera, y se definieron aportes que retroalimentan el modelo educativo de las universidades interculturales y los procesos de vinculación que se llevan a cabo en dicha universidad. Este estudio es de gran aporte por la utilización del diálogo de saberes como enfoque epistemológico, pertinente en entornos interculturales y para el conocimiento del maestro en formación.

Espinoza (2020) se propuso socializar los resultados de la investigación cuasiexperimental en la que diseñó y aplicó una estrategia metodológica para el tratamiento axiológico de la dimensión intercultural del proceso de formación docente en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala (UTMach) en la provincia de El Oro, en Ecuador. La investigación respondió al paradigma cuantitativo, y se sistematizó mediante los métodos analítico-sintético, estadístico y experimental. Los resultados evidenciaron que la aplicación de dicha estrategia propició un cambio positivo en las actitudes de los estudiantes al reconocer los derechos de todos los ciudadanos ecuatorianos sin distinción de raza, cultura o grupo étnico.

Podestá, Álvarez y Morón (2022), identificaron los procesos de aprendizaje que conducen al desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia intercultural, analizando una experiencia formativa inscrita en un proyecto de innovación docente, en el espacio de prácticas del último curso del Grado de Educación Primaria. Participaron 32 estudiantes de licenciatura que realizaron sus prácticas docentes en una escuela multicultural en Barcelona (España). Con base en un enfoque evolutivo y cualitativo de la competencia intercultural, los resultados de la indagación permitieron precisar la definición de cuatro dimensiones en las cuales fue posible identificar procesos graduales de aprendizaje y desarrollo de la competencia intercultural: receptividad hacia la educación inclusiva e intercultural; apertura a la diversidad; reflexividad, y adaptabilidad/flexibilidad. Estos procesos transitan desde resultados internos -en el plano personal- con actitudes necesarias de afianzar en los docentes en formación, hacia resultados externos -en el plano de las relaciones interpersonales- como habilidades que se desarrollan para gestionar satisfactoriamente la diversidad multicultural presente en las aulas.

Yungán (2023), en su tesis doctoral, investigó las limitaciones en los saberes epistemológicos andinos en el currículo universitario y su vinculación con la praxis profesional en contextos interculturales, y como estos afectan la proyección socio-profesional de los docentes de educación básica en el Ecuador. Esta indagación tuvo como objetivo construir aproximaciones epistemológicas del saber andino como basamento curricular en la formación de los docentes de educación básica en la Universidad Técnica de Ambato, la Universidad Nacional de Chimborazo, la Universidad Estatal de Bolívar y Universidad Técnica de Cotopaxi. La metodología utilizada incluyó la revisión de los diseños curriculares de las carreras de educación básica, la participación de estudiantes indígenas y mestizos, docentes y graduados, y el uso de técnicas como la dramatización, el fichaje bibliográfico, las entrevistas y los grupos focales. Los diseños curriculares analizados reflejaron la consideración de horizontes epistemológicos, educativos y socioculturales en las carreras de Educación Básica. Se buscó una comprensión integral y contextualizada del conocimiento, fomentando la interculturalidad, la equidad y la justicia social. Se reconoció

la importancia de valorar los saberes ancestrales, las costumbres y las tradiciones de los estudiantes indígenas, aunque se observó variabilidad en la profundidad y nivel de integración entre las universidades.

Terrón, López y Sánchez (2024) indagaron los múltiples factores y actores en un proceso de reapropiación de la naturaleza, organización social, participación individual y colectiva, que en su conjunto aportan un conocimiento tradicional, popular y comunitario; al combinarlo con el conocimiento científico y tecnológico, fue posible reconocer las formas de integración sociocultural, política, ambiental y económica que existen, y que han permitido la conservación colectiva de los bienes naturales y el uso del suelo por los habitantes de Chiautla, en Puebla- México. Se utilizó una metodología cualitativa, con los profesores se hicieron entrevistas semiestructuradas a actores clave (agricultores y amas de casa) con el fin de recuperar de viva voz el conocimiento tradicional sobre su territorio, los bienes naturales como son el agua, el suelo, la biodiversidad presente. Los resultados indican que los pobladores de Chiautla y otros municipios de la Mixteca Poblana, reflejan cómo han realizado acciones para la conservación y manejo de sus recursos naturales, al ser evidentes los cambios ambientales derivados en primer lugar por la presión que se realiza por las poblaciones vecinas e incluso por los pobladores en el interior de cada una de las comunidades. Asimismo, han recuperado una serie de conocimientos y estrategias ancestrales, basadas en la organización comunitaria, sobre la base de que los recursos de uso común son considerados de libre acceso, como medio de sustento colectivo, que por lo tanto no pueden ser sobreexplotados, y deben ser controlados por medio de normas, reglas y acuerdos que regulen su uso.

El objetivo del estudio realizado por Cabrera (2024) fue generar una propuesta de articulación entre los conocimientos del currículum escolar y los conocimientos locales que favorecen la soberanía alimentaria, en una comunidad indígena de Veracruz (México), con el fin de contribuir a una educación ambiental crítica y situada. Cabrera constató que, en el subsistema de educación indígena, rara vez se reflexiona sobre la crisis socioecológica

planetaria y se toman acciones al respecto. Asimismo, los conocimientos indígenas locales se abordan escasamente como estrategias situadas de sustentabilidad.

Las dos principales aproximaciones teóricas del estudio fueron la ecofeminismo y el aprendizaje situado para una educación liberadora. A partir de una metodología cualitativa, participativa y con un método de estudio de caso, se diseñó e implementó, en colaboración con una docente indígena que atiende una primaria unitaria, una propuesta educativa basada en progresiones de aprendizaje. Se utilizaron técnicas de investigación como las entrevistas, las conversaciones informales y la observación participante.

Los resultados de la investigación dieron lugar a reflexiones en dos direcciones: a) cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje ecofeministas contribuyen a la soberanía alimentaria; b) qué implicaciones tiene el abordaje de esta propuesta en un espacio como la escuela, donde históricamente se discriminan otros sistemas de conocimiento no convencionales, y qué aporta en el ámbito de la educación ambiental.

Las investigaciones reseñadas en el ámbito internacional abordan la necesidad de integrar la educación ambiental intercultural y promover diferentes perspectivas basadas en una comprensión contextualizada del mundo y los territorios que se habitan, de las culturas indígenas ancestrales, sus prácticas socioculturales y de la formación docente, en el afianzamiento de las identidades y el cuidado del ambiente.

Williamson-Castro (2009) y Prieto (2021) destacan la importancia de un nuevo paradigma educativo que combine la educación ambiental con la interculturalidad, el cual busca formar visiones más sistémicas sobre el mundo, reconociendo la diversidad cultural y la necesidad de un diálogo de saberes. Del mismo modo, se destacan los trabajos de Sartorello y Peña (2020) y Terrón Hormigón, López Téllez y Sánchez (2024), quienes abordan la importancia del *diálogo de saberes* en los procesos de vinculación comunitaria y en la formación docente, de tal modo que se valoren las experiencias y comprensiones de los

estudiantes y las comunidades, a fin de enriquecer el proceso educativo y promover una educación más contextualizada e inclusiva. Finalmente, los estudios de Ñeco-Reyna, (2018), Espinoza-Freire (2020), Podestá-González, Álvarez-Valdivia y Morón-Velasco (2022) y Yungán-Yungán (2023) se ocupan de la formación de docentes con el enfoque intercultural, y subrayan la importancia de prepararlos para que puedan integrar dicho enfoque en sus prácticas pedagógicas y curriculares.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Tamayo y Osorio (2018) estudiaron los efectos de la inclusión de la Etnomatemática como curso en el programa de formación de profesores indígenas de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) de la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia. La metodología incluyó consultas directas a las autoridades y comunidades indígenas de la región, así como múltiples espacios de reflexión y discusión en pequeños comités y con todo el colectivo en varias ocasiones.

La investigación se basó en la experiencia de dos profesores indígenas que enseñaban matemáticas en una comunidad de Alto Caimán del Urabá Antioqueño y que se formaron en la LPMT. Se evidenció que la inclusión de la Etnomatemática como uno de los ejes del currículo propició movimientos de deconstrucción de la colonialidad del saber desde la universidad para, con y desde las comunidades indígenas.

Los autores sostienen que la Matemática oficial tiene un carácter eurocéntrico, ya que se considera un conjunto de acciones normativamente orientadas con fines inequívocos. En contraste, para las poblaciones indígenas, las etnomatemáticas son prácticas propias de su cultura, interpretaciones de su entorno ambiental y motivadas por la necesidad de resolver problemas relacionados con sus espacios, distancias y cantidades.

Bonilla (2018) llevó a cabo una investigación en la sede La Candelaria del resguardo indígena La Montaña, en Riosucio, Caldas, en la cual, destacó la importancia de rescatar los saberes ancestrales a través del diálogo de saberes y su aplicación en el desarrollo e implementación de currículos en las instituciones educativas. Se enfatiza cómo, desde su construcción, se fortalece la identidad cultural, la participación activa de los sabedores, la recuperación de la memoria histórica y la reivindicación de los pueblos indígenas mediante la recuperación de la oralidad, la participación comunitaria, el liderazgo, la autonomía educativa, el intercambio de saberes y sus pedagogías propias.

La investigación de carácter cualitativo y utilizando el paradigma hermenéutico, subraya la necesidad de reflexionar sobre la importancia de rescatar, apropiar y utilizar los saberes ancestrales como una forma de pervivir a través de la historia. Se destaca que el punto de partida para que un pueblo se fortalezca en su cultura es que sus miembros se identifiquen con su comunidad. En Colombia, según Bonilla, es necesario iniciar un proceso de investigación, reflexión y ejecución de la educación ambiental con enfoque intercultural a partir de la didáctica de las Ciencias Naturales. Esto implica diseñar una propuesta curricular de Ciencias Naturales que incorpore nuevos conocimientos aportados desde los diálogos de saberes, para responder a los intereses y necesidades de las comunidades indígenas y las instituciones educativas.

Uribe (2019) presentan los resultados de una investigación doctoral sobre los saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural, en profesores de ciencias en formación inicial de los programas de Licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental -y cercanos a esta denominación- de la Universidad del Valle, Universidad de Antioquía, Universidad del Atlántico, Universidad Caldas, Universidad de Cauca, Universidad Surcolombiana, Universidad de Cesar y Universidad Distrital. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo e incluyó un método de estudio de caso colectivo. Para la recolección de datos, se empleó una entrevista semiestructurada. Los resultados destacan las estrategias utilizadas por los profesores en

las clases de ciencias, subrayando la importancia de considerar la pluralidad de cosmovisiones y la descolonización del saber en la práctica pedagógica.

La ciencia occidental parece ser vista como el único objetivo de la enseñanza de la educación formal. Esta situación pone de manifiesto una de las principales dificultades en la formación de un profesorado que debe abordar una diversidad de saberes arraigados en una nación pluriétnica y multicultural como la nuestra. Adame (2020) presenta los resultados de la tesis doctoral que cubrió ocho regiones del país. Inicialmente, el estudio expone las tendencias actuales relacionadas con las concepciones de ciencia presentes en el profesorado, en el marco de la diversidad cultural y su relación con la enseñanza. Posteriormente, describe un cuerpo metodológico que, a través del diseño y validación de dos instrumentos (situaciones en contexto y cuestionarios sobre representaciones de contenido), permitió analizar el objeto de investigación en docentes y documentos maestros de tres programas de formación inicial de profesores, distribuidos en tres regiones culturalmente diferenciadas del país. Finalmente, se identifica la epistemología universalista como un eje fundamental en la formación del profesorado en ciencias en nuestro territorio.

Acevedo y Villada (2023), en desarrollo de una investigación doctoral motivada por la preocupación ante el deterioro y la crisis ambiental en comunidades de municipios pluriétnicos y multiculturales como Mistrató, en el departamento de Risaralda (Colombia), subrayaron que la educación ambiental debe ser concebida y vivida desde la diversidad. El objetivo de esta investigación es comprender el contexto educativo ambiental en Mistrató, integrando la educación ambiental y la interculturalidad, considerando las condiciones pluriétnicas y pluriculturales del municipio. Para ello, se emplea el método de investigación participativa. Los resultados proporcionan elementos fundamentales para construir, a través de la investigación participativa, una pedagogía ambiental basada en la interculturalidad en la Institución Educativa Instituto Mistrató.

Lo anterior se logra mediante la identificación de problemáticas y potencialidades ambientales, así como de prácticas ambientales locales, tanto positivas como negativas. Se concluye que las acciones positivas fomentan relaciones interculturales que enfrentan problemáticas ambientales locales y fortalecen las potencialidades del municipio.

Pineda, Orozco y Ospina (2023), a partir de los resultados de un microanálisis hermenéutico realizado sobre las tramas narrativas de etnoeducadores de comunidades indígenas en el departamento del Meta, Colombia, evidenciaron la presencia de variables relacionadas con asuntos étnicos y ecológicos. Estas variables subrayan la necesidad de fomentar una educación ambiental de los etnoeducadores que permita un reconocimiento emocional, jurídico y social, contribuyendo así a la resolución de conflictos ambientales y territoriales asociados a hechos de violencia y despojo en el territorio.

Por esta razón, el estudio buscó dar un cuerpo tangible y concreto a la dimensión ecológica en la construcción de una cultura de justicia social educativa. Para este fin, se destacó el valor étnico y ecológico que implica hablar de territorio y desarrollo comunitario, fortaleciendo la educación ambiental como clave para generar reconocimientos y capacidades que promuevan la justicia social educativa desde una perspectiva etnoecológica.

Gutiérrez y Fraustro (2024) indagaron acerca de una propuesta de modelo sistémico curricular con enfoque intercultural en los planes de estudios de educación ambiental, con el objetivo de favorecer la competencia de pensamiento reflexivo en los futuros docentes. Este estudio, basado en una metodología mixta con preponderancia cualitativa, llevó a cabo una revisión bibliográfica que abarca diferentes escenarios internacionales, nacionales y locales, en relación con el pensamiento reflexivo, los principios del modelo sistémico y la interculturalidad. La investigación se adelantó mediante técnicas e instrumentos diseñados para caracterizar la realidad institucional y el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes en el contexto de la educación ambiental. Finalmente, se pretendió determinar

los retos y desafíos que deben asumir las instituciones educativas para desarrollar un modelo sistémico curricular que favorezca la competencia de pensamiento reflexivo en los planes de estudios de educación ambiental.

Las investigaciones que se tuvieron en cuenta en el ámbito nacional subrayan la relevancia de una formación docente que promueva una educación que respete y valore la diversidad y prácticas culturales de las comunidades, integrando en ella los conocimientos ancestrales que propician una relación armónica con el ambiente. Los estudios de Tamayo y Osorio (2018), Bonilla (2018), Uribe (2019), Acevedo y Villada (2023), Pineda, Orozco y Ospina (2023), y Gutiérrez y Fraustro (2024), comparten un enfoque común basado en la interculturalidad y la educación ambiental, destacan la importancia de integrar los saberes ancestrales y tradicionales en la práctica pedagógica, para fortalecer la identidad cultural y promover una educación para la justicia social.

Tamayo y Osorio (2018), por su parte, estudian la etnomatemática y la formación de profesores en la Pedagogía de la Madre Tierra, resaltando la necesidad de un enfoque intercultural en la educación. Bonilla (2018) aborda del mismo modo los saberes ancestrales y su papel en el fortalecimiento de la identidad cultural y la relación escuela-familia. Asimismo, Uribe (2019) investiga cómo los saberes ancestrales y tradicionales pueden vincularse a la práctica pedagógica a partir de un enfoque intercultural, especialmente en la formación de profesores de ciencias naturales.

Por su parte, Pineda, Orozco y Ospina (2023) proponen principios etnoecológicos para una educación ambiental que promueva la justicia social y el buen vivir y, finalmente, Gutiérrez y Fraustro (2024) presentan un modelo sistémico curricular en la educación ambiental para favorecer la competencia de pensamiento reflexivo, con un enfoque intercultural.

2.1.3 Antecedentes locales

En cumplimiento de las exigencias del Plan Paz Córdoba en el marco del posconflicto, la Universidad de Córdoba, a través de los investigadores Arrázola y Quevedo (2020), lideró un estudio para realizar un diagnóstico sociocultural del pueblo Emberá Katío, presente en el Alto Sinú. El objetivo fue evaluar su estado actual mediante una revisión general de los diferentes aspectos de su vida sociocultural y establecer las transformaciones ocurridas en los últimos 20 años.

La obtención de la información se llevó a cabo a partir de talleres, grupos focales, entrevistas, conversatorios, observación directa y, especialmente, encuestas aplicadas a los grupos familiares en todas las comunidades, entre noviembre de 2017 y abril de 2019. Este proceso permitió proporcionar recomendaciones sobre las acciones a seguir para lograr el fortalecimiento social, cultural, ambiental y económico del pueblo Emberá.

En desarrollo de la investigación, se interpuso un recurso de tutela, que obligó a la empresa multipropósito URRÁ S.A. E.S.P. a tomar una serie de medidas para manejar los perjuicios ambientales que afectaron la interacción de la comunidad del Resguardo Indígena Emberá Katío del Alto Sinú con su entorno vital.

Pérez (2020) presenta una propuesta curricular alternativa para la educación ambiental de docentes en formación de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, basada en la interdisciplinariedad y la responsabilidad ética, política y social. La autora argumenta que la educación ambiental no debe limitarse a la enseñanza de ciencias naturales, sino que debe integrarse en todas las áreas del currículo docente. La propuesta busca desarrollar un pensamiento crítico y propositivo en los futuros docentes, fomentando una conciencia clara de la crisis ambiental y promoviendo la reflexión constante sobre la relación entre los seres humanos y su entorno natural.

Esta investigación se relaciona y complementa con la presente, porque ambos buscan integrar la educación ambiental en todas las áreas del currículo, promoviendo una conciencia crítica y propositiva sobre la crisis ambiental. La educación ambiental intercultural, en particular, se enfoca en la diversidad cultural y la relación entre los seres humanos y su entorno natural, lo cual es un aspecto clave en la propuesta de Pérez Vásquez. En resumen, ambos comparten el objetivo de desarrollar una educación más sistémica y crítica, que no solo aborde los problemas ambientales, sino que también considere las diversas realidades culturales y sociales de los estudiantes.

Cantero y Hernández (2021) propusieron una estrategia etnoeducativa a partir de los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del ambiente, para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del grado 5 de básica primaria, sede Volador, de la Institución Educativa los Morales de Tierralta– Córdoba. Mediante un diseño etnográfico con enfoque cualitativo, se abordó una muestra de 14 estudiantes indígenas, 1 docente no indígena o mestizo, 2 docentes Emberá Katío y 5 miembros de la comunidad Doza (el Jaibaná, el Alguacil, el Hierbatero, un Cazador y un Anciano).

A partir de la aplicación de las técnicas de observación, entrevista y grupo focal se caracterizaron los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío (en la comunidad Doza) sobre el cuidado del medio ambiente, lo cual contribuyó al diseño posterior de una estrategia etnoeducativa con cinco talleres que hacen énfasis en las categorías que emergieron de la interpretación de los resultados, tales como el Territorio, Plantas medicinales, Alimentación, Chagra y Memorias, la cual debía implementarse con el método Reflexión- Acción-Participación (RAP), en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la educación básica primaria.

El resguardo indígena Zenú busca fortalecer la educación diferencial de sus pobladores, apostando por la construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Diversas instituciones del resguardo, incluyendo la Institución Educativa Cruz Chiquita, en

colaboración con profesores y sabedores de la comunidad del Resguardo Indígena Zenú en Tuchín, Córdoba, han trabajado en la elaboración del PEC. Sin embargo, este aún no se ha llevado a la práctica en las escuelas por diversas razones, lo que ha llevado a la continuación de procesos educativos según los parámetros convencionales, alejados del enfoque intercultural y etnoeducativo.

Mendoza (2021) se propuso fortalecer el eje de Ciencias Naturales, Educación Física y Agropecuarias (Naturaleza y Armonía) del modelo curricular propio Zenú, mediante la Educación Ambiental Intercultural y el diálogo de saberes entre los estudiantes de la Institución Educativa Cruz Chiquita. En este trabajo se identificaron las concepciones de territorio, tierra y naturaleza por parte de los estudiantes, clasificándolas según conocimientos científicos o asociados a conocimientos ancestrales (cosmovisiones indígenas).

Mendoza se planteó una metodología con enfoque cualitativo, interesada en aspectos de la vida social de las comunidades, utilizando un paradigma hermenéutico para interpretar fenómenos y sentires de la población objeto de estudio. Se trabajó con una población de 33 estudiantes de noveno grado, utilizando una guía de aprendizaje con textos y relatos indígenas como recurso para la recolección de datos. Se identificaron saberes asociados tanto al conocimiento científico como al ancestral, y la convergencia entre estos dos tipos de saberes. Al contrastar las conceptualizaciones de territorio, tierra, naturaleza, ambiente, ecología y Madre Tierra, se encontraron evidencias claras de saberes científicos, lo que sugiere la necesidad de equilibrar e integrar los saberes ancestrales asociados al ambiente con otras disciplinas de las ciencias naturales y sociales en los estudiantes.

Mercado (2023), se propuso como objetivo principal de su indagación fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de 6° grado en la Institución Educativa San Francisco de Asís, en Sitio Viejo, municipio de Chimá, Córdoba, a través del diálogo entre la cosmovisión indígena Zenú y las ciencias sociales.

Con enfoque cualitativo y de tipo fenomenológico- hermenéutico, la investigación referida no solo abordó la falta de apropiación de la identidad cultural en el contexto educativo, sino que también contribuyó a la literatura académica al explorar la integración de cosmovisiones indígenas en la educación, ofreciendo valiosas reflexiones para la promoción de la diversidad cultural y el respeto intercultural.

Camargo (2023) indagó a la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge, en el departamento de Córdoba, Colombia, con el propósito de valorar sus saberes etnoambientales. Se propuso articular estos saberes a la educación intercultural mediante la co-teorización de criterios con los sabedores, con el fin de transformar las prácticas educativas hegemónicas. La pérdida progresiva de los saberes ancestrales ha fragmentado el tejido étnico y ha debilitado la identidad cultural en las nuevas generaciones. En contraste, la escuela, como institución que contribuye a la reproducción cultural, ha jugado un papel fundamental al inscribirse en los cánones occidentales, excluyendo las cosmovisiones del pueblo Zenú y la riqueza de sus saberes etnoambientales, con lo cual alimenta la colonialidad del saber y del poder.

Esta investigación con enfoque cualitativo empleó el método biográfico narrativo y la etnografía colaborativa, que reivindican al sujeto personal. Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron la revisión documental, la entrevista semiestructurada y la minga indígena como método tradicional. Entre los resultados obtenidos se destacan: el corpus de saberes etnoambientales de la comunidad, el análisis de las prácticas educativas hegemónicas y la co-teorización de criterios para fundamentar, orientar y revalorar los procesos educativos.

Las indagaciones que se revisaron en el ámbito regional enfatizan la relevancia y la necesidad de una educación ambiental intercultural que incorpore los saberes ancestrales y el cuidado ambiental, que promuevan el diálogo de saberes. Este enfoque no solo

fortalece la identidad cultural de las comunidades indígenas, sino que despierta la necesidad de una formación docente que contribuya al desarrollo de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en el departamento de Córdoba. Los trabajos de Arrázola y Quevedo (2020), Pérez (2020), Cantero y Hernández (2020), Mendoza (2021), Mercado (2023) y Camargo (2023) comparten un enfoque común basado en la educación ambiental intercultural y la preservación de saberes ancestrales en comunidades indígenas.

Reflexión general sobre el estado de la cuestión

Luego de hacer el anterior recorrido reflexivo sobre las publicaciones recientes acerca de la cuestión de la educación ambiental intercultural y la formación de docentes, podemos llevar a cabo algunas inferencias a manera de balance. En el plano internacional destacan los estudios realizados en Chile, México, Ecuador y Barcelona (España), sobre la cuestión de la educación ambiental intercultural. A nivel nacional, se incluyen investigaciones en departamentos como Antioquia, Caldas, Córdoba, Risaralda y Meta, además de un estudio que abarca ocho regiones étnicas del país y otro enfocado en ocho universidades colombianas, en los cuales se destaca la tendencia a explorar las prácticas y saberes ambientales de algunas comunidades étnicas, integrándolos en la formación docente y el currículo escolar, al tiempo que se subraya la importancia de la diversidad cultural en la educación.

Además, los estudios referidos enfatizan en la necesidad de reconocer, valorar y respetar la diversidad cultural, promoviendo el diálogo de saberes en la educación y la intervención comunitaria. Se resalta la relevancia de las experiencias y comprensiones interculturales, involucrando a actores como docentes de instituciones educativas, docentes universitarios, formadores de docentes, docentes en formación, educadores ambientales, investigadores en educación ambiental, universidades públicas, instituciones educativas y comunidades indígenas.

Se evidencia como un logro significativo en estos referentes bibliográficos, la propuesta de promover la educación ambiental intercultural como nuevo paradigma formativo. Este enfoque examina cómo puede contribuir a una educación más inclusiva y sistémica, promoviendo una formación equitativa y respetuosa de la diversidad cultural y ambiental. Además, se destaca el desarrollo de experiencias interculturales en docentes a través de prácticas educativas específicas, utilizando metodologías de investigación cualitativa con enfoque etnográfico, hermenéutico y la investigación-acción participativa (IAP). Estas metodologías incluyen técnicas como las entrevistas, la observación participante, los grupos focales, la revisión documental, los talleres formativos para docentes y los análisis de prácticas educativas.

Sin embargo, la revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión, a nivel internacional y nacional, permite identificar algunos vacíos y debilidades en el campo de la educación ambiental intercultural, tales como: la falta de integración efectiva de los saberes ancestrales en el currículo formal, la resistencia institucional a cambios en la pedagogía tradicional, y la escasa formación de los docentes en temas ambientales e interculturales. Además, algunos docentes muestran resistencia a adoptar enfoques interculturales. También se observa una falta de recursos y apoyo institucional para el desarrollo e implementación sostenida de programas de articulación de la escuela con la comunidad en procesos ambientales e interculturales. Asimismo, hay una escasa evaluación a largo plazo de los impactos de la enseñanza y falta un seguimiento continuo de la efectividad de estas estrategias. Finalmente, se identifica una limitada sistematización y documentación de las experiencias de diálogo de saberes y educación intercultural.

A nivel local y regional, los estudios sobre la comunidad indígena Zenú presentan varios vacíos y debilidades. Se observa una insuficiente integración de los saberes ancestrales en el currículo educativo, lo que limita la efectividad de la educación ambiental intercultural. Además, se advierte que la falta de capacitación adecuada para los docentes en metodologías interculturales dificulta la implementación de un modelo educativo inclusivo.

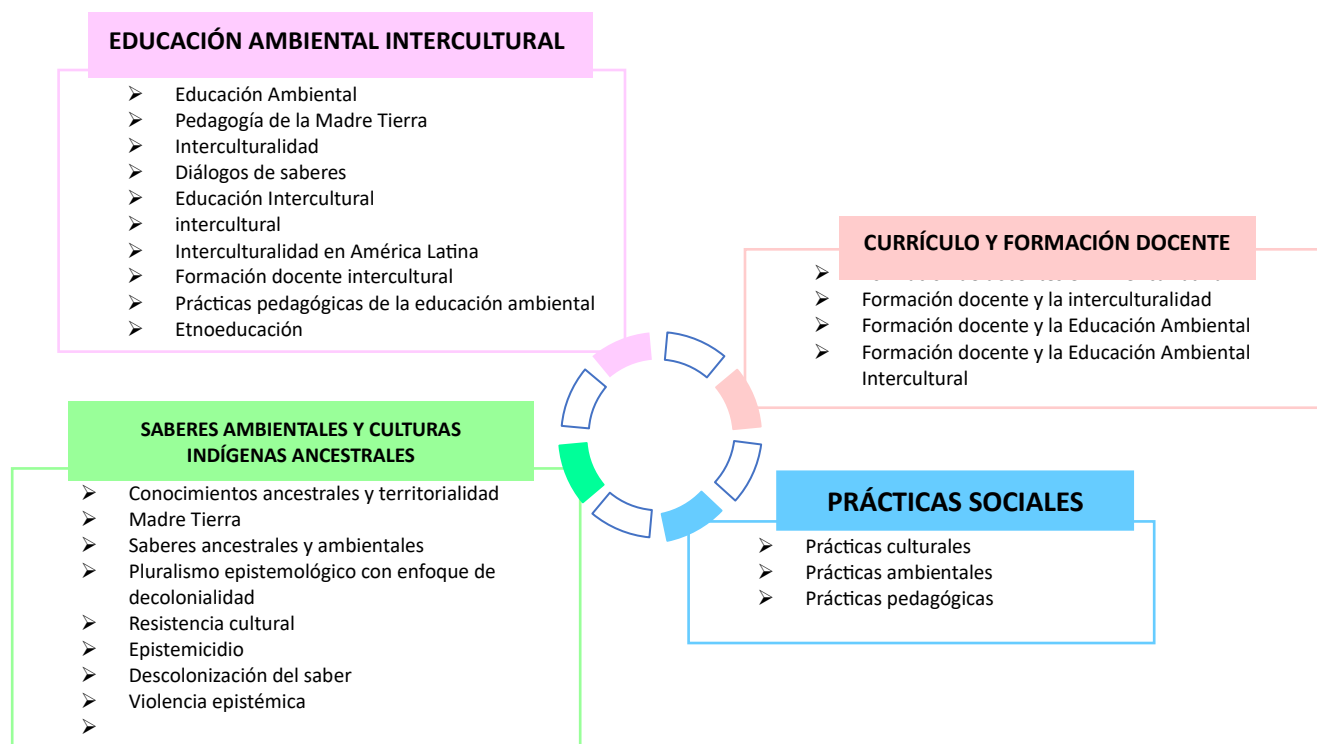
El diálogo intercultural entre la cosmovisión indígena y las ciencias sociales aún enfrenta barreras significativas, lo que obstaculiza la integración de perspectivas culturales en la educación formal. También se carece de programas educativos que fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes Zenú, lo que puede llevar a una pérdida gradual de su patrimonio cultural. Los saberes etnoambientales de la comunidad Zenú no son suficientemente reconocidos ni valorados en el contexto educativo formal, y la adaptación del currículo educativo para incluir estos conocimientos sigue siendo un desafío.

Por otro lado, la comunidad Embera Katío enfrenta una falta de implementación efectiva de políticas públicas que aborden sus necesidades específicas. Persisten desigualdades en el acceso a servicios básicos como salud y educación, lo que afecta el bienestar general de la comunidad. La participación de la comunidad en la creación y ejecución de estrategias etnoeducativas es limitada, reduciendo su relevancia y efectividad. Además, hay una escasez de recursos y apoyo institucional para desarrollar y mantener programas etnoeducativos sostenibles.

2. 2 Categorías teóricas

En la presente investigación, las categorías teóricas constituyen el marco conceptual que guía el análisis y la interpretación de los datos. Estas categorías, que incluyen la Educación Ambiental Intercultural, las culturas indígenas ancestrales, las prácticas sociales y la formación docente, permiten una comprensión profunda de los fenómenos estudiados, proporcionando una herramienta conceptual para interpretar, analizar y organizar la información recolectada. Al fundamentar el estudio en teorías reconocidas, aparecieron *subcategorías emergentes* como se señala en la figura 1, que aseguran la rigurosidad y validez de las conclusiones obtenidas, promoviendo un enfoque sistemático y coherente que enriquece el campo de conocimiento abordado.

Figura 1.
Categorías y subcategorías de investigación.



Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Educación Ambiental Intercultural

Con la actual degradación del ambiente y el cambio climático, se ha convertido en un reto adquirir urgentemente nuevos conocimientos, saberes, prácticas y comportamientos que permitan vivir en este mundo y no crecer más allá de nuestros límites. En consecuencia, se plantea la necesidad de una relación equilibrada entre la humanidad y la naturaleza (de la que también somos parte) y para lograr este propósito la educación ambiental se constituye en una de las dimensiones más importantes. En occidente la cultura se opone a la naturaleza, constituyéndose en la forma como la especie humana transforma, reconstruye y recrea la naturaleza ecosistémica. La cultura se aleja cada vez más de la naturaleza –lugar de donde surgió, mientras que la naturaleza es mirada desde la cultura como algo inferior y exterior a la especie humana (Noguera, 2004).

Latinoamérica se interesa por el pensamiento decolonial, en su búsqueda por construir horizontes, con base en diálogos de saberes académicos y locales-comunitarios, en los que “reside el puente entre una Educación Ambiental crítica y una Educación Intercultural crítica”, según Corbetta (2021, p. 108). La autora argentina coincide con Walsh (2009) quien sostiene que la criticidad de ambas propuestas se apoya en sus posicionamientos políticos y pedagógicos, que convergen en la búsqueda de un proyecto de sociedades *otras*, con relaciones sociales justas y no opresivas, con políticas *otras*, epistemes *otras*, y con modos *otros* de ver y concebir el mundo y la naturaleza.

Es decir, el punto de encuentro entre la educación ambiental y la interculturalidad es la búsqueda de nuevas relaciones con el ambiente, lo cual requiere una convivencia armónica entre los sistemas naturales y los sistemas sociales (Acevedo y Villada, 2023). Además, se precisa de una nueva forma de pensar y de comportamiento de la humanidad a través de un pacto ético. Berry y Clarke (1997) y Boff (2003) consideran que una de las fuentes de sabiduría a las que debe mirar occidente, como cultura dominante, es la construida por los pueblos indígenas desde hace varios miles de años. Leff (2018, p.21), por su parte, ha señalado que “la crisis ambiental que no es una crisis ecológica sino crisis de la razón” y necesita ser encarada con “racionalidad ambiental”.

Según Walsh (2002) la *interculturalidad* se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que buscan desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, la capacidad de actuar.

A pesar de que las reformas constitucionales buscan promover la interculturalidad y reconocer los derechos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos, la implementación práctica de estas reformas aún enfrenta desafíos significativos, según Walsh. El pluralismo

jurídico, aunque teóricamente promueve la coexistencia de diferentes órdenes normativos, a menudo resulta en una coexistencia desigual que no siempre garantiza la igualdad de derechos y oportunidades para todos los grupos culturales. Además, Walsh señala que las reformas a veces pueden ser simbólicas más que efectivas, y que es necesario un compromiso más profundo y concreto para transformar las estructuras y relaciones sociales.

La Educación Ambiental con un enfoque intercultural y biocultural, como lo denominan Terron, López y Sánchez (2024), pondera la reflexión crítica de la identidad propia de los participantes como ciudadanos de la Tierra, el reconocimiento de lo que son y los hace ser en la casa común compartida, desde el lugar que habitan, en el que se gesta su existencia, sus primeras interacciones con su entorno de vida, con sus plantas, sus animales, sus gentes, su aire, su suelo, dentro de la biosfera, como un todo interrelacionado, dinámico, cambiante, y en un mundo un tanto desbocado, el cual necesita redireccionar su rumbo con un sentido de vida nuevo que garantice la supervivencia y la convivencia armónica planetaria.

En el proceso de educación ambiental a partir de la interculturalidad, como advierten Acevedo y Villada (2023), la pedagogía ambiental empleada parte de la identificación participativa de problemáticas y potencialidades ambientales, así como de prácticas ambientales positivas y negativas que afectan el bio- espacio compartido entre naturaleza humana y no humana. Esta pedagogía construida a partir de experiencias de la comunidad educativa localizadas en contextos específicos permite reconocer y valorar lo positivo y lo negativo de los sistemas naturales y sociales en el territorio, en defensa de la vida y de todo aquello que cohabita en diferentes bio- espacios a escala local y regional.

Gadotti (2004, p. 415, 417-418) venía planteando una “educación para la ciudadanía planetaria”, en la cual se genera la idea de la *eco pedagogía*, que sirve de inspiración para

la de la Carta de la Tierra (2007), la cual incluye los principios orientadores de esta propuesta.

Es decir, la Educación Ambiental Intercultural, a veces con denominaciones diversas, presenta una aproximación novedosa en lo pedagógico, que supone la construcción de enfoques integrativos de confluencia entre las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y los saberes populares que cuidan la vida, aquellos que han surgidos de la experiencia centenaria y en ocasiones del ensayo/ error, propios de las culturas locales.

Siguiendo a Leff (2020) son saberes arraigados en las condiciones ecológicas del desarrollo de las culturas, en las formas culturales de habitar un territorio y en el sentido existencial del ser cultural. Por tal razón, según Terron, López y Sánchez (2024), permiten atender las particularidades y matices diversos de las necesidades educativas de las distintas entidades y pueblos, derivados de sus condiciones socioculturales, de su contexto biocultural y su diversidad, de la historia y geografía del lugar donde se ubican y de su población.

En definitiva, Latinoamérica como espacio biocultural necesita no solo romper los modelos hegemónicos y coloniales que han sido impuestos e internalizados de manera inconsciente, en tanto paradigmas eurocéntricos (Escobar, 2007), sino que necesita también una **Educación Ambiental** que posibilite creación y recreación de su realidad y la comprensión de su relación con la naturaleza (Lárez, Parada, Del Castillo, Escalona, Morales, 2023) la cual le permitiría establecer relaciones simbióticas con su entorno y sus congéneres, respetando y promoviendo el equilibrio ecológico, tal y como lo demuestran los registros históricos (Gudynas, 2016).

Un cambio paradigmático como el propuesto contribuye a establecer nuevos modelos de análisis de las distintas realidades existentes en el contexto Latinoamericano que, desde la perspectiva del pensamiento crítico, juegan un papel fundamental en el logro de esta meta (Lárez, et al., 2023).

Han transcurrido más de cuatro décadas desde la realización de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi, organizada por la UNESCO, en colaboración con el PNUMA, como evento que marcó el nacimiento formal de la Educación Ambiental.

Al repasar la historia de la educación ambiental, se puede apreciar cómo los enfoques de las distintas regiones han sido moldeados por las realidades locales. Estos esfuerzos se han realizado en muchos ámbitos y escalones de la educación, utilizando diversos modelos, modalidades y enfoques relacionados con cada contexto educativo a nivel mundial (Villanueva, Medina y Sánchez, 2020). Sin embargo, los planes de estudios de cada región tienen su propia visión particular, que se apoyan en ideas básicas como “ambiente”, “problemas ambientales” y “crisis ambiental”, al tiempo que ponen en acción ideas como la “transversalidad”, los “principios” y el “desarrollo tecnológico” (Márquez et al., 2021; De la Peña y Vences, 2020; Bustos y Maldonado, 2024).

Las mismas circunstancias han mostrado, poco a poco, la necesidad de implementar en Latinoamérica estrategias de intervención comunitaria, modelos y metodologías educativas pensando en una Educación Ambiental comprensiva, reflexiva y transformadora, lo cual conduce a la obligatoriedad de integrar disciplinas. Leff (2007) indica que, así como la interdisciplinariedad articula múltiples visiones del mundo y paradigmas de conocimiento convocando a diferentes disciplinas, la *complejidad ambiental* es el campo donde convergen diversas epistemologías, racionalidades e imaginarios que ayudarán en la preservación de la naturaleza y la construcción de un futuro sustentable.

Asimismo, desde la Convención de Estocolmo, organizada por la Organización de las Naciones Unidas (1972), se venía promoviendo una definición de *ambiente* “como el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos, sociales y culturales capaces de causar efectos directos o indirectos en un plazo corto o largo sobre los seres vivos y las actividades humanas”. Se venía hablando de una visión sistémica que implica entender el ambiente como un conjunto de elementos que se interrelacionan y son dependientes unos

de otros (Cisneros, 2019), ya que los datos científicos, interpretados diversamente debido a creencias y experiencias individuales, resaltan la necesidad de una colaboración multi, inter y transdisciplinaria para superar los retos ecológicos en contextos complejos (García y González, 2017; Severiche et al., 2016; Medina y Agilar, 2024). Esto es relevante en América Latina para superar las influencias coloniales y promover un enfoque más participativo (Corbetta y Durán, 2023).

Tanto el colombiano Augusto Ángel Maya como el mexicano Enrique Leff, invitaron a sus discípulos a abrir nuevos caminos en clave de un pensamiento latinoamericano cuya primera tarea tendría que ser descolonizar-se. Ángel Maya (1995) estudió las relaciones profundas entre las culturas y los ecosistemas, y cómo las culturas que han logrado comprender mejor la naturaleza ecosistémica, son las que siguen presentes en la Tierra. Por tanto, si los problemas ambientales han emergido de las prácticas socioculturales, tendrá que ser en el entramado de la cultura, donde se construyan soluciones que necesariamente pasan por la política, la economía, la ética, la estética, la ciencia y la tecnología.

Los pensadores latinoamericanos infieren que de lo que se trata es de dialogar en la diferencia, de ver que existen otras formas de conocimiento, otros saberes, otras miradas. Se trata de que los saberes occidentales que se enseñan en instituciones educativas como la universidad se sienten a dialogar respetuosamente con los saberes indígenas. Existe un punto clave de esta propuesta, es el hecho de que todos los pueblos ancestrales del mundo plantean que la tierra es la Madre. Esta perspectiva no solo pertenece a los pueblos indígenas colombianos, sino que la comparten diversos pueblos a lo largo y ancho del planeta. En ese sentido, plantear una educación en la que la tierra es la verdadera pedagoga, se convierte en un deber histórico de los seres humanos, y no es únicamente una propuesta pedagógica de los pueblos indígenas, de un lugar o comunidad específica (Arboleda, Hernández y Fajardo, 2018).

Se habla de una pedagogía situada, una pedagogía de la naturaleza, fundamentada en referentes conceptuales que abarcan dos apartados principales: la memoria biocultural, entendida como saberes y prácticas de cuidado por la vida, otras ecologías, y las expresiones artísticas, que son enunciaciones para el Buen Vivir. Además, se reconoce el aporte de los procesos populares educativos en el cuidado de la vida, tanto en el campo de las disciplinas de biología como en las ciencias sociales a través de las expresiones artísticas (Barrera y Díaz, 2022).

Posteriormente, se plantea una metodología basada en el pensamiento decolonial, sustentada en el pluralismo epistemológico (Iñó- Daza, 2017) y en las ontologías relacionales y políticas de Escobar (2015). Esta metodología desarrolla el fundamento pedagógico y comunitario de las propuestas, relacionando la educación popular con el Buen Vivir, el cual se manifiesta en la pedagogía de la Madre Tierra.

Como una de las escuelas que nutren la educación ambiental, la ***pedagogía de la Madre Tierra*** de Favaron (2022) y otros, plantea una profunda reflexión educativa que busca devolverle a la Madre Tierra su lugar central en un mundo, en el que el discurso productivista de la industrialización y de la globalización económica trajo como resultado un divorcio entre el ser, la comunidad y la naturaleza.

La pedagogía de la Madre Tierra pone en el centro a la Madre, como dadora de vida diversa y finamente tejida, entrelazada, coexistente, por lo cual es ella la que educa, buscando que el sujeto recuerde esas relaciones vitales, y con ello se propone cambiar la mirada extractivista de uso del territorio, lo que significa aprender a amar la tierra, saber de dónde venimos, que el vientre es nuestro primer hogar, nuestro territorio común en el que recogemos perspectivas, sentimientos, desde allí ya somos uno con la madre, este primer vínculo trata de comprenderla como hogar, según lo indica Abadio Green Stocel en entrevista con Favaron (2022).

Estas propuestas educativas no solo buscan crear las condiciones para que los diferentes miembros de las comunidades indígenas tengan acceso a una educación situada, sino que plantea una profunda reflexión educativa que busca devolverle a la naturaleza su lugar central en el mundo (Arboleda, Hernández y Fajardo, 2018).

Por esta razón, es importante que la formación docente tenga presente que la educación hasta ahora ha negado sustancialmente la sabiduría de los pueblos. Por eso encontramos pueblos que se avergüenzan de su rostro, de su identidad, de sus tradiciones, de su lengua, porque toda la transmisión desde la escuela ha sido ajena a sus tradiciones. La Escuela que hoy tenemos no da cuenta de la importancia de la vida, de la armonía entre los seres, de la colectividad. No se recrea el conocimiento, el currículo gira alrededor de las necesidades laborales de una economía que sólo piensa en la ganancia (Santacruz, 2023).

En la búsqueda de nuevos horizontes teóricos, la pedagogía de la Madre Tierra se relaciona estrechamente con el concepto de ***interculturalidad***, que se refiere a la interacción respetuosa y enriquecedora entre diversas culturas. Este concepto reconoce y valora la diversidad cultural presente en una sociedad, promoviendo el encuentro y la interacción de nuestras propias y variadas visiones del mundo. Del mismo modo, según Vargas (2023) y Ángeles (2023), es importante señalar que con frecuencia se confunde *interculturalidad* con *multiculturalismo*. Mientras la interculturalidad enfatiza la convivencia pacífica entre distintas culturas, de tal modo que se enriquezcan mutuamente, el multiculturalismo se queda solo en el aprecio del diferente, su valoración, y la disposición a ser persuadido por otras formas de ver el mundo y solucionar problemas; en este sentido, como política cultural, el multiculturalismo tiene nexos hondos con la expansión del mercado neoliberal y los procesos de globalización, y por lo tanto adolece de una perspectiva crítica y transformadora de las realidades de inequidad y sometimiento que priman en las relaciones internacionales.

Según Giraldo (2006), siguiendo la perspectiva de Foucault, la interculturalidad implica resistencia, ya que considera la enseñanza del lenguaje no solo como una herramienta pedagógica, sino como una estrategia política y cultural en la lucha de los pueblos indígenas por alcanzar un reconocimiento político y social pleno.

Los latinoamericanos como Nestor García Canclini se distinguen por su inquietud epistemológica y metodológica en el análisis de la relación entre las artes populares y la cultura hegemónica capitalista. Esto los llevó a cuestionar las teorías de la modernidad, fuertemente marcadas por las narrativas de los países europeos y norteamericanos. García-Canclini se destaca por seguir un camino intermedio, rompiendo con la dicotomía analítica y sumergiéndose en el "entre". Desde sus primeros escritos, se vislumbraba su esfuerzo por construir una reflexión intercultural y transdisciplinaria que define toda su obra (Sanmartín y Herschmann, 2013).

Ferrão (2010) destaca cómo la interculturalidad ha ganado relevancia en la región, especialmente desde los años noventa, y cómo diferentes concepciones de la interculturalidad pueden generar tensiones en su implementación debido a diversas concepciones y enfoques que existen sobre lo que significa y cómo debe llevarse a cabo. Estas diferencias pueden llevar a conflictos entre los diversos actores involucrados, como gobiernos, comunidades indígenas, educadores y organizaciones no gubernamentales. Además, la falta de recursos, capacitación adecuada y políticas claras también contribuyen a estas tensiones. La implementación efectiva de la educación intercultural requiere un enfoque coordinado y colaborativo que respete y valore las diversas culturas y conocimientos.

Mientras tanto, Londoño y Lasso (2020) se refiere a los diálogos interculturales que incorporan un lenguaje común propio, con perspectiva crítica, que reconozca relatos locales y epistemologías diversas, el reconocimiento de los saberes ancestrales como válidos para resolver álgidos problemas contemporáneos, y como necesarios para sostener la diversidad

cultural de pueblos étnicamente diferenciados, la importancia del maestro y su formación como actor clave en la facilitación y producción de un diálogo auténticamente intercultural, que trascienda el aula y transforme la sociedad, la apertura para la creación y el fortalecimiento de instituciones resultado de propuestas de las comunidades indígenas, lo cual demuestra un cambio en la mentalidad de la sociedad y una disposición para abrir la participación de otros saberes y conocimientos como representativos y válidos en la sociedad como conjunto.

Si varias culturas se encuentran y establecen un intercambio en pie de igualdad, emerge lo que se ha denominado el *diálogo o ecología de saberes*. El proceso de reflexión y exploración teórica acerca del **diálogo de saberes** nos conduce a la educación popular propuesta por Freire (2075), que desde la educación la entiende como un encuentro entre seres humanos, mediado por el mundo para pronunciarlo, esto es, para construirlo: “Es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado”.

Por su parte, Morín (2011), observa claramente cuando se reacciona frente a situaciones unidireccionales, simplificadas y disciplinares y se propone ante esto el diálogo, este “dialogar” libera la conciencia. Ante lo anterior este autor propone:

El conocimiento debe saber contextualizar, globalizar, multidimensionar, es decir, debe ser complejo. Sólo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo, sociedad, especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía (p. 143).

La “racionalidad ambiental” que propone Leff (2004), subraya que hoy en día las tradiciones se actualizan ante un imperativo de supervivencia, un reclamo de autonomía y una

confrontación con la racionalidad moderna; las identidades se complejizan y reinventan; los saberes y prácticas tradicionales se hibridan con las ciencias y las tecnologías modernas. La interculturalidad se produce en juegos de lenguaje que confluyen en el encuentro de diferentes visiones del mundo y se abre hacia un diálogo de saberes.

De Sousa Santos utiliza el término de *ecología de saberes*, como una propuesta que busca integrar y poner a dialogar diferentes saberes para enriquecer el conocimiento y promover una mayor justicia social (Ferreira, Krefta y Rodríguez, 2014). Busca reconocer y valorar saberes que antes eran subalternizados y ahora son considerados importantes para el avance de las luchas sociales (Silva, 2022).

Walsh (2007) ha trabajado extensamente en el concepto de *diálogo de saberes*, y aboga por la interculturalidad epistémica, que busca la integración entre diferentes saberes, especialmente aquellos provenientes de comunidades indígenas y afrodescendientes. La autora sostiene que este diálogo es esencial para descolonizar el pensamiento y promover una mayor justicia social. Argumenta que los saberes tradicionales y los saberes académicos deben coexistir y enriquecerse mutuamente, permitiendo una comprensión más profunda y contextualizada de los problemas y necesidades de la población. Este enfoque crítico y reflexivo busca cuestionar y cambiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

Mientras tanto en Colombia, Garcés (2018) entre otros autores, comprenden el *diálogo de saberes*, como un escenario que potencia la reflexión, la discusión y el intercambio de experiencias y de conocimientos sobre prácticas y procesos de comunicación para el cambio social; asimismo, como una apuesta política y epistémica que favorece la construcción colectiva de rutas y trayectos metodológicos; como la constitución de una metodología inédita que hay que empezar a llenar de sentido para que no termine siendo un rótulo de moda y en su dimensión política, se esfuerza por poner en relación dialógica sujetos, prácticas y saberes que han marchado por mundos paralelos, cuando no antagónicos.

Por todas estas razones, la **Educación Intercultural** en la escuela es una posibilidad de descolonización en aspectos de orden epistémico, filosófico y pedagógico, en tanto la escuela por siglos ha privilegiado el saber occidental. Essomba (2006) considera que en la escuela existe una pluralidad de saberes y diferentes epistemologías con sus respectivos discursos, por lo que se pueden valorar diferentes tipos de conocimientos.

Propone Walsh (2004) que la Educación con enfoque intercultural sea un espacio que contribuye a reconstruir la lógica de cómo los diversos grupos étnicos y culturales han producido conocimiento en las ciencias de la naturaleza, bajo una mirada de interculturalidad epistémica. Es decir, la interculturalidad representa una posibilidad para valorar los saberes ancestrales, tradicionales y locales, como contenidos de referencia para la construcción de conocimientos en las ciencias de la naturaleza. El conocimiento occidental como eje de la colonialidad del saber representa el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, lo que descalifica la existencia de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos, anglosajones o europeos. En consecuencia, la colonialidad ha penetrado los marcos epistemológicos, académicos y disciplinares (Walsh, 2012).

Es importante señalar que el surgimiento del concepto de **interculturalidad en América Latina** se da en el ámbito educativo a mediados de los años setenta del siglo anterior, a partir de las experiencias educativas que se realizaron con indígenas de los pueblos arahuacos en Venezuela. En estas experiencias se encuentran procesos sociales y pedagógicos y fueron impulsadas por distintos actores que ampliaron las discusiones entre educación e interculturalidad (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018). Se fueron consolidando dos corrientes que reconocen su origen en las contribuciones de Orlando Fals Borda para la investigación acción participativa (IAP) y Paulo Freire para la Educación Popular (EP) (Di Matteo, Michi y Vila, 2012). Un tiempo de luchas de masas que tenían como horizonte político el socialismo y que fue agrupando a campesinos, obreros, vecinos de los

barrios e integrantes de distintas iglesias. Las propuestas de esos autores abrieron incontables caminos nuevos y contribuyeron a potenciar los existentes.

Para Latinoamérica De Sousa (2005) también propone una interculturalidad crítica que se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Eso sería, utilizando sus categorías, un proyecto que provoca cuestionar las *ausencias* -de saberes, tiempos, diferencias, etc.- y pensar y trabajar desde las *emergencias* que se revelan “a través de la ampliación simbólica de pistas o señales” de la experiencia misma, particularmente la de los movimientos sociales.

En Latinoamérica se ha gubernamentalizado la cultura, es decir, ciertas directrices de la política pública se sustentan en razones expresadas por los movimientos sociales y saberes expertos, para prescribir la conducta de la población (Rojas, 2011). Y, por otra parte, dado que en la institución escolar donde converge la diversidad cultural, es allí donde se tiene que gestionar la contingencia cotidiana para construir la convivencia ciudadana (Ibáñez et al. 2012). Es posible que no siempre haya sintonía entre la interpretación de la diferencia cultural que se hace desde la política pública y aquella que se gestiona y construye en las instituciones escolares.

En Colombia este tema adquiere relevancia de manera coyuntural por las difíciles condiciones que se vive en muchos de los territorios ocupados por minorías indígenas, donde la deuda social y el abandono estatal son evidentes (Portillo, 2024). Sin embargo, continúa Portillo (2024, p. 32), “la falta de coherencia es clara, ya que en los currículos formales se promueve la interculturalidad, pero el currículo oculto presente en las prácticas de los docentes fomenta la homogenización”. Es así como la ***formación docente intercultural***, debe expresar la crítica a los procesos de homogenización y de aculturación de los pueblos originarios y de las comunidades afrodescendientes, así como la crítica al cientificismo y a la *violencia epistémica*. Uribe (2019) plantea la posibilidad de una

descolonización en aspectos de orden epistémico, filosófico y pedagógico, ya que la escuela por siglos ha privilegiado el saber occidental, debido al legado de la modernidad y a la colonización cultural y educativa.

La universidad debe contribuir a la construcción de una sociedad y ciudadanía interculturales, que conjuguen conocimientos y saberes de distintas procedencias (no exclusivamente los que proceden de la llamada cultura de Occidente), que también reconozca las cosmogonías ancestrales, los saberes y sus lenguajes diferentes. El llamado *buen vivir* requerirá de personas, comunidades, pueblos y nacionalidades que gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en la interculturalidad, practiquen el respeto a sus diversidades, y fomenten la convivencia armónica con la naturaleza (Gudynas, 2011).

Asimismo, “es urgente el diálogo con otras educaciones, pero desde una perspectiva pedagógica intercultural, crítica y (de)colonizada” (González y Gómez, 2014, p. 160). El diálogo intercultural es una opción contra el cientificismo, el cual ha tenido una trayectoria histórica en la enseñanza de las ciencias (Santos, 2014), en cuyos procesos de colonización han dado lugar a diferentes escenarios educativos y culturales, por lo que los significados, prácticas y usos pueden contener ciertas diferencias.

Es así como, las sociedades indígenas latinoamericanas a pesar de que comparten en su historia proyectos de “civilización” e integración a la cultura occidental de la mano de instituciones educativas, los procesos de colonización han dado lugar a diferentes escenarios educativos y culturales, por lo que los significados, prácticas y usos pueden contener ciertas diferencias. El significado y uso del concepto interculturalidad, por ejemplo, entre Brasil y Colombia tiene cierta equivalencia, ya que ambos países dirigieron el concepto para referirse a las poblaciones indígenas; sin embargo, Brasil, utiliza predominantemente el término educación intercultural, mientras que el movimiento

indígena en Colombia se ha apropiado del concepto “educación propia” o etnoeducación (Páez y Miranda, 2023).

En el contexto de las necesidades de la formación docente, el concepto de **etnoeducación** se trajo a Colombia en 1984, hace cuatro décadas, cuando en el Ministerio de Educación se creó el Grupo de Etnoeducación. Pero ese grupo era sólo para los pueblos indígenas, con la misión de preservar sus lenguas, no se contemplaba a las comunidades del pueblo afrocolombiano porque se consideraba que los afrocolombianos no eran grupos étnicos. Fue hasta la Constitución de 1991 que los afrocolombianos fueron reconocidos como grupo étnico. La etnoeducación en Colombia continuó el proceso que desde México se había desarrollado para formar líderes indígenas en el conocimiento y ejercicio de su cultura propia (García, 2017).

La etnoeducación entonces se entiende como un proceso social, permanente, que parte de la cultura misma y propicia en los individuos el ejercicio del pensamiento, según los intereses y finalidades de las colectividades (Bodnar, 2009). En este sentido, una educación que no respete los valores ancestrales que identifican a una comunidad y que tampoco tenga en cuenta la educación autóctona, perpetúa el empobrecimiento y la pérdida de las tradiciones, pues es una educación asimiladora que representa un factor perjudicial para su cultura e identidad (Walsh, 2009).

En la actualidad están surgiendo otros conceptos de los movimientos indígenas como la “educación territorializada”, la “educación que valora el *Nhandereko*” defendida por los guaraní y otros conceptos que pueden dar más sentidos a la lucha por una educación escolar verdaderamente indígena (Páez y Miranda, 2024) En definitiva, desde la educación intercultural, la educación propia o la etnoeducación y otras, la enseñanza escolar ocurre a partir de un movimiento de articulación entre los conocimientos universales, reconocidos en los espacios oficiales de aprendizaje y los conocimientos tradicionales, producidos en la práctica cotidiana de las comunidades.

Asimismo, la integración de conocimientos y experiencias locales, culturales y sociales en los procesos educativos relacionadas con el ambiente, constituyen la base de las ***prácticas pedagógicas asociadas con la educación ambiental intercultural*** (Acevedo y Villada, 2023). Lo anterior implica reconocer y valorar las diversas formas en que diferentes comunidades interactúan con su entorno natural y cómo estas experiencias y saberes pueden ser aprovechadas para promover prácticas sustentables (Acevedo y Villada, 2023). La clave de las prácticas sociales es la participación activa de las comunidades locales, respetando y fortaleciendo sus saberes tradicionales, prácticas culturales y ambientales que permitan construir una educación más inclusiva, relevante y con equidad (Vega, Freitas, Álvarez y Fleuri, 2009).

2.2.2 Saberes ambientales y culturas indígenas ancestrales

Las culturas indígenas ancestrales representan una riqueza invaluable de conocimientos, prácticas y tradiciones que han sido transmitidos a lo largo de generaciones. Estas culturas no solo ofrecen una profunda comprensión de la relación entre el ser humano y la naturaleza, sino que también presentan formas alternativas de organización social, espiritualidad y cosmovisión. A través del estudio de estas culturas, es posible descubrir una amplia diversidad de saberes que enriquecen nuestro entendimiento del mundo y de nosotros mismos, así como reconocer el valor de la memoria biocultural, las prácticas de cuidado por la vida que estas comunidades han preservado con tanto esmero y el modo como están intrínsecamente ligadas a sus territorios, los cuales no solo representan un espacio físico, sino un ámbito de significación profunda y sagrada.

Es importante aclarar que el *territorio* – según la noción convencional y por tanto restringida- en términos generales constituye un espacio geográfico donde se realiza toda actividad estatal. Pero si hablamos de *territorios ancestrales* nos referimos, en una primera aproximación, a “un derecho a la tierra entendida como propiedad colectiva, a las luchas de los indígenas” (Pabón, 2015, p. 1). En este orden de ideas, la integración de los ***conocimientos ancestrales*** y la ***territorialidad*** tienen como base la comunidad, la

naturaleza y las personas. Para los pueblos indígenas la tierra adquiere un valor más allá de lo material pues está ligada de manera indisoluble a la comunidad, que es donde se asientan los conocimientos ancestrales, la visión del indígena se torna de este modo en visión colectiva Meza (2017) señala:

... desde su cosmovisión todos son sujetos, tanto los seres humanos como los no humanos. El hombre y la mujer son junto con otros seres, parte de la *Pachamama* y todos conviven en una armonía de vida necesaria para vivir.

La *Pachamama*, es decir la *Madre Tierra*, “es de hijos que defienden a su madre y no de propietarios que quieren sacar más dinero de ella; esto se contrapone a aquella que vive sobre ella, se sirve de ella y la puede vender al mejor postor cuando quiera, porque de ella no recibe ni su historia, ni su identidad, ni mucho menos su ser en y con el mundo” (Neba, 2023, p. 4; Sánchez y Arciniegas, 2023). Es decir, la **Madre Tierra** y el territorio son conceptos íntimamente relacionados, los cuales se entienden como entidades vivientes que sostienen y nutren a las comunidades. Son más que meros conceptos; representan la fuente de vida y el sustento de todas las formas de existencia. Esta concepción, arraigada en diversas culturas ancestrales alrededor del mundo, destaca la interdependencia entre la humanidad y el entorno natural.

Los procesos de conquista y colonización hispana en América actuaron para desterrar la cultura originaria e imponer su propia cultura de base patriarcal. Con el fin de sobrevivir o resistir los pueblos tuvieron que adaptar sus propias tradiciones. Dos de los frentes más atacados por los conquistadores para terminar con estas tradiciones e imponerse culturalmente fueron el idioma y la religión. La idea de *Pachamama*, nombre andino más conocido, sobrevivió vinculada ya no a la idea de “todo lo que existe”, sino a la idea más acotada de Madre Tierra o Diosa de la Tierra, en su aspecto principalmente femenino y nutricio. Así, *Pacha Mama* se refiere a una deidad femenina inca, fuente y sostén del mundo, proveedora y protectora, relacionada con la fertilidad, aunque no creadora,

totalidad temporal y naturaleza a su vez, mientras que el dios inca creador principal es *Viracocha*, identificado con lo masculino (Anzoátegui y Barba, 2015).

Según Anzoátegui y Barba (2015), la *Pachamama* en su versión originaria, conocida a partir de los relatos, cuentos y leyendas indígenas, es la diosa honrada por los pueblos originarios que habitan el noroeste argentino, Bolivia y Perú. El nombre de *Pachamama* ha sido traducido como “Madre Tierra”. Pero en una versión literal significaría o podríamos entenderlo como “Madre Universo” o “Madre Todo”, ya que el significado de Pacha en quechua hace referencia al espacio-tiempo, entendiendo por tal: “todo lo que existe”.

Desde otras etimologías, según Lakoff y Johnson (1986), la idea de la naturaleza como femenina y de la tierra como madre nutricia parece una metáfora universal. Esta metáfora tierra fértil/mujer fértil, mujer-madre/madre-tierra, mujer-naturaleza, se repite en distintas culturas. Entre los griegos, por ejemplo, encontramos las figuras de *Demeter*, *Perséfone*, *Artemis*, *Hécate* y, especialmente, *Gaia*.

En este mismo sentido, mientras que el concepto de *ambiente* para la cultura y las ciencias occidentales existe como un sistema integral compuesto por elementos “naturales” y “artificiales” de naturaleza física, química, biológica, sociocultural y de sus interrelaciones, en cuya visión existen seres bióticos y abióticos (Brito, 2014), para los pueblos indígenas andinos, por su parte, el equivalente de ese concepto es la *Pachamama* o -de forma más generalizada- a la *Madre Tierra*, principal deidad del mundo andino que va más allá del concepto *Ambiente*, pues es quien les da enseñanzas, alimento y abrigo (Zambrana, 2014).

En su vida diaria, los pueblos indígenas se dedican a la agricultura y a la crianza de animales, aprendieron a conversar con la *Pachamama* y a pedirle permiso para obtener alimentos, medicinas y otros elementos necesarios para su sobrevivencia. Al igual que otro ser vivo, en esta visión, la *Pachamama* necesita alimentarse, beber o descansar; por ello,

periódicamente sus hijos la alimentan, le dan de beber y la hacen descansar, dirigiéndose a ella con mucho cariño (Zambrana, 2014).

En definitiva, la Madre Tierra simboliza el origen y el equilibrio natural, mientras que el territorio es el espacio sagrado donde estas comunidades desarrollan su vida cotidiana, sus prácticas culturales y sus saberes ancestrales. Los conocimientos o *saberes ancestrales y prácticas de cuidado por la vida*, de acuerdo con la diversidad de comunidades, poseen características particulares, intereses o aspectos relevantes que son comunes, hábitos y principios de vida que han sido establecidos por los antepasados, y las vivencias de quienes ya transitaron por este mundo que corresponden a su cultura e idiosincrasia. De allí que Suárez y Rodríguez (2018), señalan que: “Los saberes ancestrales, son el conjunto de conocimientos y valores, que han sido transmitidos de generación en generación, dentro de un sistema de educación endógena y cuyo papel dentro de la sociedad ha sido el de colaborar al desarrollo.”

Según De Popolo (2014), los conocimientos ancestrales, las innovaciones y las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas ayudan a la conservación y la utilización sostenible de la diversidad biológica, así como el desarrollo de las diferentes modalidades colectivas de las economías indígenas, ofrecen una oportunidad valiosa para la construcción de un nuevo paradigma del desarrollo, basado en un cambio estructural hacia la igualdad y la sustentabilidad. Es fundamental el reconocimiento del aporte de los pueblos indígenas en los retos que trae consigo el porvenir de una América Latina soberana.

En ese mismo sentido, según Toledo y Narciso (2008), los saberes ambientales de los indígenas corresponden a la memoria biocultural en las que dimensiones espaciotemporales, representan un bagaje cultural múltiple intergeneracional, que se transmite desde la oralidad a la realidad local de cada presente y recrea el territorio; otorgándole un carácter simbólico y al mismo tiempo práctico. Estas dos dimensiones constituyen parte de las múltiples formas de aproximación al mundo de la naturaleza, desde

los saberes tradicionales que otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas.

De este modo, emerge un ***pluralismo epistemológico con enfoque decolonial***, útil para re-imaginar y diversificar el conocimiento, con base en la memoria biocultural, que abarca los saberes y las prácticas de cuidado por la vida, otras ecologías y las expresiones artísticas, todas ellas como enunciaciones para el *Buen Vivir* (Barrera y Días, 2022). Estos referentes guían el proceso de reflexión educativa, permitiendo leer y observar el territorio desde otras ecologías, además, se reconoce el aporte de los procesos populares educativos en el cuidado por la vida.

La lucha continua de las comunidades indígenas para preservar, proteger y revitalizar sus identidades culturales, sus tradiciones, lenguas y territorios frente a las fuerzas de colonización, la modernización y globalización, es un esfuerzo que se manifiesta en la defensa de sus derechos territoriales, la promoción de sus prácticas tradicionales, la transmisión de conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones y la reivindicación de sus cosmovisiones y formas de vida.

La ***resistencia cultural*** es una respuesta necesaria a siglos de opresión y marginalización, y representa un acto de afirmación y autonomía que busca garantizar la supervivencia y la dignidad de los pueblos indígenas en el mundo contemporáneo. Las aspiraciones, los sueños y las propuestas de los pueblos indígenas no son solamente para sus propias comunidades, sino que también son alternativas para resolver los problemas de la humanidad en su conjunto, por lo que la resistencia debe convertirse en una convergencia real desde todos los sectores conscientes y comprometidos con los seres humanos, la madre naturaleza y la vida (Meyer y Maldonado, 2011).

Asimismo, para comprender y transformar las realidades de comunidades marginadas es necesario visibilizar los procesos históricos que han despojado de identidad a las

poblaciones históricamente discriminadas, construyendo sujetos de derecho subordinados al sistema jurídico dominante y facilitando los procesos de **epistemicidio**, en los que los conocimientos no occidentales son desvalorizados o eliminados (De Sousa, 2010). De la misma manera, otra forma epistemicidio se puede visibilizar en el escenario de la representación de poder del Estado en los espacios públicos, construida con las historias nacionales que exaltan valores de personajes alejados totalmente de la realidad de la población marginada, presentados como modelos de virtudes (Correa y Saldarriaga, 2014).

El concepto de **epistemicidio** está relacionado concepto de **violencia epistémica** porque ambos se refieren al tipo de dominación se conoce con el nombre de **colonialidad del saber** (Maldonado, 2007), la cual tiene que ver con la producción, difusión, aplicación y valoración de conocimientos occidentales impuestos, en sociedades sometidas a procesos de subordinación con respecto a los centros metropolitanos. La **violencia epistémica** consiste en el proceso colonial de *subalternizar* el conocimiento colonizado como *conocimiento subyugado*, un conjunto total de saberes que han sido descalificados como inadecuados o insuficientemente elaborados: conocimientos “ingenuos”, localizados en la parte baja de la jerarquía del saber, supuestamente por debajo del nivel requerido de cognición o científicidad (Spivak Chakravorty, 2003; Estermann, 2022).

Por su parte, Quijano (1992) explica que el *pensamiento decolonial* surgió como contrapartida de la modernidad/colonialidad y la necesaria descolonización epistemológica da paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alcanzar alguna universalidad. Para Mignolo (2010), la *descolonización* busca crear un mundo donde la donación generosa y la receptividad entre sujetos múltiples y diferentes pueda llevarse a cabo, lo que conlleva tanto el reconocimiento de la dignidad de cada quien, y la redistribución de los bienes concentrados en las manos de pocos.

2.2.3 Prácticas sociales

La sociología crítica es una rama de esta disciplina que se centra en examinar y cuestionar las estructuras sociales, la desigualdad y el poder, que nació como una respuesta a las teorías sociológicas tradicionales que no abordaban adecuadamente las cuestiones de injusticia y dominación social, según lo exponen Adorno y Horkheimer (2002) y Marcuse (2002), autores claves de la Escuela de Frankfurt, quienes plantearon además que la *teoría crítica* debe ir más allá de la mera descripción de la sociedad, debe también ayudar a transformarla al revelar y desafiar las relaciones de poder subyacentes.

A medida que la sociología crítica evolucionaba, comenzaron a surgir teorías que intentaban explicar el comportamiento humano en términos sociales y culturales. Autores como Erving Goffman propusieron que el comportamiento humano no puede entenderse sin considerar las interacciones sociales y el contexto cultural (Mercado y Zaragoza, 2011). Estas teorías pusieron un énfasis particular en cómo la identidad y la conducta se moldean a través de la interacción con otros.

Pierre Bourdieu, sociólogo francés influenciado tanto por la sociología crítica como por las teorías del comportamiento humano, desarrolló su propia teoría de la práctica, en la que explica cómo las estructuras sociales y las prácticas individuales se interrelacionan, creando un vínculo dinámico entre la sociedad y el individuo (Cerón-Martínez, 2019). Bourdieu (2007) explica los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia que producen el *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, producidos por la práctica de las generaciones sucesivas, en un determinado grupo de condiciones de existencia. Esos esquemas de percepción, de apreciación y de acción que se adquieren mediante la acción y se ponen en obra en estado práctico sin acceder a la representación explícita, funcionan como operadores a través de los cuales las estructuras objetivas de las que son el producto tienden a reproducirse en las prácticas.

La sociología crítica busca desentrañar cómo estas **prácticas socioculturales** reflejan y perpetúan las desigualdades sociales, así como también examina cómo pueden ser herramientas de resistencia y cambio social. Shove (2012) se adentra en el examen de las **prácticas culturales** y argumenta que estas son configuradas por tres elementos: significados, materiales y competencias. El modelo de Shove sugiere que cualquier cambio en una práctica cultural requiere cambios en al menos uno de estos tres elementos. Asimismo, Taylor (1994) indaga de qué manera las identidades individuales y colectivas son formadas y transformadas a través de las prácticas culturales, argumenta que la modernidad ha traído consigo una “cultura de la autenticidad”, en la que los individuos buscan ser auténticos y verdaderos, lo que a menudo implica una renegociación de las prácticas culturales tradicionales. Por su parte Reckwitz (2002) considera que las prácticas son unidades básicas de la vida social, son patrones de comportamiento socialmente establecidos que involucran acciones, conocimientos y significados compartidos.

Los aportes de Bourdieu, Shove, Taylor y Reckwitz a la sociología crítica desde el estudio de las prácticas socioculturales, son fundamentales para entender cómo tales prácticas configuran y son configuradas por las estructuras sociales. Mientras que Bourdieu proporciona una comprensión profunda del *habitus*, Shove ofrece un modelo para el estudio de los cambios en las prácticas culturales específicas. Taylor, por su parte, destaca la importancia del reconocimiento en la formación de identidades, y Reckwitz nos muestra cómo las prácticas son unidades básicas de la vida social.

Mientras tanto, las **prácticas sociales** no solo estructuran la vida diaria, sino que también informan y moldean diversas esferas de la sociedad, incluida la educación. La educación no puede entenderse sin considerar las influencias culturales y sociales que les dan forma, ya que éstas determinan cómo se enseña, qué se enseña y cómo interactúan entre sí los actores del entorno educativo.

La educación necesita de la pedagogía para diseñar y aplicar estrategias efectivas de enseñanza y esta a su vez se enriquece de los contextos socioculturales de la escuela, los actores sociales y los territorios de pertenencia. Olga Lucía Zuluaga contribuyó a la investigación de la pedagogía en Colombia, a partir del enfoque histórico y de la arqueología de los saberes inspirado en Foucault, y aplicado creadoramente a las condiciones colombianas. Zuluaga destacó la labor del docente, no solo como un sujeto central de los procesos de enseñanza, sino como un agente cultural capaz de generar conocimiento pedagógico basado en su experiencia cotidiana, en un contexto histórico y social específico, profundamente permeado por las dinámicas de poder, las estructuras económicas y las necesidades culturales de su entorno (Castillo, Sarmiento, Solorzano y Torres, 2017). Su propuesta consiste concebir la pedagogía desde otros parámetros distintos a los tradicionales, como una disciplina que “tiene por finalidad la circulación, la difusión, la producción, la adecuación, la distribución y el control de los saberes. En donde, el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento localizándose discursos de diferentes niveles, enunciados por diversas prácticas y sujetos” (Zuluaga, 1999, p.147)

La pedagogía para Zuluaga es la "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (Runge, 2002, p. 7). En este orden de ideas, el concepto de **prácticas pedagógicas** adquiere para Zuluaga un espesor y una complejidad que derivan de su historicidad, y de la compleja trama de actores y procesos que la definen, entre ellos: las estrategias y quehaceres de los maestros en su interacción formativa con los alumnos, los padres de familia y la comunidad; las regulaciones de la política pública educativa, las tensiones de poder al seno de la institución, los saberes pedagógicos y disciplinares acumulados por los maestros, las interpelaciones del entorno sociocultural y de sus alumnos, los dispositivos que pone en juego el docente en su labor cotidiana, tanto dentro como fuera del aula, entre otros.

Basado en las reflexiones del documento "Aportes de Olga Lucía Zuluaga a la educación en Colombia", se puede considerar que la perspectiva de Zuluaga aporta una comprensión crítica y contextual para enriquecer el currículo de educación ambiental intercultural. Su énfasis en el saber pedagógico como un constructo histórico y social invita a diseñar currículos que reconozcan y valoren la diversidad cultural, natural y ambiental de las comunidades. Esto implica un enfoque educativo que no solo transmita conocimientos técnicos sobre el ambiente, sino que también considere las cosmovisiones, prácticas y saberes ancestrales de los distintos grupos étnicos, promoviendo un diálogo respetuoso entre culturas en torno al cuidado de la naturaleza.

Además, la visión de Zuluaga sobre la formación docente y el rol del maestro como agente cultural tiene gran relevancia para la educación ambiental intercultural. Los docentes, desde esta perspectiva, no solo actúan como mediadores del conocimiento, sino también como facilitadores de procesos en los que se valoren las historias, identidades y prácticas de las comunidades locales. Esto podría traducirse en proyectos de aprendizaje comunitario que integren a los estudiantes en el reconocimiento y resolución de problemáticas ambientales específicas de su contexto, todo ello desde una mirada intercultural que fortalezca el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva hacia el entorno.

Asimismo, Díaz Villa (1990), que asevera que la práctica pedagógica, es un proceso complejo y dinámico que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, que incluye todas las actividades y métodos que los maestros utilizan para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, y enfatiza en la implicación de una reflexión crítica y constante de las condiciones sociales sobre esas mismas prácticas:

La práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión (...) la comunicación en el ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por criterios de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación (...) (Díaz Villa, p. 3).

Díaz Villa estudia las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos por parte de los docentes, que regulan los enunciados cotidianos de los hablantes en el ámbito de la escuela (en este caso, el maestro, el alumno, el padre, la madre, etc). Díaz Villa sugiere la necesidad del cambio de pensamiento sobre el sistema actual educativo, ya que enfatiza la importancia de buscar alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que promuevan la participación, la interpretación e inclusión de los sujetos colectivos escolares en los procesos educativos.

La reflexión crítica del docente sobre su propia práctica pedagógica es fundamental para el desarrollo del quehacer profesional. Al analizar sus experiencias y conocimientos, los docentes pueden mejorar sus métodos de enseñanza y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes en sus contextos. El enfoque reflexivo de la práctica pedagógica no solo promueve una educación participativa, sino que también fomenta la creatividad y el pensamiento crítico entre los estudiantes. El pensamiento de Zuluaga y Díaz Villa sobre la labor del docente en articulación con los contextos, sobre las normas sociales y discursivas, aportan valiosos elementos sobre el estudio de las mejores alternativas educativas para una educación ambiental intercultural.

De acuerdo con lo anterior, además de Foucault, el concepto de *hábitus* de Pierre Bourdieu, es útil para la comprensión de las prácticas pedagógicas, que aborda actitudes y comportamientos que se requieren para el cuidado del ambiente. Hoy en día la educación está llamada a estimular el desarrollo de una nueva conciencia y tiene el papel prioritario de influir en cambios de comportamiento y percepción de los seres humanos, que contribuyan en forma eficaz a la superación de la crisis ecológica y/o ambiental. La Educación Ambiental se ha ido enriqueciendo a lo largo de los últimos 30 años con teorías sociológicas y educativas de corte crítico, entre las cuales los conceptos de *hábitus* y de *prácticas sociales* inspirados en Bourdieu y otros autores han tenido relevancia (Rivarosa, Astudillo y Astudillo, 2012).

El hábitus en el abordaje dialéctico de la relación sociedad-naturaleza pone de manifiesto que en cada fase de la humanidad se construye un tipo específico de relación con su dimensión natural y mediante **prácticas ambientales** que varían, según la región y la cultura. La humanidad no termina constituyendo una unidad homogénea, si no que las diferentes formas de las prácticas sociales sobre el ambiente son definidas en función del tipo de sociedad y de interacción de las comunidades humanas con sus condiciones ecológicas y ambientales (Agoglia, 2011).

2.2.4 Currículo y formación de docentes

El currículo, como eje central del quehacer educativo, se define y redefine constantemente dentro de un marco social. Lejos de ser un documento neutral, representa un reflejo de los valores, intereses y conflictos presentes en la sociedad. Este texto pretende explorar cómo distintas teorías del entorno social, desde la teoría crítica hasta enfoques interseccionales, ofrecen una base sólida para analizar y construir propuestas curriculares que promuevan la justicia y la inclusión en un mundo en constante cambio.

López (1996) propone una visión crítica del currículo, destacando su naturaleza dialéctica y problemática, en la que resalta la importancia de la interdisciplinariedad y la globalización en el diseño curricular. De Alba (1998) por su parte, define el currículo como una síntesis de elementos culturales, políticos y sociales, subraya la negociación e imposición social en su construcción, y la necesidad de adaptarlo a contextos globalizados. Asimismo, Taba (1974), introduce el modelo de desarrollo curricular desde la base ("grassroots approach"), donde los docentes identifican las necesidades de los estudiantes y diseñan el currículo en consecuencia. Del mismo modo, Carr y Kemmis (1986), aboga por una teoría crítica del currículo, que trasciende la reproducción social. Su enfoque enfatiza la acción práctica y los juicios morales en la educación. Finalmente, Torres Santomé (1998), promueve un currículo integrado y antidiscriminatorio, centrado en la interdisciplinariedad y la justicia social, su trabajo busca transformar la educación en un motor de cambio social.

La formación docente es un proceso esencial que prepara a los futuros educadores para enfrentar los desafíos de los sistemas educativos actuales. Esta formación no solo se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas, sino que también abarca aspectos éticos, sociales y emocionales que son fundamentales en el desarrollo de la labor docente. Aspectos como la capacitación docente, entrenamiento, el desarrollo profesional continuo, la educación continua en docencia, entre otras, son términos asociados con esta categoría. En idioma inglés, se usan términos asociados como: “faculty development,” “staff development,” “teacher training,” “teaching professionalization”, “continuing professional development” (Steinert, 2014).

Existe una gran cantidad de definiciones conceptuales y operacionales de formación docente en todo el mundo, sin embargo, es necesario reconceptualizar a la formación docente tradicional, ya que los modelos anteriores no han ido a la par de los avances en la complejidad de los retos a resolver (Sánchez, Martínez y Torres, 2023).

La formación docente debe reconocer que la educación actual presenta importantes debilidades en la preparación de futuros educadores en temas ambientales (García y Murga, 2015; González, 2023). El docente en formación no solo debe ser un agente sensibilizador, sino también un promotor de cambios en conductas y hábitos hacia el ambiente. Por lo tanto, la capacitación de los docentes se convierte en un factor clave para este objetivo; si el educador no comprende qué es el tema ambiental ni su importancia, difícilmente lo aplicará en el aula, la comunidad, ni mucho menos en su vida diaria (González, 2023).

Calixto (2022) destaca que la formación de docentes en educación ambiental debe fomentar la creación de alternativas. Esto incluye diálogos, acuerdos y disensos que desafían las soluciones propuestas, en alineación con las habilidades de pensamiento crítico necesarias para identificar diversas acciones para abordar el problema. Formular problemas críticamente es esencial, ya que muestra la variedad de alternativas en los modos de habitar

diferentes contextos y en los diversos métodos de producir conocimientos, los cuales emergen de una diversidad de ecosistemas y experiencias con las comunidades locales que preservan y transmiten saberes (Corbetta, 2021).

La formación de docentes en América Latina ha evolucionado significativamente, adaptándose a las necesidades y contextos específicos de cada país, y buscando mejorar la calidad educativa a través de programas de formación inicial y continua. Por estas razones, ocupa un lugar central en el desarrollo de investigaciones pedagógicas como resultado de las intensas discusiones y preocupaciones, no sólo sobre el mejoramiento en el desempeño docente, sino también como sinónimo de calidad de las instituciones educativas, que involucra múltiples aristas, como la *identidad y el rol del maestro*, en lo que intervienen diversos determinantes históricos, sociales, económicos y culturales, que hacen de la formación docente un problema complejo (Vargas, 2023).

En este orden de ideas, se propone que en Latinoamérica la formación docente debe estar profundamente arraigada en la interculturalidad, para poder atender a la diversidad étnica y cultural presente en la región. Por lo tanto, la ***formación docente y la interculturalidad desde el currículo*** deben ir de la mano, porque los maestros en formación deben ser capacitados para reconocer, valorar e integrar distintas perspectivas culturales e incorporar estas perspectivas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. Según García (2022) en un encuentro en el aula convergen creencias, valores, actitudes, experiencias, concepciones aprendidas de los padres, acerca de los indígenas, tanto del maestro como de los estudiantes. Cuando, en alguna clase o actividad se trate el concepto de indio o indígena, estarán presentes en el escenario pedagógico tanto el pasado que ha denigrado al indígena, como el presente que trata de reivindicarlo, así como las expectativas de alumnos y maestros sobre la etnicidad y las culturas ancestrales. García (2022) señala que los libros de texto forman parte del currículo de la escuela, exaltan el pasado indígena pero poco hablan del presente, y de este modo se elude el tratamiento de las cuestiones de la interculturalidad en la sociedad actual.

Al responder al desafío de integrar la **formación docente y la educación ambiental desde el currículo**, los docentes no solo estarán capacitados para enseñar sobre la conservación de la naturaleza, sino que también ayudarán a empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Los maestros están llamados no solo a informar bien, sino también a inspirar a los estudiantes a adoptar comportamientos ambientalmente responsables.

Prieto (2021) señala que las reflexiones experienciales en el campo de la Educación Ambiental y de la Educación Intercultural, vienen tratando de establecer puentes y sinergias entre ambos campos educativos para incorporar en la **formación docente la Educación Ambiental Intercultural**. Los docentes reclaman una malla curricular que contemple más procesos educativos basados en la práctica en lugar de aplicar únicamente modelos pedagógicos basados en contenidos. En ese mismo sentido, Prieto (2021) indica que vale la pena destacar el rol de la educación y de las instituciones educativas como lugares de encuentro, de reflexión y de construcción de la vida comunitaria. Y es que las instituciones educativas logran reunir diferentes actores relevantes con sus respectivos puntos de vista sobre el territorio. De esta manera, la escuela se convierte en un lugar privilegiado de interacción y comunicación, donde se pueden poner en diálogo diferentes saberes para construir conocimientos locales, que apuesten por la transformación del territorio para consolidar condiciones de vida digna desde el currículo.

Para desarrollar procesos educativos a partir de la formulación de ejes curriculares que dinamicen la formación de docentes en el campo de la Educación Ambiental Intercultural, es preciso basarse en la interacción, la comunicación, la reflexión y construcción de prácticas pedagógicas pertinentes, en este caso, para el entorno socio-cultural y ambiental del departamento de Córdoba, y la presencia viva de las comunidades indígenas en su territorio, al lado de comunidades campesinas, mestizas, pobladores urbanos y demás. Apostar por una propuesta inspirada en la **pedagogía crítica**, en concordancia

principalmente con los postulados de Freire (2005), quien es conocido por su enfoque de la educación como una herramienta de liberación, en la cual se resalta el carácter político y ético del que hacer educativo. En ese mismo sentido, apelar a una ***didáctica de diálogo de saberes (o ecología de saberes)*** , que traiga a colación temas problematizadores en la interrelación entre saberes occidentales y saberes ancestrales, facilitaría la creatividad comprometida con la transformación auténtica de la realidad, de tal modo que los docentes en formación, y posteriormente en ejercicio, puedan dialogar y vislumbrar la importancia de preguntarse y de reflexionar frente a las problemáticas de la degradación ambiental y de la cosificación de los sujetos. A través de la relación conocer-transformar los docentes pueden incidir con estos saberes en la construcción de su propia historia y la de las comunidades con las que realizan su labor formadora (Ramírez, 2008).

Asimismo, para las comunidades indígenas es indispensable una ***pedagogía de la Madre Tierra***, que se basa en el reconocimiento de la diferencia cultural y de la propia herencia espiritual en conexión con la naturaleza, considerando a la Madre Tierra como una gran pedagoga, porque en estrecha conexión con ella pueden aprender la propia lengua desde que se está en el vientre, desde los primeros pasos, tal y como lo explica el indígena Abadio Grenn en entrevista con Favaron (2022).

Estas pedagogías de la Madre Tierra necesitan romper con la fragmentación y segmentación del conocimiento tradicional, es por esto que la ***transversalidad*** en la integración de disciplinas, pedagogías y saberes permite que se desarrolle una comprensión más completa y profunda de los temas ambientales e interculturales. A esto se refieren González y González (2015) cuando afirman que “La transversalidad permite que distintas disciplinas se aproximen y refuercen mutuamente en torno a propósitos comunes, rompiendo la fragmentación y segmentación del conocimiento” (p. 60). La ***transversalidad*** en la Educación Ambiental Intercultural fomenta el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes disciplinas – y orígenes étnicos- y la creación de proyectos interdisciplinarios que reflejan la complejidad del mundo real, lo cual facilita la inclusión en el currículo de perspectivas diversas y de los saberes ancestrales. Lo anterior se complementa con la

presencia en el territorio de unos ***docentes en formación***, lo que implicaría el reconocimiento real de las necesidades socioculturales del entorno, puesto que muchas veces no se tiene una clara visión de los contextos, y esto lleva a que los estudiantes tengan algunas dificultades a la hora de tener un reconocimiento por aquello que son y que por derecho les pertenece (Durán y González, 2018).

Al respecto, Walsh (2005, p.11) señala que: “la interculturalidad es un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de estas en su diferencia”. Precisamente, este es el punto de partida para incentivar la ***investigación en educación ambiental intercultural***, en ese lugar de encuentro entre la educación ambiental y la interculturalidad, en la búsqueda de nuevas relaciones con el ambiente, con las comunidades locales y sus necesidades pedagógicas, teniendo presente las experiencias de los actores que hacen parte de los procesos educativos y el deseo de fomentar una educación que reconozca y valore las diversas formas del conocimiento y las prácticas culturales y que sea también respetuosa con el entorno natural.

2.3 MARCO LEGAL

El marco legal que sustenta esta investigación abarca tanto disposiciones internacionales como nacionales. Estos instrumentos regulan y proporcionan un marco normativo que respalda la educación ambiental, las culturas indígenas ancestrales y la formación docente en Colombia, asegurando la integración de principios ambientales y diversidad cultural en los programas de formación. Este conjunto de normativas asegura un enfoque comprehensivo y multidisciplinario en la educación, promoviendo el respeto por el ambiente y la diversidad cultural.

Normatividad Internacional

Para abordar el marco legal internacional, es fundamental comprender el contexto en el que se desarrollan estas leyes y normas, ya que el derecho internacional se configura a partir de tratados, acuerdos y convenciones que han sido acordados entre diversas naciones con el objetivo de promover la cooperación y el respeto mutuo. A continuación, se explorarán los principales tratados y acuerdos que configuran el marco legal internacional en el ámbito de educación ambiental, las culturas indígenas ancestrales y la formación docente.

En cuanto a la Educación Ambiental se tiene en cuenta la Convención sobre la Diversidad Biológica- CBD (1992), que fomenta la educación ambiental para la conservación y el uso sostenible de la biodiversidad y la Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (2015), que promueve la integración de la educación ambiental en los planes de estudio a nivel mundial.

Sobre las culturas indígenas ancestrales, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial- ICERD (1965), promueve la educación intercultural como medio para combatir la discriminación racial; las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural (2006), el cual proporcionan un marco conceptual y operativo para la implementación de la educación intercultural.

Asimismo, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2006) aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, la cual orienta a los Estados en la elaboración de las leyes y políticas que repercuten en estos pueblos, en concreto en el establecimiento de medios para atender mejor las reclamaciones que presentan. A continuación, se recuerdan algunos de los derechos sustantivos más importantes de los pueblos indígenas:

- *Libre determinación*: los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación y, en consecuencia, a establecer libremente su condición política y perseguir libremente su desarrollo económico, social y cultural. El artículo 3 de la Declaración coincide con el artículo

1 común del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

- *Derecho a las tierras, territorios y recursos*: se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a sus tierras, territorios y recursos, incluidos los que han poseído tradicionalmente, pero en la actualidad están controlados por otros, de hecho, o de derecho. Muchos pueblos indígenas ven como rasgo definitorio su relación con sus tierras, territorios y recursos.

- *Derechos económicos, sociales y culturales*: Las disposiciones de la Declaración y el Convenio Nº 169 de la OIT son consonantes con las interpretaciones de los derechos económicos, sociales y culturales llevadas a cabo por el Comité de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Al igual que en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en la Declaración y el Convenio Nº 169 de la OIT se afirman los derechos de los pueblos indígenas a la salud, la educación, el empleo, la vivienda, la salud, la seguridad social y un nivel de vida adecuado. Reviste especial importancia el artículo 3 de la Declaración, en el que se enuncia su derecho a determinar libremente su desarrollo económico, social y cultural.

- *Derechos colectivos*: tales derechos tienen, por definición, carácter colectivo, dicho de otro modo, se confieren a individuos indígenas que se organizan en pueblos. Aunque también se reconocen derechos individuales, es innovador el grado en que se reconocen en la Declaración los derechos colectivos. Con la aprobación de la Declaración la comunidad internacional ha afirmado claramente que deben reconocerse los derechos colectivos de los pueblos indígenas para que estos puedan disfrutar de sus derechos humanos.

- *Igualdad y no discriminación*: Los anteriores son objetivos destacados en los que se sustentan la Declaración y el Convenio Nº 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. De hecho, en los artículos 1 y 2 de la Declaración se articula el derecho de los pueblos indígenas, a título colectivo e individual, al disfrute de todos los derechos humanos. El

reconocimiento de sus derechos en general está totalmente justificado desde la perspectiva de la igualdad y la no discriminación. El enfoque basado en la igualdad y la no discriminación también promueve el reconocimiento de los derechos colectivos a sus tierras, territorios y recursos como equivalentes de los derechos de las personas no indígenas a su propiedad, según lo determinado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

De acuerdo con la formación docente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia (1966) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), reconocen la educación como un derecho humano fundamental y subraya la importancia de una formación docente adecuada y la UNESCO (1966), realiza la recomendación relativa a la Condición del Personal Docente establece estándares para la formación y el estatus de los docentes.

Normatividad Nacional

Para adentrarnos en el marco legal nacional de Colombia, es crucial tener en cuenta la evolución histórica y las bases jurídicas que sustentan la legislación actual. La normativa colombiana, ha sido moldeada por un conjunto de leyes, decretos y resoluciones que reflejan tanto los valores nacionales como los compromisos internacionales adoptados por el país. En este contexto, examinaremos las principales normativas que conforman el marco legal colombiano en torno a la educación ambiental, las culturas indígenas ancestrales y la formación docente:

El Decreto No. 709 (1966), señala las orientaciones, los criterios y reglas para la organización y desarrollo de programas académicos y perfeccionamiento que tenga como finalidad la formación y mejoramiento profesional de los educadores. Desde el ámbito de los recursos naturales, el Decreto 2811 (1974), regula el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, incluyendo disposiciones sobre la educación de esta. Posteriormente, el Decreto 1337 (1978), reglamenta la implementación de la educación ecológica y la preservación ambiental en el sector educativo y finalmente,

el Decreto 2277 (1979), adopta normas sobre el ejercicio de la profesión docente y su formación.

La década de 1990 fue muy importante para la educación intercultural en Colombia, ya que se generaron cambios relevantes y significativos en los lineamientos de los marcos legales en cuanto al tema de la formación de educadores y se crearon las condiciones para su mejoramiento profesional; asimismo, se organizó el mejoramiento profesional y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.

También se dio lugar la formación permanente o en servicio, mediante la normatividad y las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación y dirigidas a los comités territoriales de capacitación, encargados de organizar los planes de capacitación docente, para lo cual se deben tener en cuenta las bases legales, las estrategias, los proyectos y programas establecidos.

Es así como la Constitución de 1991, reconoce la diversidad étnica y cultural del país y establece la protección especial de los grupos étnicos. Posteriormente, la Ley 70 (1993), orienta sobre la protección de los derechos de las comunidades negras y promueve la educación intercultural y el Decreto 2164 (1995) del Ministerio de Agricultura, en los artículos 19-21, promulga los Resguardos como territorios o áreas colectivas especiales, legalmente constituidas para que una o varias comunidades indígenas puedan desarrollar libremente su cultura, sus costumbres, y le den un uso tradicional al suelo, acorde con una función social y ecológica.

Es importante destacar que, durante las últimas décadas las comunidades indígenas y las organizaciones internacionales buscaron el reconocimiento de la libre determinación de los pueblos, lo que ha permitido junto con las luchas de reivindicación el fortalecimiento de su autonomía. Las experiencias de autonomía de los pueblos indígenas se han basado en contextos que vienen desde el periodo colonial y han servido como punto de referencia

para la defensa de sus territorios. Según el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966):

Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como del derecho internacional.

Las experiencias de autogobierno y de participación de las comunidades indígenas, les han permitido el relacionamiento con organizaciones nacionales y territoriales orientadas a la coordinación de acciones de incidencia por la preservación, reivindicación y cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Asimismo, les ha posibilitado la vinculación con redes regionales o globales que abordan temas relacionados con las identidades indígenas, como el Consejo Indígena de Centro América (CICA), la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) y la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). Algunas organizaciones combinan la presencia territorial con actividades específicas contra la minería, el Programa REDD+, el cambio climático y los negocios, y promueven los derechos humanos (Del Popolo, 2017).

Durante los últimos años, se ha logrado un reconocimiento mayor de la autonomía y la libre determinación de las comunidades, gracias en parte a las concepciones étnicas promovidas desde los convenios internacionales como la convención de la OIT 169 de 1989 adoptada en Bolivia (1991), Ecuador (1998) y Colombia (1991), junto con la movilización de los pueblos indígenas defendiendo su derecho a la tierra, con una mínima intervención del Estado en sus resguardos, basándose en una línea de gestión soportada en los planes de vida de sus comunidades. Esta lógica ha estado entrecruzada con los esfuerzos a favor de la conservación de la naturaleza como factor primordial para la protección cultural de las comunidades ancestrales.

Continuando con la Constitución de Colombia de 1991, en el artículo 7, esta establece que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Asimismo, la Ley General de Educación (1994) crea las condiciones para facilitar a los educadores el mejoramiento profesional, que será responsabilidad de ellos mismos. Esta ley establece que cada departamento o distrito creará un Comité de Capacitación Docente, igualmente, en el Artículo 58, señala la formación de docentes para grupos étnicos “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de estas”; el Artículo 59 de la misma ley define que el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especial en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística. Adicionalmente, el Artículo 104 se refiere al educador como el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, étnicas y morales de la familia y la sociedad.

Por otro lado, esta misma Ley 115 (1994), incluye disposiciones sobre la formación y el desarrollo profesional de los docentes y el Decreto 1743 (1994) establece el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, fijando criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal, y estableciendo mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

El siguiente año sale el Decreto 804 (1995), el cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, sobre la base de que la formación de etno-educadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.

El Decreto 709 (1996), reglamenta el desarrollo de programas de formación de educadores y crea condiciones para su mejoramiento profesional.

Posteriormente fue logrado un hito importante de la Educación ambiental con la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), en que establece a la Educación Ambiental y la interculturalidad a partir de sus criterios:

La Educación Ambiental debe ser *intercultural*. Para su desarrollo, es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural y el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Debe buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras, en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada.

En los principios de la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), se establece que se debe:

Tener en cuenta la diversidad cultural y la equidad de género ya que para el desarrollo de proyectos educativo-ambientales es fundamental el reconocimiento, el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales, para que ellos puedan tomar lo que les beneficie de esos contactos, en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada”.

Además, se recomienda que “es necesario incluir la dimensión ambiental en los currículos de los programas de maestros en formación en las distintas universidades del país”.

El Plan Decenal de Educación 2006/2016, incorporó algunas directrices y metas que hacen referencia a las facultades de educación y en las cuales se insiste en la necesidad de:

Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de

atención integral y pertinentes a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión.

Sin embargo, diez años después de la Política Nacional de Educación Ambiental la Ley 1549 (2012), tiene como objetivo fortalecer la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial.

El Ministerio de Educación Nacional en su documento titulado: Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013, p. 56), propone “como principios fundamentales en la formación de educadores la diversidad y la interculturalidad”. Asimismo, la Ley 1740 (2014) del Ministerio de Educación Nacional establece que “la educación superior es un servicio público de carácter cultural y con una función social”, que igual en ese mismo año, el Decreto 1953 (2014), regula la educación propia de los pueblos indígenas, asegurando su derecho a una educación que respete y promueva su cultura.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación es de **tipo cualitativo**. Según Orozco Gómez y González (2012), dicho enfoque permite interpretar y comprender una situación problemática relacionada con un aspecto de la realidad socio- cultural, a través de la indagación de las percepciones de los sujetos que interactúan cotidianamente con esa realidad. Lo anterior contrasta con el *enfoque cuantitativo* que se propone la verificación de hipótesis previamente establecidas, mediante el acopio de datos mensurables y cuantificables. Orozco Gómez subraya asimismo que la metodología *cualitativa* se interesa por lo distintivo y lo particular, y persigue los significados que tienen para los sujetos las prácticas sociales de las que forman parte, en lugar de establecer patrones repetitivos o regularidades constantes. En la investigación cualitativa el investigador se involucra de modo profundo en el terreno y con los actores del estudio, lo que la distingue del criterio de “neutralidad” que postulan los investigadores cuantitativos. En vez de datos medibles y generalizables, el enfoque metodológico cualitativo da lugar a descripciones detalladas e interpretaciones de los fenómenos.

3. 2 Paradigma hermenéutico: es una manera de mirar el mundo y según Giannini (1998, p. 309), quien evoca a Dilthey (1833-1911) "imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena". Por su parte Schleiermacher (1768-1834), asegura que el paradigma de la hermenéutica debe ser entendido como el arte del entendimiento a partir del diálogo (Cárcamo, 2005). Es decir, se “parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre” (Barrero, Bohórquez y Mejía 2011, p. 106).

Esta perspectiva permite comprender el punto de vista de los participantes, quienes tienen una relación directa con el fenómeno que se investiga, a fin de profundizar en sus experiencias, opiniones y significados; por su parte, González y Polo (2018) señalan que se trata de atribuir significados al objeto estudiado y descubrir el sentido que tiene en los protagonistas desde la interpretación contextual y crítica.

3. 3 Relación objetivos, categorías, técnicas, herramientas: A continuación, en la **Tabla 1** se muestra la relación entre los objetivos, las técnicas y herramientas que se emplearon en esta investigación:

Tabla 1.

Relación entre los objetivos, principales categorías, técnicas, herramientas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS O FASES	PRINCIPALES CATEGORÍAS	TÉCNICAS	HERRAMIENTAS
Diagnosticar la formación ambiental e intercultural que reciben los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad en Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.	EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL	Revisión documental	Protocolo de revisión planes de curso, proyecto educativo institucional y la misión y visión de la Universidad de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
		Grupo focal	Protocolo de Grupo focal con docentes
		Entrevista semiestructurada	Protocolo de entrevista semiestructurada
Caracterizar los saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katío que habitan en el departamento de Córdoba.	SABERES AMBIENTALES, CULTURAS INDÍGENAS ANCESTRALES Y PRÁCTICAS SOCIALES	Revisión bibliográfica	Ficha de revisión bibliográfica
		Observación participante	Ficha de observación y diario de campo.
		Entrevista semiestructurada	Protocolo de entrevista semiestructurada
Definir de modo participativo los ejes curriculares dinamizadores de una propuesta de educación ambiental intercultural para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.	CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE	Revisión bibliográfica	Ficha de revisión bibliográfica
		Talleres experienciales	Protocolo de Taller experiencial con estudiantes de colegios etnoeducativos
		Grupo focal	Protocolo de Grupo focal con docentes en formación indígenas y no indígenas de Unicórdoba
		Grupo de discusión	Protocolo de Grupo de Discusión

Fuente: Elaboración propia

3. 4 Fases metodológicas

De acuerdo con la tabla anterior, la investigación se realizó concretamente en cuatro (4) fases, concebidas como resultado de la planeación de los esfuerzos en periodos de tiempo definidos- aproximadamente de tres a seis meses cada uno-, y en relación con cada uno de los objetivos específicos del proyecto, de tal manera que se pudo adelantar un proceso de indagación en espiral- no meramente secuencial como es usual en las investigaciones experimentales o en ciencias básicas-. Cada fase comprendió cuatro momentos necesarios: teórico, metodológico, de sistematización y análisis, y escritural.

En el momento *teórico*, se profundizó en las categorías y conceptos asociados de modo estrecho con el objetivo específico correspondiente. Durante el momento *metodológico*, se revisó y ajustó en el nivel del detalle los protocolos correspondientes para la aplicación eficaz de técnicas y herramientas. En el momento de *sistematización y análisis*, además del ordenamiento y organización de los datos producidos durante la fase respectiva, se realizó el análisis correspondiente, poniendo en mutua relación los datos obtenidos y las categorías conceptuales en procura de la interpretación de estos. Finalmente, en el momento *escritural*, se dejó establecido un borrador de avance de la investigación correspondiente a la fase en cuestión, que incluyó la presentación de los resultados, el análisis inicial de los mismos, y las conclusiones provisionales. No se avanzó hasta la siguiente fase de la investigación doctoral hasta que no se elaboró el respectivo borrador por escrito de la fase inmediatamente anterior. Como es obvio, la fase 4, en la que se escribieron los apartados de introducción y las conclusiones del Informe de Tesis, se benefició de los datos producidos y analizados en las tres fases anteriores, y por lo tanto se focalizó en el momento escritural propiamente dicho.

Fase 1. Diagnóstico de la formación docente: El primer paso fue la creación de un grupo o semillero, que acompañó el trabajo durante el desarrollo del trabajo de campo. Se contó con estudiantes que integraban semilleros de los programas de licenciatura en educación

que ofrecen cursos cercanos al tema ambiental e intercultural, como fueron los de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Lengua Literatura y Lengua Castellana, Artística y Ciencias Naturales y Educación Ambiental. En esta fase los miembros de semilleros colaboraron con la búsqueda y revisión de los planes de curso de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

Mediante la técnica de revisión documental de los microcurrículos o planes de curso, se llevó a cabo el análisis de los contenidos que pudieran relacionarse con la educación ambiental e intercultural.

En cuanto a la aplicación de entrevistas semiestructuradas, en esta investigación se organizó con el apoyo de un par de estudiantes de semillero que hicieron la relatoría de las entrevistas, se plantearon preguntas relacionadas con el tema de educación ambiental e intercultural. Con estas técnicas se obtuvo información de conocimientos, opiniones y reflexiones asociados a la relación humanidad- naturaleza en torno a la Madre-Tierra, desde la perspectiva y el lugar de los actores institucionales y la disciplina de los docentes. Se tuvieron en cuenta aspectos previos como el número, duración, ritmo y conducción de las entrevistas, así como la transcripción de sus respuestas lo más fidedignamente posible, con toda la riqueza del lenguaje, lapsus, modismos, entre otros, más la utilización de apuntes de los relatores, el cuaderno de campo que posibilitó la realización de un mejor seguimiento del proceso y la preparación del material para su posterior análisis.

La escritura de un borrador de texto en esta fase se realizó a partir de los resultados obtenidos del análisis documental de los microdiseños o planes de cursos de los programas de licenciatura y el análisis de las respuestas de los entrevistados sobre los temas ambientales e interculturales.

Fase 2. Caracterización de saberes y prácticas ambientales: para analizar los saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katío, se

empleó la técnica de entrevista semiestructurada a miembros de las comunidades indígenas, por medio la cual se obtuvieron relatos de *mayores y mayores* (sabedores) de los pueblos Zenú y Emberá katío, así como testimonios de profesores indígenas y no indígenas de dos instituciones etnoeducativas. En las entrevistas se plantearon temáticas asociadas a elementos y prácticas culturales en la relación humanidad- naturaleza y madre tierra. Se obtuvo información a través de la recreación de sucesos, los sentires, comportamientos, opiniones, pensamientos relacionados con su ancestralidad y relación con la naturaleza.

Mediante la aplicación de la *técnica de observación no participante*, en la que el investigador se propuso obtener información sin interactuar de manera directa o profunda con los miembros de la comunidad, la observación se realizó en espacio público, en los que el número de miembros no se limitó. En esta fase, se realizó un proceso de indagación en el que el investigador respondió a un rol de pertenencia, se vio implicado en el contexto. Este rol permitió que el observador fuera aceptado como persona y no solo como investigador, y por lo tanto se puede decir que el éxito de la información que se obtuvo fue gracias a la buena voluntad de la comunidad de la cual dependía el estudio. Esta herramienta se llevó a cabo en varias visitas a la comunidad durante breves períodos, lo cual facilitó la obtención de datos en campo y ayudó al investigador a captar la “orografía del paisaje”, antes de centrar la atención en problemas particulares. Se establecieron los aspectos observables, que se relacionaron con las prácticas ambientales comunitarias, el cuidado de la naturaleza, aspectos culturales relevantes de la vida cotidiana y las experiencias pedagógicas de los profesores de las instituciones educativas en el contexto.

Durante la aplicación de instrumentos en esta fase, se tuvieron en cuenta aspectos previos como el número, duración, ritmo y conducción de las entrevistas a *mayores y mayores* de las comunidades étnicas, así como el registro sonoro y la transcripción de los relatos lo más fidedignamente posible, con toda su riqueza del lenguaje, lapsus, modismos, entre otros, más la utilización del cuaderno de campo que posibilitó la realización de un mejor seguimiento del proceso y la preparación del material para el análisis.

La escritura de un borrador de texto en esta fase fue realizada a partir de los resultados obtenidos de los comentarios, análisis y reflexiones respuestas sobre los temas específicos de la relación con la naturaleza, la Madre Tierra, la memoria del viejo y el nuevo territorio y la adaptación a experiencias pedagógicas del contexto.

Fase 3. Definición de ejes curriculares: Para esta fase fue necesario fundamentar teóricamente los elementos categoriales de este estudio a través de una revisión bibliográfica para establecer los elementos epistemológicos, elementos culturales y elementos pedagógicos. La recopilación y selección de información a través de la lectura de documentos, libros y revistas científicas, ayudó en la construcción de esos elementos que se interrelacionaron con los saberes, prácticas ambientales alrededor de la Madre-Tierra y experiencias pedagógicas de los pueblos Zenú y Embera Katío, con base los aportes de las entrevistas que vienen desde la segunda fase, en perspectiva de diálogo de saberes, que dieron pie para delinear y construir el producto final de este estudio.

Los docentes en formación colaboraron con la aplicación de talleres pedagógicos que en este estudio se denominaron “Talleres experienciales”, los cuales son experiencias de trabajo creativo y vivencial, su materia prima son las experiencias propias, y sus productos son planes de trabajo que influirán en la vida de quienes participan. Según Fonseca y Aguilar (2020) el taller debe generar identidad, apropiación de la palabra, sentido de pertenencia a un grupo y compromiso colectivo, no se puede ser neutral o simple espectador. Se obtuvieron resultados de las respuestas de los niños de las Instituciones Educativas indígenas de las comunidades indígenas Zenú y Emberá Katío. Esta técnica facilitó conectar la teoría de la relación armoniosa con la Madre Tierra y las prácticas ambientales en los niños; además, facilitó la indagación y reflexión que tienen los niños acerca de los imaginarios de la Madre Tierra de cada comunidad.

Además, de los aportes de actores claves en el contexto comunitario, se contó con otros actores desde el contexto universitario, con los cuales se realizó un grupo focal, integrado con los docentes en formación indígenas Zenú y Embera Katío, docentes no indígenas o mestizos, los jefes de programa de los 8 programas de licenciatura ante el Consejo de la Facultad de Educación y Ciencias, para indagar lo que piensan acerca del estado de los temas relacionados con la educación ambiental e intercultural en la Facultad de Educación. Algunos docentes en formación avanzaron dentro de sus grupos de semilleros de investigación a desarrollar sus proyectos, y en especial un Semillero logró terminar el documento final y sustentarlo como opción de grado del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación ambiental.

Los expertos convocados hicieron sus aportes a través de la técnica de Grupo de discusión, el cual estuvo conformado por dos (2) antropólogas, dos (2) expertos en Educación Ambiental y dos (2) expertos en currículo. El taller de expertos permitió dinamizar a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que determina la conversación porque marca las pautas sobre las cuales hablar (detonadores).

Ante el Consejo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba se presentaron los Ejes Curriculares Dinamizadores resultado de los procesos anteriores, para así finalmente darle validación con nuevos aportes de los 8 jefes de programas de las licenciaturas de la Universidad de Córdoba.

En el marco del III Congreso Internacional de Educación Ambiental Comunitaria, realizado en la Universidad de Córdoba, se abrió un espacio inspirado en este trabajo de investigación, en el que se reflexionó sobre el reconocimiento simbólico y el cuidado ancestral de la Madre Tierra por parte de los indígenas Zenú y Embera katío.

Fase 4: Finalización del Informe de Tesis: La redacción de los apartados de introducción y de conclusiones finales de la tesis, y el ajuste del documento final, fueron hechas al terminar la fase anterior.

3. 5 Población

La Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba tiene actualmente 259 profesores distribuidos en ocho (8) programas de licenciatura. Para la presente investigación, se tuvieron en cuenta los testimonios y aportes de un grupo de docentes de la Facultad que incluyen en su práctica pedagógica actividades o cursos cercanos a temas ambientales e interculturales, entre los cuales se encuentran algunos expertos relacionados con los temas que interesan a esta investigación y ocho (8) jefes de programas de las licenciaturas, los que a su vez conforman el Consejo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, regidos por el decano. Del mismo modo, de un total de 28 semilleros de investigación activos en el año 2023 en la Facultad, se coordinaron actividades de cooperación y participación en la investigación con cuatro (4) semilleros que mostraron un interés particular en los temas ambientales y/o interculturales.

El semillero “Los nadie” del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, participó con sus 12 integrantes; el semillero de “Músicas tradicionales y culturas populares”, de la Licenciatura de Educación Artística, se unió con sus 8 integrantes; el semillero LEXICON de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, colaboró en la indagación con 20 integrantes, y finalmente el semillero “EdamSis,” de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, hizo parte del proceso con sus 28 integrantes. Del mismo modo, de cada uno de estos semilleros participaron dos (2) estudiantes, algunos indígenas y otros no indígenas, que se interesaron en los temas del ambiente y la interculturalidad, para sacar adelante su trabajo de investigación. De este modo terminó conformándose un grupo estable final de ocho (8) estudiantes de semilleros. Los alumnos de los semilleros participaron en las tres primeras fases de la investigación. En la primera, como revisores de

los planes de curso de sus correspondientes programas de licenciatura; en la segunda fase, acompañaron en las salidas de campo en los dos contextos de las comunidades indígenas Zenú y Embera katio, y participaron en la aplicación de entrevistas y observación directa del contexto. En la tercera fase, participaron en la aplicación de los denominados *talleres experienciales*, a partir de los cuales, recogí sus percepciones acerca de la experiencia pedagógica, en contraste con su trasegar como estudiantes de licenciaturas en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

La población con la que se realizó el estudio de saberes y prácticas ambientales en campo fue la comunidad étnica Zenú del municipio de Tuchín- Córdoba, donde se encuentra la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcué Chocué, que tiene 104 profesores y 3000 estudiantes. Con respecto la comunidad étnica Embera katio, se trabajó con la población del cabildo Karagaby, en el municipio de Tierralta- Córdoba, donde se encuentra la Institución Educativa Canyidó, que tiene tres profesores (en las sedes Manantial, Los Pollos y Tuis), pues cada sede tiene un (1) profesor con aproximadamente 25 estudiantes, y funciona con la modalidad multigrado.

Se realizaron entrevistas con actores institucionales como el decano de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y el Vicerrector Académico de la Universidad de Córdoba, y con tres (3) expertos en currículo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

Para caracterizar saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre Tierra de la comunidad Embera Katío, se entrevistó a dos (2) mayores y una joven indígena; y en la comunidad Zenú se entrevistó a dos (2) mayores. Asimismo, participaron un (1) profesor indígena Embera Katío y dos (2) profesores no indígenas que trabajan en ese contexto. De la comunidad Zenú participaron en entrevistas dos (2) profesores indígenas y uno (1) no indígena.

Los *talleres experienciales* liderados por los estudiantes de licenciaturas de la Universidad de Córdoba que integraron los semilleros que acompañaron el proceso de investigación, se hicieron con los estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°, con edades entre los 11 y los 13 años, de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcué Chocué, de la comunidad indígena Zenú, y en una (1) sede de la Institución Educativa Canyidó, con modalidad multigrado de la comunidad indígena Embera Katío, con un total de 25 estudiantes con edades que varían entre los 3 y los 9 años. El aporte de los docentes en formación, integrantes de los semilleros de investigación que acompañaron el proceso investigativo, permitió recoger sus percepciones después de la experiencia de los talleres con las comunidades indígenas. Como parte de estos alumnos de licenciatura, en los talleres experienciales participaron dos (2) estudiantes universitarios indígenas Embera katío, dos (2) estudiantes indígenas Zenú y dos (2) no indígenas.

Finalmente, se contó con dos (2) expertos en Educación Ambiental, dos (2) antropólogas y dos (2) expertos en currículo, adscritos como docentes a la Universidad de Córdoba, quienes contribuyeron a la discusión y definición de la propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores, que es uno de los resultados de la presente investigación.

CAPÍTULO IV. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Se inicia esta investigación dando a conocer, en primera instancia, el análisis de los procesos formativos de Educación Ambiental Intercultural que reciben los docentes en formación de la Universidad de Córdoba. Se realizó un diagnóstico aplicando instrumentos como la revisión documental, la entrevista individual y grupo focal se permitió dilucidar, despejar o generar nuevos interrogantes. Por tal razón, la importancia de este apartado es significativa, porque permite conocer lo que no sabemos y que precisamos conocer sobre el tema que nos interesa.

Este capítulo se inició con la convocatoria de los semilleros de investigación de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, el cual se acercaron 4 programas que imparten cursos cercanos a temas ambientales e interculturales con su respectivo semillero, como son Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Artística, Licenciatura en Literatura y lengua castellana y Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Los otros cuatro (4) programas como Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Educación Infantil, Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y Licenciatura en Informática, no tienen ningún curso o semillero que se relacione con los temas ambientales e interculturales. Es de destacar que se contó con el apoyo de los semilleros de investigación en algunos aspectos de información relacionados en la revisión de los planes de curso de sus programas, lo que facilitó el análisis exhaustivo de esta parte de la investigación.

Lo interesante de este ejercicio diagnóstico, es que permitió conocer el pasado, presente y futuro curricular del tema que nos interesa, con la finalidad de entender el presente con base al pasado, y ver lo que es factible que puede realizarse. Asimismo, la revisión de fuentes de información, en este caso documentos institucionales, apoyaron la discusión, contrastaron información de los actores involucrados y contribuyeron al entendimiento del

problema. Es así como Balliache (2015) citado en Espinoza (2018), se refiere que iniciar una investigación diagnóstica, con el conocimiento de una situación que no se da, es necesario enfrentarla, conocerla y revisarla para poseer una visión amplia del elemento de estudio, así como sus particularidades.

Por tal razón, los documentos institucionales narran el pasado, presente y futuro para considerar posibles soluciones al problema y los actores involucrados en esos tiempos. Esta es la razón por la cual se constituye el eje central de la estructura de este estudio.

Los instrumentos aplicados para hacer el diagnóstico en este primer capítulo permitieron analizar contenidos documentales, voces grupales de profesores que trabajan temas cercanos a la Educación Ambiental intercultural y entrevistas individuales a actores institucionales y expertos en currículo, para consolidar la postura universitaria desde las licenciaturas frente a la necesidad de abordar los temas de Educación Ambiental Intercultural.

La Revisión documental, ya sean PEI de la universidad, Misiones y lineamientos pedagógicos Universidad y Facultad y PEP de cada programa, se encargó de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos institucionales, en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio (Guerrero- Dávila, 2015). Con la revisión documental, también fue posible hacer una reflexión para delinear el objeto de estudio, establecimiento semejanzas y diferencias entre las particularidades misionales y lineamientos curriculares universidad y facultad, entre planes de curso de los programas para distinguir los elementos más abordados.

El grupo focal reunió a los profesores de la facultad que están directamente relacionados con cursos de interculturalidad y/o ambiental. Participaron los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Artística, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana,

y Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. En este espacio de conversación, se desarrollaron construcciones mediante narrativas dialógicas, que Benavides-Lara, Pompa Mansillab, De Agüero Servínc, Sánchez-Mendiolad y Rendón Cazalese (2022) denominan como impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad, permitiendo reflexionar sobre los obstáculos, tensiones y posibilidades de llegar al estudiante con sus cursos

Finalmente, de manera individual se aplicaron entrevistas al Vicerrector académico, el Decano Facultad de Educación y Ciencias Humanas y Expertos en currículo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, el cual desentrañó significaciones elaboradas en cada uno, permitiendo conocer y comprender la integración de varias dimensiones de los entrevistados, de tal modo que, este instrumento ayuda a comprender una conducta, teniendo en cuenta el marco sociocultural en el que las personas interpretan, piensan y elaboran sentido (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

4.1 Correspondencia de la Misión y lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba con los de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en torno a lo ambiental e intercultural

Atendiendo el orden el cual se ha dispuesto la aplicación de instrumentos en esta primera fase de esta investigación, en primera instancia se realizó una convocatoria a grupos de semilleros de la facultad de Educación y Ciencias Humanas en talleres formativos de investigación relacionados con Educación Ambiental Intercultural en cada uno de los 8 programas de la facultad, como pretexto para animarlos a acompañar esta investigación, establecer un diagnóstico en su formación con el tema y, finalmente, con la idea de fortalecer al final esta línea de investigación de Educación Ambiental Intercultural de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Es así como, con ayuda de los jefes de cada programa desde sus Comités Curricular, la Licenciatura en Informática, Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes y Licenciatura en Ciencia Naturales y Educación

Ambiental colaboraron a extender el llamado a los coordinadores de semilleros. Mientras otros jefes de programa señalaron directamente a los semilleros que les interesa el tema intercultural y/o ambiental como la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, la Licenciatura en Educación Artística y la Licenciatura en Ciencias Sociales. Así también se convocó directamente a coordinadores de semilleros como la Licenciaturas en Educación Infantil y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés.

Atendieron al llamado profesores coordinadores y estudiantes de los semilleros “**Los nadie**” del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, “**Músicas tradicionales y culturas populares**” de la Licenciatura de Educación Artística, “**LEXICON**” de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y “**EdamSis**” de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, quienes mostraron su interés en ahondar en educación Ambiental Intercultural, ya que de alguna manera sus enfoques disciplinares se relacionan con temas ambientales y/o interculturales desde el microcurrículo de su formación disciplinar.

De tal modo, que junto con los semilleros se realizaron talleres investigativos, se revisó la correlación de la Misión de la Universidad de Córdoba con la de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y se determinó los lineamientos que los rige. Posteriormente, una de las tareas para esta primera fase a los semilleros fue la revisión de los planes de curso o microcurrículos de sus programas, por el que se diseñó, revisó y validó el protocolo de revisión de acuerdo con los programas seleccionados que tienen cursos relacionados o se acercan a los temas de interculturalidad y/o ambiental (**Imagen 1**).

Imagen 1.

Orientación y revisión de los planes de curso o microcurrículos por parte de los semilleros de investigación.



Fuente: Elaboración Propia

4.2 Correspondencia de la Misión Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en torno a la Educación Ambiental Intercultural:

Teniendo en cuenta la resolución 15224 del MEN (2020), la Misión institucional es el conjunto de rasgos propios de una institución que la caracterizan frente a las demás, la institución de educación superior es una comunidad académica cohesionada internamente y diferenciada externamente. Por tanto, la actual Misión de la Universidad de Córdoba se reescribió en el año 2019, para el proceso de Acreditación Institucional de Alta Calidad por el Ministerio de Educación Nacional. Es allí en que la universidad muestra los rasgos propios que la caracterizan hoy y el interés o no por verse como una universidad diversa cultural y ambientalmente comprometida con la región, como se muestra a continuación:

La Universidad de Córdoba es una institución pública de educación superior que forma integralmente personas capaces de interactuar en un mundo globalizado, con el fin de contribuir a la transformación, innovación y desarrollo sostenible de la sociedad en el ámbito nacional e internacional desde las ciencias básicas, agropecuarias, las ciencias aplicadas e ingenierías, las ciencias sociales, administrativa, jurídica humanas, educación y la salud. Asimismo, realiza procesos de investigación y proyección social, se fundamenta en la idoneidad académica y promueve la calidad, la innovación, el emprendimiento, la inclusión, el humanismo y los valores éticos.

Ante lo anterior, es importante destacar que en la Misión de la Universidad de Córdoba, viene implícito un interés por la promoción de un estudiante capaz de interactuar con el mundo, utilizando el término “integralmente” que se entiende debe comprender todos los elementos o aspectos de algo, sugiriendo estar equipado hacia todas las innovaciones científicas y tecnológicas de acuerdo al avance en esa materia en el mundo actual y de esta forma ser reconocido y orgulloso de ser proveniente de la institución educativa, es decir, que en últimas los procesos investigativos, aquellos que son de proyección social, que se

describen en la segunda parte de la misión, pasan a un segundo plano y del mismo modo, enmarcados en la “idoneidad académica”, que teniendo en cuenta el hilo de lo que se va indicando desde el inicio, bajo los parámetros internacionales y/o científicas, desconociendo prácticamente los acervos locales y sugiriendo prácticamente, que el desarrollo regional viene a partir de la internacionalización y no potenciando el desarrollo a partir de la región con todas diversidades culturales y naturales.

Es necesario señalar que la Universidad de Córdoba, antes de dar cuenta con el cumplimiento de Acreditación Institucional de Alta Calidad del MEN, el rasgo que caracterizaba a la institución era distinto, como se muestra en la anterior Misión:

La Universidad de Córdoba es una institución pública de educación superior que forma integralmente personas capaces de interactuar en un mundo globalizado, desde el campo de las ciencias básicas, asociadas a la producción agroindustrial, las ingenierías, las ciencias sociales, humanas, la educación y la salud; genera conocimiento en ciencia, tecnología, arte y cultura y contribuye al desarrollo humano y a la sostenibilidad ambiental de la región y del país.

El término “integralmente” que comprende todos los elementos o aspectos de algo, se encuentra con respecto a la anterior Misión un equipamiento más evidente, asociado a la generación de conocimiento señalando contribución al desarrollo humano y a la sostenibilidad ambiental lo que sugiere invitar a estudiar las diversidades culturales y naturales a partir de la región, demostrando un interés por la sostenibilidad ambiental tanto de la región como del país.

De igual modo, en la Misión de la facultad de Educación y Ciencias Humanas se puede interpretar un mejor nivel de compromiso con lo regional, en el que se propone lo siguiente: “Formar de manera integral a los futuros maestros del Departamento de Córdoba en los aspectos pedagógico, disciplinar, investigativo, humanístico, cultural, ético, político y

comunicativo; con dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos del aula, la escuela y la comunidad, para contribuir a la formación de nuevas generaciones de ciudadanos, en el marco de los fines y objetivos contemplados en la educación colombiana”.

La Misión de la facultad de Educación y Ciencias Humanas, se interpreta fácilmente que está más cercano al contexto de lo local, en la que lógicamente viene dada por su naturaleza disciplinar, sin embargo, es de notar que al referirse a la “formación integral de futuros maestros del Departamento de Córdoba” se desconoce el aspecto ambiental que hoy día es fundamental para la formación de maestros, ya que de estos depende la “formación de nuevas generaciones de ciudadanos” y de estos el futuro de la vida en la Tierra.

4.3 Correspondencia de las políticas que conforman las líneas curriculares de la Universidad de Córdoba con la Facultad de Educación y los planes de curso en torno a la Educación Ambiental Intercultural

4.3.1 Lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba: De nuevo en atención a los lineamientos de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación, el Consejo Superior con previo consentimiento del Consejo Académico, actualizó en 2022 el documento PEI – Proyecto Educativo Institucional- de la Universidad de Córdoba, mediante el cual aporta los criterios de las políticas institucionales relacionadas con sus principios misionales, es decir, la Universidad de Córdoba en su condición de Institución Pública de Educación Superior pretende responder a los compromisos misionales de atender la función social conforme a las exigencias culturales y ambientales de la región y el país, es así que, dentro de las políticas institucionales las que tienen que ver con la docencia, se destaca la formación integral sustentada en las competencias del saber conocer, saber ser, saber hacer y saber interactuar, como se viene señalando desde la Misión.

Esta integralidad según el PEI (2022) viene concebida como parte permanente de hombres y mujeres autónomos en la universidad, con espíritu crítico - transformador y con una

perspectiva sistémica de su proyecto de vida y de su contexto para contribuir al desarrollo sostenible en el ámbito regional, nacional e internacional. La formación integral se relaciona con la Política y Procedimientos Curriculares, establecida mediante Acuerdo 147 BIS de 11 de diciembre de 2018, en el que se encuentran los lineamientos curriculares generales de todos los programas de la universidad de Córdoba, el cual entre los objetivos es estar orientados a la organización, la estructura, el diseñar y rediseñar de los currículos, atendiendo criterios de flexibilidad para garantizar el trabajo autónomo de estudiantes y la posibilidad de espacios y tiempos para que el docente articule su quehacer a la investigación, la extensión y otras actividades complementarias.

Asimismo, articulado con lo anterior se encuentran las políticas de Investigación, cuyo lineamientos están contenidos en el Acuerdo 022 de 2018 y la Extensión en el Acuerdo 160 de 2016, se entiende como el escenario para desarrollar acciones con otras instituciones, la comunidad y las diferentes agremiaciones productivas y sociales, nutriéndose y retroalimentándose de las potencialidades y limitaciones del desarrollo regional y las demandas sociales, como parte de la contribución a la formación integral de los educandos y el mejoramiento de la calidad educativa, que aunado a la proyección social se hace necesario incorporar en los currículos de los diferentes programas la proyección social, ofreciendo servicios de consultorías, interventorías, cursos, seminarios, asistencia técnica, investigaciones puntuales y demás programas destinados a la ejecución de los conocimientos tendientes a procurar el bienestar general y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (PEI, 2022).

4.3.2 Lineamientos curriculares de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas: En lo que respecta a los ocho (8) programas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, el diseño curricular los contempla un bloque común de asignaturas pedagógicas a lo largo de los diez (10) semestres y este bloque común alimentan la práctica pedagógica investigativa y docente, caracterizando estos programas su fin de desarrollo profesional y ratificando el cumplimiento de los Lineamientos de política del MEN (2014):

Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, ubicarse en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre), y aumentar de manera exponencial en los semestres sucesivos hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa.

Es así que, en cada programa de licenciatura en la Universidad de Córdoba, además de su carga pedagógica, se diferencia una sólida fundamentación disciplinar específica (Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales, Literatura y Lengua Castellana, Artística, Infantil, Informática e inglés) que garantiza que la práctica pedagógica se constituya en un espacio deliberativo, reflexivo, crítico y autónomo. Del mismo modo, dentro de las fases de los lineamientos de PPI y Docente de la Universidad de Córdoba (2020) se encuentra el dedicado a la “Lectura de contexto”, orientado al ejercicio de la investigación en el ámbito comunitario, espacio de acción-reflexión-acción en los contextos de la comunidad donde se encuentra inmersa la escuela y los elementos sociales, ambientales e interculturales. Así las cosas, las prácticas pedagógicas investigativas y docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas se constituyen en el eje central del desarrollo de los currículos de la Facultad de Educación y ciencias Humanas y a partir de allí se deben centrar todos los programas para rediseñar, complementar y/o ajustar a las nuevas tendencias que se van presentando en el mundo actual.

Sin embargo, la correspondencia de las políticas que conforman las líneas curriculares de la Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación, se quedan cortas en relación a lo que está escrito y lo que se hace en lo ambiental y territorial, según se evidencia, ya que aunque se hace presencia a través de los mecanismos de investigación y extensión en los territorios de la región pero de pequeños grupos de investigación, en términos de diseño curriculares en los programas de la Universidad, se muestra un compromiso poco desarrollado por parte

de los estudiantes y docentes pues no se logra reconocer el afianzamiento ambiental e intercultural tanto al interior de la universidad como al exterior. Asimismo, la Facultad de Educación y Ciencias Humanas siendo del área humanística, donde se imparte la Práctica Pedagógica Investigativa y Docente como eje central, transversal y a lo largo de toda la carrera, y que por el cual se considera extensión y no se aprovecha como tal esta condición, teniendo en cuenta que la extensión hace posible que la universidad se conecte con la sociedad. Según Molina, Aranda y Lesmes (2018), parece ser que la presencia de la universidad como agente dinamizador de los territorios aún es un reto que implica activar el potencial que tiene como organismo estratégico dentro de una sociedad.

Continúa indicando los autores Molina, Aranda y Lesmes (2018, p. 351): “Es de destacar el reto que implica la transformación institucional para que las universidades puedan trabajar con esquemas transdisciplinarios e inclusivos de otros saberes y conocimientos. Implica, por un lado, reconocer la necesidad de atender las distintas problemáticas del entorno social y territorial desde una perspectiva integral, lo cual conlleva ajustes estructurales en sus instrumentos y programas curriculares; y, por otro lado, implica crear un sistema de extensión y vinculación mucho más profundo con la sociedad, esto permitirá una mejor circulación del conocimiento, al igual que una retroalimentación efectiva con fines de investigación y docencia”. Es decir, la Universidad de Córdoba tiene las herramientas para ejercer un compromiso ambiental e intercultural desde las regiones, falta un compromiso de ajustes curriculares en sus instrumentos y programas curriculares y ampliar, especialmente la cobertura de acción con la extensión de la práctica pedagógica investigativa y docente.

4.4 Planes de curso o microcurrículos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas:

Se reitera para este apartado que se revisaron los microcurrículos o planes de curso de las ocho (8) licenciaturas la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y solo cuatro (4) programas tienen cursos cercanos o relacionados con tema ambiental o intercultural, en búsqueda de su correspondencia con la Misión, Visión, lineamientos curriculares y perfil del egresado de la Facultad, los cuales se detalla a continuación:

4.4.1 Licenciatura en Ciencias Sociales: Teniendo en cuenta la correspondencia de la Misión de la Universidad de Córdoba, la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, es de esperarse que llene las expectativas por la naturaleza disciplinar en el componente intercultural, ya que se caracteriza por el involucramiento en la universalidad, del saber de las culturas populares, locales y regionales, que invitan a reorientar el quehacer universitario a la comprensión de los fenómenos sociales y que representan la identidad cultural del Departamento de Córdoba. Además, en lo que tiene que ver con el componente ambiental, como puede observarse en este aparte: “capaces de interpretar la cultura, la sociedad y velar por el cuidado de la naturaleza”. Sin embargo, en paralelo con la Visión del programa, continúan lógicamente con elementos interculturales, pero se pierde el componente ambiental. Asimismo, el perfil del egresado del licenciado de Ciencias Sociales para su desarrollo profesional no se encuentra señalado como un profesional docente preocupado por lo ambiental y ser coherente con “el cuidado de la naturaleza” que se señala desde la Misión (Anexo 1).

4.4.2 Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana: La misión del programa indica la necesidad de formar estudiantes integrales y competentes, preparados para el mundo, promoviendo el desarrollo social y la comunicación en diversos contextos socioculturales regionales. Asimismo, la visión del programa destaca la formación del maestro en Lengua Castellana, quien tiene como objetivo “resolver problemas fundamentales de la educación relacionados con el lenguaje en Córdoba, la región Caribe”. Esto favorece los temas de interculturalidad y la diversidad étnica de la región. Sin embargo, aunque se resalta la importancia de ser un ciudadano global y tener interés por lo internacional, se descuida lo regional en estudios relacionados con los lenguajes locales. De igual forma, el perfil del egresado no señala a un profesional con competencias hacia el estudio de los lenguajes de grupos étnicos de la región, pero sí indica la participación en proyectos etnoeducativos y de alfabetización, pero solo en convocatorias en proyecto y no desde el diseño curricular. Desde los aspectos ambientales, tanto la misión, visión y el perfil del egresado, no se observa

elementos que conduzcan a una formación ambiental, que ante el requerimiento de integralidad podría tomarse como un punto flexible que dependería de la formación del profesor para integrarlo en cursos relacionados con la cultura regional (Anexo 1).

4. 4. 3 Licenciatura en Educación Artística: Se ha indicado con respecto a la Misión de la Universidad, el requerimiento en formación integral que da cabida a la flexibilidad y autonomía de acuerdo a las necesidades de los entornos, sin embargo, el programa de Licenciatura en Educación Artística en su misión no lo registra esta formación, pero destaca un enfoque del quehacer artístico regional en el siguiente aparte: “con el fin de recuperar y consolidar las manifestaciones culturales musicales de la región y del país”, denotando elementos de interés intercultural. En cuanto al componente ambiental, el perfil de egreso del programa es el único aparte que lo señala, destacando líneas desde lo artístico (Anexo 1).

4. 4. 4 Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Las misiones, tanto la universidad, la facultad de Educación y Ciencias Humanas, y el programa de licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental indican el requerimiento en formación integral, pero no se especifica una tendencia relacionada con la interculturalidad tan directamente, aunque podría deducirse como se muestra en el siguiente aparte: “formando profesionales que respondan las necesidades contexto regional, entre lo nacional e internacional”. Del mismo modo, la Visión desde el aspecto ambiental especifica lo ambiental cuando lo expresa de la siguiente manera: “contribuyendo al desarrollo sustentable del contexto regional”, pero lo intercultural no se denota. Asimismo, en el perfil del egresado se espera una fuerte formación y liderazgos ambientales, en reconocimiento de poblaciones específicas en la región y estilos de enseñanza dependiendo del contexto donde el profesional realice su desarrollo profesional. Sin embargo, no se encuentran especificaciones hacia lo intercultural (Anexo 1).

A continuación, se mostrarán la revisión documental de los planes de curso o microcurrículos, que tienen cursos relacionados o se acercan con los temas de interculturalidad y/o ambiental, apoyado por los semilleros de investigación. Se muestran los propósitos de formación, unidades temáticas y el análisis ambiental e intercultural que tienen cuatro cursos de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

La estructura curricular del plan de estudio está constituida por competencias, componentes y cursos en 169 créditos que se desarrolla en 59 cursos durante diez (10) semestres (Anexo 2). En el curso Paisaje y Medio Ambiente se pierde el componente ambiental porque está más enfocado hacia la geografía, el relieve y la descripción natural del paisaje en términos climáticos y con ello los problemas ambientales de origen antrópico, pero solo en forma enunciada. Mientras tanto, el curso de Estudios Culturales se enfoca en las razones que dinamiza la cultura convencional desde la política, la economía y la educación, no se identifica la intencionalidad de referirse a la cultura de colectivos diferenciados con sus saberes ancestrales, además, no contiene ningún elemento ambiental. Sin embargo, el curso Territorio y región, contiene formación de culturas ancestrales y sus cosmovisiones que da lugar al abordaje de diálogo de saberes, pero no muestra la formación de grupos ancestrales a la orden de su entorno natural, es decir, el componente ambiental o natural importante para estos colectivos diferenciados no se tiene en cuenta. Finalmente, el curso de electiva libre Diversidad, Desigualdades y Diálogo Intercultural, se muestra una formación claramente apegada al concepto de interculturalidad, pero generalmente desde la cultura mal llamada de minorías excluidas como el feminismo, homosexualidad, discapacidad, etnias, etc., no indica la formación ambiental (**Tabla 2**).

Tabla 2.

Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

ANÁLISIS PLANES DE CURSOS O MICROCURRÍCULOS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES		
Programa Licenciatura en Ciencias Sociales	CURSO/SEMESTRE	Apartes de análisis
	Curso: Paisaje y medio ambiente	Propósito de formación
		Apropiarse del conocimiento de los modelos y enfoques científicos que soportan el estudio del paisaje. - Analizar las diferentes concepciones categóricas y problemas naturales y antrópicos

	Semestre: IV	que permitan entender las clases de paisajes de la superficie de la Tierra y su dinámica social. - Reconocer los diferentes cambios ambientales que ha sufrido la Tierra a nivel global y Colombia en particular. Unidades temáticas Unidad 1: La geografía y su importancia en el estudio del paisaje y el medio ambiente Unidad 2: Metodologías para el estudio del Paisaje geográfico Unidad 3: El paisaje geográfico y medio ambiente colombiano Unidad 4: Los proyectos ambientales escolares: Una estrategia para el estudio del medio ambiente Unidad 5: Los Suelos en Colombia y su aptitud. Análisis de formación ambiental Se indica formación ambiental, pero no de formación en Educación Ambiental, que indique la formación pedagógica en ambiental. La formación ambiental va en paralelo con los paisajes y espacios geográficos de Colombia, para trabajarlo de manera más descriptiva e informativa de las causas antropogénicas de los problemas ambientales, solo se queda en lo informativo. No se indica desde la evaluación la reflexión y la necesidad de una formación pedagógica ambiental. Análisis de formación intercultural El curso no incluye temas relacionados con comunidades en específico, mucho menos la culturalidad. Aborda el tema antropogénico refiriéndose a la humanidad de forma general. Puede que no sea el objeto del curso abordar comunidades y cultura porque se aborda en el curso siguiente a este. Sin embargo, podría tocarse a lo largo de todos los temas del curso de forma integrada dando pie al siguiente curso que lo aborda, dejando abierta a la necesidad de generar procesos educativos al respecto.
	Curso: Estudios culturales Semestre: V	Propósito de formación - Comprender la razón que dinamiza la cultura desde la perspectiva de la sociología, la política, la economía y la educación. - Conocer los elementos constitutivos de los Estudios Culturales dentro del campo de las Ciencias Sociales, y su aplicación a la Educación. - Identificar los elementos configurativos de las prácticas culturales desde la teoría y la gestión cultural en el siglo XXI de cara a fortalecer el rol del Maestro en el proceso formativo, como parte integral de la expresión cultural de la educación. Unidades temáticas Unidad 1. Campo de Los Estudios Culturales Unidad 2. Estudios Culturales desde una Perspectiva Latinoamericana Unidad 3. Principales Aspectos de la Investigación en Estudios Culturales Análisis de formación ambiental No se indica formación ambiental, ni se evalúa reflexiones que indiquen la necesidad de una formación pedagógica cultural desde lo ambiental, por tanto, no se observan actores entrantes con experiencia relacionada en el tema y complementar e interrelacionar con los estudiantes y profesores del programa. Análisis de formación intercultural El curso no incluye temas relacionados con comunidades en específico, donde se mire la interculturalidad. Más bien, teoriza sobre la construcción y comprensión de significados, una manera de hacer lectura de hechos culturales y sociales, y las razones que dinamiza la cultura desde la perspectiva sociológica, política, económica y la educativa.
	Curso: Territorio y región Semestre: VI	Propósito de formación Contribuir a la formación integral mediante el estudio de las diferentes teorías y conceptos que explican la relación tiempo-espacio y los procesos de configuración y transformación del territorio en un contexto histórico global, propiciando el ejercicio de la interdisciplinariedad y el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y valores de conformidad con el perfil profesional del Programa. Uno de los propósitos específicos: Asumir un compromiso ético frente a la protección de los recursos naturales y el medio ambiente en general.. Unidades temáticas Unidad 1. La cosmovisión precolombina y la visión moderna del tiempo y el espacio Unidad 2. Principales conceptos, teorías y enfoques sobre desarrollo territorial Unidad 3. Configuración y transformación del territorio y la ciudad Unidad 4. Problemas y fenómenos urbanos Unidad 5. Normas que regulan el desarrollo territorial en Colombia. Análisis de formación ambiental Indica el tema ambiental dentro de sus propósitos, pero no es prioritario, mucho menos la formación en Educación Ambiental. Indica en la evaluación de la reflexión para el respeto ambiental que infiere es desde el conocimiento informal (desde los medios de comunicación), pero no se destaca un interés de una formación pedagógica ambiental. No se observa actores entrantes con experiencia relacionada ni con sus propios temas clave, mucho menos del tema ambiental para complementar e interrelacionar con los estudiantes y profesores del programa.

		Análisis de formación intercultural
		El micro- currículo no utiliza el término interculturalidad para referirse a la diversidad cultural en interrelación de una región, sin embargo, se abordan la cosmovisión precolombina representada en la cultura nasa, muisca, inca y la local zenú en comparación con la concepción moderna occidental (hay un diálogo de saberes aunque no lo rotula como tal), representada en las escuelas alemana, francesa y norteamericana y los aportes críticos de algunos autores latinoamericanos, entre los cuales cabe mencionar a David Harvey, Milton Dos Santos, Juan José Palacio, Von Thunen, Cristaller, Weber, Ioch, Perroux, Boudebill, Paul Krugman, Edgar Moncayo Jiménez, Adolfo Meisel, Emilio Pradilla, Daniel Coq Huelva, Luisa Frutos Mejía, Sergio Boisier, entre otros.
		Propósito de formación
		1. Comprender la importancia de que Colombia sea uno de los países más biodiversos del planeta, además de una considerable diversidad cultural y lingüística. 2. Identificar que la multiculturalidad, parte del reconocimiento del derecho a ser diferente y del respeto entre los diversos colectivos culturales. El respeto apunta a la igualación de las oportunidades sociales más no necesariamente favorece la interrelación entre los colectivos interculturales. 3. Entender que la igualdad o desigualdad entre los seres humanos no tiene nada que ver con la biología, que más bien es un producto cultural sobre una construcción social.
		Unidades temáticas
Curso Electiva libre: Diversidad, desigualdades y diálogo intercultural. Semestre: IV		Unidad 1. La Interculturalidad
		Unidad 2. Las sociedades multiculturales, migración y globalización
		Unidad 3. Género e interculturalidad
		Análisis de formación ambiental
		No se indica formación ambiental, mucho menos una formación pedagógica desde lo ambiental, ni actores entrantes con experiencia relacionada en el tema.
		Análisis de formación intercultural
		Se muestra una formación en interculturalidad, de una forma amplia, desde un enfoque con preceptos éticos (sobre prácticas discriminatorias de la humanidad como racismo, xenofobia, discriminación y desigualdad) para el respeto al otro, entre los diversos colectivos culturales y a la igualdad de oportunidades sociales por la considerable diversidad cultural y lingüística en Colombia. No se detiene en mostrar profundamente a mirar pueblos ancestrales, cosmovisiones, y saberes populares, sin embargo, plantear una educación en la diferencia desde diversos ámbitos, da pie a un trabajo de diálogo de saberes. No se indica actores entrantes con experiencias relacionadas con el tema.

Fuente: Elaboración propia

Un análisis reciente de Higueta-Alzate y Eschenhagen-Durán (2022) propone en debate:

La ceguera ambiental de las Ciencias Sociales. Dicha ceguera puede ser explicada desde su origen histórico y epistémico, el cual se da en Europa y está basado en una visión dual que separa al ser humano de la naturaleza, y que pone el acento en una visión antropocéntrica e instrumental en la manera de comprender el mundo que éstas puedan confrontarse, y de ser el caso, re- fundamentarse, con el propósito de abordar los asuntos ambientales de una manera crítica que, por lo mismo, incluya la comprensión de la complejidad ambiental. Lo anterior significa desnaturalizar la historia, en el sentido de cuestionar la tecnificación y economización del mundo, desencadenar un cambio de mentalidad que posibilite una transformación en las formas de conocerlo y, por ende, en las prácticas educativas, de forma que construyan un nuevo saber (p. 2).

Es de estacar que el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, por su naturaleza disciplinar en Ciencias Sociales, aprovecha las salidas de campo para tener contacto directo con las comunidades. De acuerdo con Wallerstein (1996) y Castro (2020) la tendencia de los programas de Ciencias Sociales, muchas veces van en contravía con las necesidades de abordar un desarrollo humano en su entorno, que tengan en cuenta su diversidad cultural y étnica, se recomienda generar más impacto, estos programas de licenciatura deben procurar brindar al futuro maestro elementos que le permitan desarrollar competencias comunicativas interculturales para establecer canales de diálogo con la comunidad en el cual se desempeñará como maestro.

En la Licenciatura en Educación Artística la estructura curricular del plan de estudios está constituida por fases, componentes, áreas y cursos, en 163 créditos y 71 cursos distribuidos en tres componentes de formación: saberes Específicos y Disciplinarios, Pedagogía y Ciencias de la Educación y Fundamentos Generales. que se despliegan en un plan de estudios de 10 semestres (Anexo 2). Los cursos Etnomusicología I y II fueron incluidos en el último rediseño curricular de 2016 del programa (PEP, 2016) como un intento de profundizar a expresiones artísticas ancestrales de los diversos grupos diferenciados en la región y la investigación de esta, es así que, en la relación de la educación artística y aspectos comunitarios. La **Tabla 3**, se muestran dos cursos, Etnomusicología I y Etnomusicología II, cursos que más se acercan solo al tema intercultural:

Tabla 3.

Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Educación Artística.

ANÁLISIS PLANES DE CURSOS O MICROCURRÍCULOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA		
	CURSO/SEMESTRE	Apartes de análisis
Programa Licenciatura en Educación Artística	Curso: ETNOMUSICOLOGÍA I Semestre: IX	Propósito de formación
		Proporcionar a los estudiantes de la Licenciatura en educación artística las herramientas básicas para el conocimiento de la historia y la teoría de la Etnomusicología.
		Unidades temáticas
		Unidad 1: Fundamentos de Etnomusicología Unidad 2: Líneas de investigación actual Unidad 3: La música en la cultura
		Análisis de formación ambiental

Curso: ETNOMUSICOLOGÍA II Semestre: X	No se indica formación ambiental, ni se evalúa reflexiones que indiquen la necesidad de una formación pedagógica ambiental, por tanto, no se observan actores entrantes con experiencia relacionada en el tema.
	Análisis de formación intercultural
	El curso no incluye temas relacionados con comunidades en específico, donde se mire la interculturalidad. Más bien, teoriza sobre la construcción y comprensión de manifestaciones artísticas individuales. No se indica actores entrantes con experiencias relacionada en el tema que propone.
	Propósito de formación
	Proporcionar a los estudiantes de la Licenciatura en educación artística las herramientas básicas para la proyección y realización de un proyecto etnomusicológico.
	Unidades temáticas
	Unidad 1: La etnografía
	Unidad 2: Proyectos y propuestas de los estudiantes
	Unidad 3: Productos de proyectos etnomusicológicos
	Análisis de formación ambiental
No se indica formación ambiental, ni se evalúa reflexiones que indiquen la necesidad de una formación pedagógica ambiental, por tanto, no se observan actores entrantes con experiencia relacionada en el tema.	
Análisis de formación intercultural	
El curso no utiliza el concepto de interculturalidad para referirse a las manifestaciones artísticas del contexto local. No indica representaciones artísticas o musicales de cosmovisiones indígenas, culturas ancestrales y populares, diálogo de saberes, etc., lo hace de forma global desde todas las manifestaciones locales. No se indica actores entrantes con experiencias relacionada en el tema que propone.	

Fuente: Elaboración propia

Aponte (2016) señala que para el trabajo pedagógico se necesita destacar un trabajo colaborativo y que términos el individualismo, auto-expresión y arte por el arte que es lo que prevalece, comienzan a ser reemplazados por colaboración, relevancia social, proceso y contexto. Continúa Aponte (2016), es importante en este punto considerar que el arte es una herramienta de transformación para la comunidad, no solo desde sus posibilidades expresivas, sino desde el estímulo hacia la participación individual y colectiva.

En cuanto a lo ambiental, en ningún curso del programa se identifican conceptos ambientales, de igual manera en los dos cursos de etnomusicología I y II analizados. Sin embargo, teniendo en cuenta que, la mayoría de actuales trabajos de “arte- ambientales” reconocen la dualidad occidental entre naturaleza y cultura y, a través de sus propuestas creativas, se esfuerzan por mejorar la relación humana con el mundo natural y sus ecosistemas:

La ciencia aborda el tema desde el conocimiento y la información objetiva o prediciendo mediante resultados comprobables. El arte se convierte en una

posibilidad de comunicar esa información que brinda la ciencia, creando obras que nos hablan de los procesos de la naturaleza y de los problemas ambientales que vivimos. Pretende, en ocasiones, proponer nuevos métodos de interactuar con el mundo natural que nos rodea y al que pertenecemos. (Alcaide, 2005, p. 6).

El plan de estudios de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana está conformado por 56 cursos y 163 créditos. La estructura curricular del Programa está fundamentada en tres componentes de formación en saberes específicos y disciplinares, pedagogía y ciencias de la educación y fundamentos generales que se despliegan en 10 semestres (Anexo 2). La Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana dice mostrar la lengua en todas sus modalidades de expresión de la cultura, sin embargo, el curso de etnolingüística no indica tener en cuenta la naturaleza o lo ambiental donde está inmersa y que depende de ella. Del mismo modo, la Lengua Castellana posee aún una ceguera que también puede ser explicada desde su origen histórico y epistémico, no es solo recordar que la enseñanza se hacía en castellano y otras lenguas eran casi siempre prohibidas en las escuelas. Según Ferrão (2013) en lo cultural, se imponía la lógica de la exterminación del “otro”, luego se propuso el bilingüismo que fue la asimilación del “otro” por homogeneización. Se continúa con la **Tabla 4**, que muestra el curso Etnolingüístico, siendo el único que se acerca solo al tema intercultural, perteneciente a la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana:

Tabla 4.
Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

ANÁLISIS PLANES DE CURSOS O MICROCURRÍCULOS DE LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA		
	CURSO/SEMESTRE	Apartes de análisis
Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana		Propósito de formación
	Curso: Etnolingüística	Esta asignatura trata la lengua en los niveles léxico y semántico, con atención a su componente cultural, es decir, que, a diferencia de otras materias del programa o disciplinas lingüísticas, el estudio se realiza considerando la lengua como manifestación de la cultura, teniendo en cuenta valores, actitudes, patrones y creencias compartidas por una comunidad cultural, colectividad o grupo humano. Pretende ser una asignatura que capacite al alumno a analizar la sociedad a través de las manifestaciones lingüísticas.
	Semestre: VIII	Unidades temáticas
		Unidad 1. El alcance de la etnolingüística Unidad 2: Las lenguas de Colombia Unidad 3. Relaciones entre lengua, cultura y sociedad Unidad 4. Lenguas en peligro, pueblos en peligro: valor y fragilidad de la diversidad lingüística y cultural

	Análisis de formación ambiental No se indica formación ambiental, ni se evalúa reflexiones que indiquen la necesidad de una formación pedagógica cultural desde lo ambiental, por tanto, no se observan actores entrantes con experiencia relacionada en el tema y complementar e interrelacionar con los estudiantes y profesores del programa. Análisis de formación intercultural Se muestra una formación en interculturalidad, con un enfoque desde los estudios de las lenguas y la comunicación intercultural de los pueblos en peligro de desaparecer. Estudio crítico de las distintas teorías, corrientes y posturas sobre las relaciones entre la lengua y la cultura. La práctica de campo que indica el microcurrículo, además de esta relacionada con el tema de estudio, la realizan en la Sierra Nevada de Santa Marta (no señala qué grupo, hay varios), son indígenas de la región caribe, no señala grupos indígena locales, como los Embera Katío que aún conservan su lengua nativa. No indica actores entrantes con experiencia relacionada las comunidades indígenas.
--	--

Fuente: Elaboración propia

Hoy diversos pensadores latinoamericanos manifiestan que es necesario aclarar que la dimensión lingüística está integrada en lo (inter)cultural, ya que en las lenguas se sedimentan concepciones y conocimientos culturales de la naturaleza y el mundo social, al tiempo que las lenguas constituyen fuertemente las identidades personales y sociales (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018) y es por esto que el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba incluye en su currículo el curso citado. Quedaría pendiente la inclusión de lo ambiental como parte de un suceso y requerimiento más reciente que pone en peligro la existencia de la vida en la Tierra y las lenguas ancestrales y actuales para aportar a la comprensión de estas problemáticas.

Por lo anterior, es de recordar que el Ministerio de Educación Nacional (Ley 115 de 1994) planteó que la amplitud del concepto de etnoeducación, en su carácter igualitarista, lleva a considerar que no hay superioridad ni inferioridad entre el castellano y los idiomas indígenas, del mismo modo, Trillos (1997) y Castro (2014) reconocen que existe la opinión de que la lengua materna se emplee para la adquisición de saberes tradicionales y el castellano para la apropiación de los productos de la ciencia universal. No obstante, los lineamientos de la etnoeducación enfatizan en un bilingüismo, en el que en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe emplearse prioritariamente la lengua indígena y simultánea o posteriormente el castellano. Por lo anterior, se denota que el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana se queda corto ante esta realidad de la región, por el cual una sola asignatura no logra suplir la necesidad de estudios de esta área, teniendo en cuenta

que tampoco se observan elementos ambientales a lo largo de la propuesta curricular desde la literatura y la lingüística.

En la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental la estructura curricular del plan de estudios está representado en 165 créditos académicos distribuidos en los 10 semestres, para un total de 59 cursos que organizados a la luz de los saberes específicos y disciplinares, pedagogía y Ciencias de la Educación, Fundamentos Generales y flexible en 10 semestres (Anexo 2). La Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental a lo largo de 9 forma a sus estudiantes en aspectos ambientales a lo largo de 6 semestres, como lo señala el rasgo distintivo de su denominación. Sin embargo, en ningún momento de sus estudios reciben formación intercultural, dando lugar a la no formación de un proceso integral y de investigación en este aspecto, siendo la Educación Ambiental basada en el pensamiento sistémico, en el cual, las comunidades ancestrales son fundamentales para comprender la importancia del cuidado ambiental y el mantenimiento de la diversidad biológica con la conservación del conocimiento indígena tradicional (Camboni y Juárez, 2020). La **Tabla 5**, muestra el curso de Biodiversidad y Cultura, único curso que se acerca solo al tema intercultural, perteneciente a la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental:

Tabla 5.

Análisis de los planes de curso de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

ANÁLISIS PLANES DE CURSOS O MICROCURRÍCULOS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL		
	CURSO/SEMESTRE	Apartes de análisis
Programa Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Curso: Biodiversidad y cultura Semestre: X	Propósito de formación
		Formar profesionales de la educación del campo de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, líderes de procesos que conduzcan al cambio de actitudes, comportamientos y desarrollo de acciones que gestionan, complementan el modelo etno-educativo y enfocan el Proyecto Educativo Ambiental –PRAE- para consolidar la educación ambiental intercultural.
		Unidades temáticas
		Unidad 1: Bases conceptuales y epistemológicas de biodiversidad y cultura Unidad 2: Relaciones entre biodiversidad y cultura Unidad 3: Biodiversidad y cultura, y modelo pedagógico etno- educativo
		Análisis de formación ambiental
		Por la naturaleza del programa, más el rasgo distintivo de Educación ambiental, los estudiantes vienen con una fuerte formación en esta disciplina desde el IV semestre (Educación ambiental , le siguen semestralmente Teorías y problemática ambiental , Ciencia, tecnología y sociedad , Desarrollo educativo ambiental y Emprendimiento ambiental), en toda esta

	formación no se mira el componente intercultural, incluyendo la formación en práctica pedagógica con los modelos pedagógicos etno- educativos. En el último semestre(X) con la asignatura Biodiversidad y cultura, recientemente se incluye mirar hacia el enfoque del impacto del uso armonioso y de respeto humano (pueblos ancestrales) y como esta contribuye a la biodiversidad rescatando y reconociendo el valor y la relevancia que tienen los servicios de los ecosistemas para el desarrollo y el bienestar. Incluye práctica de campo y se propone recientemente actores entrantes con experiencias relacionadas con estas comunidades indígenas y ancestrales. Análisis de formación intercultural No existe una formación en Educación Ambiental Intercultural como tal, recientemente y en curso se aprovecha la asignatura de Biodiversidad y Cultura, que se encuentra ubicado en el último semestre (X), donde se incluye la interrelación de la educación ambiental e intercultural.
--	--

Fuente: Elaboración propia

La integralidad, base para comprender la Educación Ambiental, sitúa lo humano como parte de una sociedad y por tanto sujeto transformador y constructor de su espacio físico y natural, visibiliza la estrecha relación Humano-Naturaleza-Territorio, haciendo de la mirada intercultural la que ayuda a determinar esta relación al disponer de esta para poder desarrollarse en su contexto cultural, respetando las diversas culturas y potenciando el fomento de su propia cultura, así como lo indican Olcina- Sempere, Reis-Jorge y Ferreira (2020).

4.5 Correspondencia de la Misión, lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas desde la experiencia y opinión de los docentes relacionados con la formación cercana en Educación Ambiental Intercultural

A través de la técnica de grupo focal, en el que se reunieron profesores que trabajan actividades teóricas y/o prácticas ambientales- interculturales o cercanos a estos, se desarrolló una conversación con preguntas dirigidas (Anexo 3), en la que cada profesor fue relatando desde su experiencia cómo han incluido el tema ambiental y/o intercultural en sus cursos y también, a través de diversas estrategias como las de extensión e investigación que ofrece la universidad (**Imagen 2**), del cual, uno de los profesores comparte su experiencia curricular en la facultad, en la coordinación de los ajustes de todos los programas de licenciatura en calidad de Decana, especialmente porque lo demandó el Ministerio de Educación Nacional entre los años 2013 a 2015, por lo que se crearon nuevos cursos de acuerdo a las nuevas realidades pedagógicas, en el que se destaca que no se

aprovechó para incluir los temas ambientales y/o interculturales, es decir, se perdió esa oportunidad, así lo indica la profesora A. Taborda (Comunicación personal, febrero 22 2023) del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales:

Esos ajustes o cambios estructurales del currículo de los programas de la facultad, los hemos tenido y ha sido cuando lo ha requerido el Ministerio, en aquella oportunidad nos pidió trabajar con el hacer de la práctica pedagógica y en aquel momento debió haberse pensado esos temas (ambiental y/o intercultural), se tenía en mente esos dos temas, debieron haberse pensado, pero se nos salió de las manos porque como el currículo es una negociación política más que cualquier otra cosa y es una negociación personal y egoísta, entonces nadie quiere que le quite lo que tiene... yo tengo tres, nadie quiere soltar, es muy complicado, es muy apasionado... lo curricular son los temas de poder aquí y son muy serios aquí, entonces, yo primero realmente tenía que manejar estos temas de poder para la negociación de los temas comunes a todos, que no daba lugar a llevar ni el tema ambiental y el tema intercultural.

Imagen 2.

Grupo focal con profesores en temas ambientales e interculturales.



Fuente: Elaboración propia

El docente Asimismo señala que los ajustes del currículo en la Facultad se centraron en la práctica pedagógica, que es transversal a todos los programas y reconoce que se olvidó la pertinencia de este en las zonas rurales del departamento. Así lo comentó:

El resultado de aquel ajuste en la facultad sigue vigente, en primer lugar la facultad ha estado condicionado por el tema central o núcleo común que es el pedagógico, segundo, como nos centramos en lo pedagógico, no nos puso a pensar en lo intercultural, tampoco lo ambiental y tercer tema, que es el más dramático y es que jamás nos hemos pensado seriamente el tema rural, cuando la educación, casi el 90% en el departamento de Córdoba es rural (instituciones educativas en la ruralidad-otros municipios) y la práctica pedagógica se centra en Montería siendo casi un 5% de la conformación de esta sociedad en lo urbano, digamos la educación urbana en el departamento de Córdoba no es la que predomina, pero nosotros tenemos casi que un imaginario urbano de lo que sacamos porque nosotros somos urbanos.

Otro aspecto que se señaló es que no hay un mecanismo de articulación entre las inquietudes de los estudiantes según las áreas disciplinares de las licenciaturas, con la Práctica Pedagógica que es el eje transversal de la Facultad, porque así como está establecida, no permite, que se les dedique el tiempo suficiente a proyectos más enfocados en sus intereses. Asimismo, se resalta que se han logrado aprendizajes significativos especialmente en lo intercultural con los semilleros de investigación y trabajos extracurriculares negociado con los psicopedagogos de los cursos teóricos, así lo comenta la profesora de la Licenciatura de Educación Artística M. Alvear (Comunicación personal, febrero 22 2023):

Me inquieta la forma como está establecido el eje transversal de la Facultad, porque no permite dialogar, ni negociar con las áreas de formación pedagógica, es decir, con los cursos teóricos que los imparte profesores que no son de las formaciones

disciplinarias básicas como música, química, lingüística etc.”. Por ejemplo, yo tengo un semillero que acabo de abrir, tiene un año, donde están ya empezando a suceder cosas sobre eso que yo creo que es, siento que, en esos espacios de negociación con algunos de las materias de psicopedagogía, que ha dado un trabajo fructífero... la negociación extracurricular la negociación con los estudiantes, eso también ha ayudado mucho... yo le creo mucho más al semillero porque allí es donde ellos halan lo que necesitan, sacan lo que tienen y han logrado elaborar un trabajo según sus inquietudes y pienso que hay que sentarse a dialogar con todos los profesores de psicopedagogía para que logren alinearse en las inquietudes disciplinarias básicas de cada programa de licenciatura. Desde mi punto de vista, las prácticas pedagógicas hay que reformarlas, pero desde el fondo, porque si hay algo que ya tenemos transversal es eso, es aprovechar esa transversalidad...si las prácticas pedagógicas e investigativas son el espacio que tenemos en común, habría que pensar desde allí, es algo que ya está.

Continuando con el tema de transversalización y acudiendo a la autonomía del profesor, se aprovechó la práctica de campo para unir dos cursos, frente al que se refiere el profesor de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes F. De la Espriella (Comunicación personal, febrero 22, 2023):

Con el profesor de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, unimos nuestras salidas de campo con la mía Licenciatura en Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, los dos profesores desde nuestras disciplinas interactuamos con los estudiantes y con la comunidad... mira lo bonito que es esto, vamos a la misma comunidad indígena, pero mis intereses y mis objetivos en la educación física son unos y los de él son otros... eso es algo extraordinario, muy bueno que podemos llegar al mismo lugar con dos versiones, con dos visiones diferentes y obtener aprendizajes diversos es muy valiosos para todos.

Se comenta que varios años atrás tanto en la universidad en general como en la facultad solo se reconocía un solo grupo indígena de la región, la comunidad indígena Zenú. Al respecto lo expone el profesor de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura E. Llerena (Comunicación personal, febrero 22 2023):

Había una materia que se llamaba Sinuanología y esto se considera un etnocentrismo, entonces no había oportunidad para mirar los afros, ni campesinos, ni indígenas Emberá, esto porque había una experta en grupo Zenú y se apropió del tema como algo único, sin embargo, hoy se tiene una mirada más amplia que no se aprovecha sin necesidad de alejarse de lo sinuano. La idea es mirar otros mundos de nuestros entornos, otras maneras de comunicarnos, el trabajo de investigación etnográfico es clave enseñarlo, en la que definitivamente falta una política consistente en la Universidad de Córdoba para un trabajo más significativo.

Del mismo modo, se comenta que no se puede negar que las salidas de campo son múltiples en cada programa de licenciatura, pero consideran no son suficientes para generar una reflexión integral de las problemáticas en el cual los docentes en formación logren comprender sus propios entornos, al respecto el profesor A. Hoyos (Comunicación personal, febrero 22 2023) explica:

Considero que hay una situación bastante compleja en la universidad y en la facultad, porque además que no se hacen prácticas pedagógicas en las zonas rurales, teniendo en cuenta que la gran mayoría de nuestros estudiantes son de esas zonas, hace que las prácticas de campo no sean suficiente para hacer una gran reflexión de sus propios entornos. Yo que he trabajado en estas zonas le pregunto a los jóvenes de 11° que piensa hacer después que se gradúen y más o menos el 60%- 70% quieren pagar el servicio militar y lo más sorprendente es que todos sabemos qué pasa después con esas persona que terminan de pagar el servicio militar, regresan al pueblo, no encuentran trabajo, no tienen tierra, no tienen donde sembrar, aprendió

otras cosas distintas del campo y no aprovechan lo poco o mucho de la tierra y donde viven sus ancestros, la historia lo demuestra terminan en grupo al margen de la ley, sea guerrilla, paramilitar o alguna banda delincuencia, perdona que lo diga así, pero es lo que he vivido, y todas esas experiencias las comparto con mis estudiantes de licenciatura en clase, complementado con la salida de campo ambientales, otra cosa fuera si las prácticas pedagógicas las abordara tomaría otras problemáticas sociales y educativas, en fin, desde todas las carreras de la Universidad.

Sin embargo, otros consideran que las prácticas de campo son suficiente para complementar e ir más allá de lo teórico, sobre todo en profesores que han tenido un conocimiento ambiental e intercultural tanto formal como informal y no encuentran espacio en el microcurrículo, y han encontrado en las prácticas de campo insertar conocimientos ambientales e interculturales, así como lo ha hecho el programa de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, en el que comenta el profesor F. De la Espriella (Comunicación personal, febrero 22, 2023):

No sé si otros profesores en la universidad lo hacen, seguramente que sí, está en la en los objetivos de la Universidad el compromiso con la región, en realidad cuando hacemos prácticas de campo somos autónomos de organizar lo que queremos que los estudiantes experimenten en ciertos contextos de la región, por ejemplo, mi formación de toda la vida en Boy Scout me hizo pensar que el curso de “recreación” de mi programa fuera una recreación para la vida, por el cual empecé a meter el tema de responsabilidad con la naturaleza, el manejo ecológico y ambiental y llevar a los estudiantes en áreas de parques protegidos en el mar, la montaña, los sendero y las comunidades indígenas, tema que hizo parte de mi tesis doctoral. Un lugar donde tener la vivencia directa en conexión con la naturaleza, y en medio de eso nos encontramos con esos seres humanos que habitan en esa naturaleza y que para ellos la madre tierra es algo sagrado que tiene una representación muy fuerte en su cosmogonía. Pienso que las prácticas de campo que la Universidad pone a nuestra

disposición son clave para que los estudiantes vivan más allá de lo teórico que se da en el salón de clase.

Otro elemento que los profesores participantes dan a conocer es que además que consideran que los planes de curso y las prácticas de campo no son suficientes en los temas de educación ambiental e intercultural, se destaca el mecanismo de extensión e investigación, al cual se refiere la profesora A. Taborda (Comunicación personal, febrero 22, 2023):

Curricularmente no está presente, sin embargo, la mayoría de los trabajos que se hacen con estos temas, cada profesor al que le interesa lo hace desde sus proyectos de investigación, de encuentros con colegas, desde las prácticas de campo... por tanto, no es suficiente porque queda muy sesgado al interés particular de cada programa. porque como no hay una política curricular.

De igual forma, con la misma contundencia con respecto a la pregunta anterior, se destacó otras formas positivas con los contenidos de los micro currículos o planes de curso de los programas en relación con la inclusión de elementos ambientales y/o interculturales, en el que F. De la Espriella reitera (Grupo focal, febrero 22, 2023) ... “Los espacios flexibles que permiten las prácticas de campo” Otras estrategias que ayudan según A. Taborda (Grupo focal, febrero 22, 2023) ... “Con los cursos electivos acomodas los temas tal cual como lo deseas, es otro aspecto positivo” ... Asimismo, reitera la profesora M. Alvear (Grupo focal, febrero 22, 2023) ... “las actividades académicas e investigativas con los semilleros” ... Finalmente, comenta A. Taborda (Grupo focal, febrero 22, 2023) ... La organización de eventos y una cantidad de actividades que se requieren en el programa y que se conciben como aquellos “espacios de fuga” en el currículo.

4.6 Inclusión de Educación Ambiental Intercultural en los lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, a partir de la opinión de actores institucionales

Se realizaron entrevistas individuales a actores institucionales como al Vicerrector académico de la Universidad de Córdoba, al Decano de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y 3 profesores expertos en currículo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas para indagar en sus percepciones, la pertinencia, la suficiencia, procedimientos administrativos, promoción e inclusión curricular de temas relacionados con Educación Ambiental e intercultural (Anexo 4).

Es así como el Vicerrector Académico O. Arismendy de la Universidad de Córdoba desde la posición que representa y el compromiso institucional de la universidad en la región, explica los mecanismos, obstáculos y tensiones para hacer frente los requerimientos en la formación, intervención e investigación en ambientales e interculturales (Comunicación personal, febrero 15 de 2023) tal y como se muestra en el **Cuadro 1** a continuación:

Cuadro 1.

Preguntas y respuestas de la entrevista con el Vicerrector Académico de la Universidad de Córdoba.

IDEA CENTRAL DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS
Pertinencia y suficiencia de contenidos actuales de los programas.	Son suficientes y considero pertinentes... Que la suficiencia de estos programas en relación con el territorio depende precisamente de uno de los de los ejes misionales que tiene que ver con la extensión... De tal manera que todos los programas, no solamente los programas de licenciatura, sino todos los programas de la Universidad, incluyendo la investigación, cumplen una función importante desde el punto de vista social...Y es a través de la extensión como se adquiere esa importancia para la ciencia, la investigación y el currículo de los programas que hacen extensión y de allí la pertinencia en la medida en que logren desarrollar ese enfoque.
Promoción y tensiones de los componentes de Educación Ambiental Interculturalidad para el fortalecimiento de las identidades culturales arraigadas en la región.	Poder promover para fortalecer esa relación con los grupos étnico con la universidad, es necesario tenerse en cuenta desde la Constitución del 91, que establece que Colombia es un país multicultural y ese es el ser de la educación, por lo tanto, solamente es posible que eso se convierta en una realidad en la medida en que los profesores comienzan a trabajar desde los contenidos curriculares a integrar esa realidad nuestra que es supremamente difícil.

	Sin embargo, pienso que eso es muy complejo y esa es la tensión y el obstáculo que tenemos, por el tipo de sociedad que tenemos, en la que definitivamente no se ha logrado superar algunas prácticas discriminatorias que han mantenido marginado a estos grupos. Es así como, la educación sola no logra transformar, no logra transformar esa práctica... El estudiante permanece en la escuela, permanece en la Universidad unas cuantas horas, pero bajo la influencia de la sociedad, de los medios de comunicación, del barrio, de los amigos, en la que permanece todo el día, la Universidad e instituciones educativas solas no logran transformar esa realidad.
Mecanismos efectivos actuales relacionados con la Educación Ambiental Intercultural.	La universidad tiene acciones positivas... medidas que se toman precisamente para derribar la exclusión y así generar condiciones que permitan integrar estas minorías a la sociedad y hacer efectivos sus derechos, por ejemplo, tenemos cupos para esas minorías.... les ofrecemos cupo en unas condiciones diferente a cómo entran los estudiantes regulares.... Esas acciones positivas ayudan a derribar esas barreras y hagan parte de esta comunidad y puedan disfrutar del derecho, en este caso del derecho a la educación, así que desde el punto de vista administrativo se han venido tomando medidas como estas políticas de inclusión, el mecanismo de extensión a dado a conocer a la sociedad buenos resultados de las cuales nos reconocen como institución educativa pública muy cercano a sus intereses educativos.
Línea de investigación para una propuesta en Educación Ambiental Intercultural.	Sí hay la posibilidad, no puede ser de otra manera, el asunto cultural está muy relacionado con el tema ambiental, tiene que ver con la manera como hemos ido construyendo una cultura antropocéntrica... para esto, tenemos una enorme fortaleza con las líneas de investigación, también, con los programas que han venido trabajando el ambiente como las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Geografía, Agronomía, el programa de derecho que tiene una línea de investigación en derecho ambiental, Ingeniería Ambiental, Biología y Química se podría consolidar se transversalidad, así que, ahora que lo pienso, se podría tratar de realizar un trabajo sobre todo de proyectos e investigación conjunto con características socioculturales, étnicas y ambientales de la región de Córdoba entre las facultades para mirar cómo sumamos todas esas potencialidades para entonces, impactar en la región.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede notar el Vicerrector Académico de la Universidad de Córdoba, considera son suficientes los contenidos curriculares actuales de los programas en la universidad, ya que existen otros mecanismos como la extensión que son efectivas actualmente y la promoción más de fondo a nivel curricular, además, indica que es de tensión la inclusión de los temas no tanto ambientales, pero si interculturales por el tipo de sociedad que tenemos que han demostrado permanentemente prácticas discriminatorias que han mantenido marginado a estos colectivos a pesar de ser requerido en la Constitución del 1991. Según Baronnet y

Morales- González (2018), señala que impulsar un programa educativo curricular de inclusión de la diversidad sin analizar críticamente los valores discriminatorios significa seguir el mismo marco que limita a discursos que deslegitiman los aprendizajes situados, asimismo, las historias y las geografías de los pueblos originarios merecen empezar a estudiarse tanto en las comunidades indígenas como en la sociedad en general, ya que hasta ahora son áreas de conocimiento prácticamente excluidas de los procesos de enseñanza escolar. El aprendizaje de los derechos colectivos de los pueblos representa aún una asignatura pendiente.

En esa misma línea el Decano de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas M. Cortina (Comunicación personal, 15 febrero de 2023), es totalmente consciente de la necesidad de incluir los temas ambientales e interculturales en los programas de licenciatura de la Facultad, el cual describe sus opiniones, obstáculos y pertinencias que se detalla a continuación en el **Cuadro 2:**

Cuadro 2.

Preguntas y respuestas de la entrevista con el Decano de la Facultad de Educación y Ciencias de la Universidad de Córdoba.

IDEA CENTRAL DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS
Pertinencia y suficiencia de contenidos actuales de los programas de licenciatura.	Los modelos pedagógicos y los currículos que han venido desarrollando las universidades públicas, han tenido en primer lugar que obedecer a una serie de indicadores nacionales e internacionales determinados por la OCDE y otros estándares internacionales, por tanto, los ministerios de educación se han venido preocupando más por el tecnicismo de indicadores que resolver problemas del entorno del contexto... esto nos ha llevado a atender más lo internacional que lo regional y los modelos de acreditación están más concentrados en las grandes urbes.... el profesorado se ve obligado a atender estas necesidades, por esto que no son suficiente los contenidos actuales con la realidad étnica y ambiental de la región ... algunos proyectos de extensión se hacen en el territorio y también en lo ambiental pero el impacto ha sido muy poco.
Promoción y obstáculo de los componentes de Educación Ambiental Interculturalidad para el fortalecimiento de las identidades culturales arraigadas en la región.	Se necesita un modelo curricular que trabaje sobre situaciones problemáticas ambientales contextualizadas en los territorios para poder innovar, renovar y así promocionar el currículo, pero hay obstáculos, es decir, hay un problema estructural en nuestra universidad y en nuestra facultad de educación, que compete a los programas de licenciatura y es que nuestro proyecto PEI necesita una reingeniería profunda, la universidad tiene que reinventarse en su

	modelo pedagógico más con las realidades actuales ya que tenemos un modelo pedagógico de los años 60 y muy poco lo criticamos. Adicionalmente, hay algo que es profundo y tiene mucho que ver con la cultura de nuestros profesores, le cuesta cambiar...se necesita de una reforma curricular profunda que además de insertar las tecnologías vaya a los territorios y que la acción pedagógica se desarrolle sobre núcleos problemáticos... entonces pregunto ¿Dónde está ese maestro que interpreta estos fenómenos?... porque el modelo pedagógico actual, todavía es de mucha carga conductista... no estoy diciendo que sea malo, solo que hay procesos de evolución social que determinan una cosa y de paso a otra... En general, se necesita de un profesor con una nueva mirada que plantee un nuevo modelo de pedagógico de formación alternativa pedagógica y didáctica y en Córdoba tenemos un nicho muy especial para que los programas, los currículos hagan esa transformación en los territorios que implique a los individuos en lo ambiental y puedan retomar refundarse desde el concepto problemático.
Mecanismos efectivos actuales relacionados con la Educación Ambiental Intercultural en los programas de licenciatura.	Hay varios mecanismos donde se hace intervención y estudios ambientales en los territorios reconocidos, de todas formas, no son suficientes porque primero, se necesitan acciones de política central, lo segundo, el concepto de regionalización hay que materializarlo vinculando a los entes territoriales...La regionalización sería una plataforma, no es la solución, sería una plataforma para conectarse con los entes territoriales y comprometerlo, sería un paso necesario.
Propuesta transversal con los temas relacionados con la Educación Ambiental e Intercultural en los diseños curriculares de los programas de Licenciatura	Hay que aprovechar el cuarto de hora del gobierno actual, que se enfoca mucho sobre el ambiente y el territorio, las licenciaturas tienen la oportunidad inmensa para liderar procesos de transformación curricular en núcleos problemáticos concentrados para la región costanera, para la región del medio Sinú, para la región del alto Sinú, cada una de ellas tiene sus problemas particulares... en ese sentido, hay que empezar a atender a los estudiantes de cada región de Córdoba y los grupos profesoraes que se concentran en X o Y región a replantear los currículos de acuerdo a las características propias de cada una, este trabajo tuyo es una oportunidad para empezar a trabajarlo.
Línea de investigación en Educación Ambiental Intercultural.	Pienso que en estos momentos es pertinente una línea de investigación en ese sentido, con este trabajo ya tienes la teorización epistémica, donde se deberían proyectar unos ejes de desarrollo, de tal manera que pueda haber allí cómo se va a formar el maestro que se necesita en cada región de Córdoba desde lo ambiental y las características socioculturales, étnicas y ambientales de la región de Córdoba.

Fuente: Elaboración propia

Es de destacar que el Decano de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas considera que los contenidos actuales de los microcurrículos de los programas de licenciatura no son suficientes, debido a problemas estructurales del currículo en consonancia con el modelo pedagógico que aún sigue siendo conductista. Más allá de lo anterior, los mecanismos

efectivos para que haya una transformación efectiva es cimentar unas políticas fuertes en la universidad y un modelo pedagógico actual, en el que estén insertados la transversalidad, la participación y la investigación relacionados con la Educación Ambiental Intercultural. La cuestión es que, ante unas políticas poco comprometidas, la universidad en tanto bien público, es un campo de enorme disputa porque la dirección que tomen las políticas y el modelo pedagógico será la dirección que tome la reforma del Estado (De Sousa, 2008). Lo anterior, teniendo en cuenta que el gobierno de hoy no será el mismo de mañana, es decir, los intereses del Estado cambian ante nuevos mandatos en la que muchas veces corresponden a los mismos esquemas que dan prioridad a la relación neoliberal.

Finalmente, los tres expertos en currículo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas coincidieron en la no suficiencia de los contenidos actuales de los programas de licenciatura, el cual compartieron mecanismos de transversalidad e investigación que han dado resultados en otros tiempos y que serían apropiados en este. En el **Cuadro 3** se detalla las respuestas de cada experto:

Cuadro 3.

Preguntas y respuestas de la entrevista de expertos en Currículo de la Facultad de Educación y Ciencias de la Universidad de Córdoba.

IDEA CENTRAL DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS		
	Experto en currículo 1: I. Sierra (Comunicación personal, 12 marzo de 2023)	Experto en currículo 2: S. González (Comunicación personal, marzo 20 2023)	Experto en currículo 3: R. Doria (Comunicación personal, marzo 25 de 2023)
Pertinencia y suficiencia de contenidos actuales de los programas de licenciatura.	Nuestros estudiantes que provienen de etnias y que muchas veces hasta ellos mismos lo desconocen, pareciera que se pone en evidencia a través de los mecanismos de extensión, que son de intervención con la comunidad que realiza la Universidad de Córdoba, por tanto, son pertinentes esas acciones, pero no son suficientes, faltan en el currículo...	No es suficiente, se necesita hacer un trabajo de tipo curricular donde sea un currículo inclusivo, no antropocéntrico, sino biocéntrico que forme por y para la vida, un currículo de los que yo trabajo, un currículo de tipo suvidalógica. Desde los planes de estudio, que promuevan todos los profesores y desde la misma asignatura de currículo los mismos licenciados monten	No es suficiente, totalmente no, si se tiene en cuenta en elementos de la definición y la misión, la visión de los programas, hay conceptos implícitos de ambiente e interculturalidad, de diversidad y de reconocimiento y hace falta más, en cada asignatura no está muy explícito, no es muy enfático en los planes de cursos, si está anunciado, pero no hay un trabajo muy dirigido, los propósitos son

	Resaltar lo que el estudiante está haciendo y aprendiendo en relación con sus contextos, son esos los indicadores que se deben tener en cuenta para incluirlos en los currículos, porque son sus realidades rurales, de mar, de río, de ciénaga, montaña, de sabana, etc.	propuestas, muchos mecanismos didácticos que se realiza con los estudiantes, en el que se recogen experiencias, historias de vida, relaciones con la naturaleza. Las propuestas curriculares biocéntricas que digo, se relaciona con la transmisión de la cultura, la sostenibilidad de los recursos, la amistososofía y la alegremia, que formen en el ser y no en el saber para el hacer, pero hay un punto de quiebre, en el aula de clase no se ha podido transformar esa teoría en un sistema práctico en el aula de clase, porque falta que los profesores se cualifiquen, hay que formarles en el biocentrismo para que puedan actuar sobre esto.	específicos con experiencias y actividades específicas. En la relación a la pertinencia ocurre una situación y es que nuestros estudiantes son unos estudiantes con unos recursos muy ínfimos y tienen dificultades enormes para transportarse a hacer prácticas sectorizadas y la Universidad tampoco tiene los recursos, además, aún se está luchando para que las prácticas estén libres de asignatura y tengan todo el día dedicado a la práctica.
Promoción y obstáculo de los componentes de Educación Ambiental Interculturalidad para el fortalecimiento de las identidades culturales arraigadas en la región.	Ojalá logremos un proyecto común con una visión compartida desde los diferentes programas... Necesitamos debates, reflexiones que permitan construir una teoría sustantiva sobre lo que significa la educación ambiental, la conciencia, la cultura ambiental y la interculturalidad. También, a asuntos relacionados con el comprender y que el comprender nos impliquen juntarnos, nos den elementos del perfil que se necesita con el diálogo dirigido de la emergencia, de una pregunta se logre orientar la mirada de los profesores y los estudiantes... eso sería maravilloso, curricularizar aquí más allá de pensar unas asignaturas con unos temas, en unos espacios donde se reflexiona se	Sería interesante, falta que se logre, promover y promocionar con un equipo de profesores expertos de cada programa y desde las experiencias alrededor de la vida, del contexto, esa es la verdadera formación integral en donde las matemáticas, la física, la biología y la química sean aplicadas a los contextos para la resolución de problemas ambientales, sociales y en general de cualquier tipo de comunidad,	Se necesita que nos reunamos, que convoquemos y reflexionemos... mire una Facultad de Educación un programa y una universidad tienen que haber espacios de reflexión permanente, cuando se pierde esa mirada se empobrece cualquier proyección sociocultural hacia el mundo cercano y sobre todo hacia lo local... Siento que estamos desarticulados y cuando hay desarticulación no hay diálogo, no se puede comprender de conjunto lo que estamos haciendo, lo que hemos hecho y lo que nos falta por hacer... Para los temas ambiental e intercultural, yo promovería uno, dos o tres seminarios, por ejemplo, un seminario donde hablemos de educación y naturaleza, educación intercultural y educación ambiental intercultural, entonces

	discuta y se construye contenido, que no sea un contenido fijo, estático, si no un contenido móvil que te afecta tu estructura de pensamiento y que afecta la estructura de pensamiento de los otros.	empecemos con eso, con foros, incluso si se empieza antes de ser objetivo todavía creo que es mejor porque bueno, yo soy de la concepción, que los objetivos no es que uno cumple este primero después el segundo y después el tercero se ponen ahí, pero pues tienen que ser lineal.
Mecanismos efectivos actuales relacionados con la Educación Ambiental Intercultural en los programas de licenciatura.	Uno de los mecanismos efectivos que nos dio resultados en la Facultad en un tiempo fue una vez que se vino el requerimiento de registros calificados de todos los programas de licenciatura y con la profesora decana en ese momento, se hizo un todo un movimiento en el que recuerdo con mucha nostalgia de discusiones, en esos espacios de discusiones de todos los programas, salíamos todos a veces enardecidos de las reuniones, pero fue un movimiento muy interesante en la facultad que dio lugar al nacimiento de otros programas que hoy que tenemos, era un ejercicio que tenía elementos técnicos, porque había mucha reflexión, el debate daba lugar a un discurso y en el discurso estaban los ideales de los programas, eso acabó y muchos profesores se han ido y los nuevos profesores no nos conocemos	Para los temas ambientales e interculturales hay un mecanismo que tenemos a la mano todos los profesores, es la libertad de cátedra aquí en la universidad, que vayan haciendo el ajuste a las nuevas necesidades de la región... es decir, desde el punto de vista constitucional se trabaja el concepto de libertad de cátedra y la libertad de cátedra consiste en la disposición y el pluralismo que tiene el profesor para orientar desde diferentes perspectivas una temática... En ese sentido no hay ningún problema que el profesorado se implique más en la reutilización de nuevas posibilidades y se vayan definiendo esos pasos efectivos en estos temas... el problema al mismo tiempo es que en esa libertad de cátedra hay mucho profesor tradicional, que no está mal, pero es sordo ante nuevas demandas y ajustes curriculares.
Propuesta transversal con los temas relacionados con la	Hay posibilidades de una propuesta transversal...no hay una sola manera de mirar el mundo y la forma	Sí, yo lo veo posible, la verdad es que no lo veo difícil, ya se ha hablado sobre eso, se ha intentado, pero no

Educación Ambiental e Intercultural en los diseños curriculares de los programas de Licenciatura.	como lo percibimos ya que cultivamos un sistema de valores, convicciones y normas de convivencia que genera la cultura propiamente dicho, que luego vienen los elementos de aculturación, cuando entran otros elementos de contexto con la modernización y la globalización... entonces, como se resuelve esa tensión entre lo local y lo global y mantener los elementos de patrimonio como la identidad, eso tiene que trabajarse, no en un curso, en dos o tres cursos, sino atravesarse en los cursos, integrar elementos de otras disciplinas que vayan agregando esos elementos de identidad y mantenimiento del patrimonio... ver el mundo de otras maneras genera una expectativa diferente un mundo de manera diferente.	estabilizar más los equipos de práctica pedagógica con equipos sólidos y comprometidos que entiendan y comprendan el currículo desde el currículo de las comprensiones, que permita a hablar varias disciplinas.	se ha materializado de manera generalizada y la práctica pedagógica puede ser la espina dorsal de eso, la cuestión es que en el área de práctica pedagógica les falta formación en ambiental o intercultural.
Línea de investigación en Educación Ambiental Intercultural.	Esa línea de investigación debe ser una línea de debate, de reflexión y no solamente de aplicación... que no sea para diseñar currículos desde la perspectiva de las materias, más bien entender el currículo como un camino en el que se vaya construyendo el currículo, un currículo para vida, el camino de la universidad para hacer eso es construir una línea para entender en qué consiste y cuáles son los ámbitos de la interrogación que se diseñan alrededor de la investigación, que aporten al proyecto educativo de la Facultad y al institucional.	Resulta que contamos con profesores que todavía piensa que lo que vale y lo que sirve es el sistema de conocimiento específico... entonces, para que un profesor realice eso que estoy planteando, se necesita ser un profesor que integre lo cotidiano con lo disciplinario y con esto la interdisciplinariedad, en esa integración vienen las preguntas de investigación, creo que eso es lo que no tenemos... La iniciativa de establecer y promover una línea de investigación en Educación Ambiental Intercultural es necesario promover la flexibilidad, traer los problemas cotidianos a la universidad y la formación de profesores para integrar las disciplinas para	El profesor tradicional le cuesta investigar, pero también hay profesores que se han puesto a investigar, han aprendido a investigar, se sabe por sus publicaciones, pero no nos reconocemos....falta retomar esas líneas de investigación educativas y reconceptualizarla y reformularla, debería haber un líder para eso, el decano pasa centrado en reuniones administrativas, se necesita una persona en la facultad que trabaje sobre esas líneas investigativas de la educación entre esas las de educación ambiental e intercultural.

Los expertos en currículo entrevistados de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas coinciden en que, para rediseñar un currículo acorde con la realidad ambiental e intercultural, es necesaria la reflexión. Al respecto, Álvarez (2010) menciona la importancia de la reflexión que realizan directivos, profesores y estudiantes para sacar adelante un currículo, el resultado evidencia realidades del contexto, debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza aprendizaje de estos temas, por tal, el análisis de estas revelaciones permite con mayor seguridad, generar cambios en las prácticas educativo-pedagógicas que desarrollan los programas en la búsqueda de las mejores maneras de lograr la formación de los profesionales para trabajar con su contexto.

Es de destacar de uno de los expertos que la cualificación permanente del personal docente en la universidad en temas ambientales e interculturales como bien lo comenta de nuevo Álvarez (2010), busca la mejora permanente de las prácticas educativo-pedagógicas y el currículo en general, se prioriza la organización y el funcionamiento de los equipos de directivos y profesores de los programas, el cual se aprovecha esos espacios de reflexión para la cualificación permanente, la sistematización y creación de nuevas propuestas curriculares que hagan realidad la verdadera gestión curricular.

La transversalidad, por su parte, es unánimemente requerida por los expertos. Es necesario visualizarla como parte del proceso institucional de aprendizaje, ya que permite desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar, funcional e integradora, según Jauregui (2018) la transversalidad se ve fortalecida por propuestas curriculares que den respuesta a las demandas o problemas sociales de algunas áreas, que desde el proceso educativo, se propone coadyuvar a minimizar. Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016), lo concibe en hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida y la

construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales.

Finalmente, una línea de investigación en Educación Ambiental Intercultural se convierte en el currículo una función esencial en lo relativo al avance del conocimiento en estos temas, a su aplicación y para la búsqueda de soluciones a problemas específicos según Vergel, Rojas y Bustos (2020), la investigación en el currículo se concibe como una actividad integrada y en interacción permanente con las actividades de docencia, extensión y proyección social, el cual, este proceso de transformación curricular reconoce la investigación como actividad productiva que permite repensar técnicas y modelos educativos de los programas académicos, lo que significa que el modelo pedagógico dialógico crítico y sus lineamientos curriculares se centra en el saber-hacer innovativo-investigativo pertinente y resolutivo dentro de una formación que propicia el diálogo de saberes y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Conclusiones parciales

El término “integral” tanto en la misión de la Universidad de Córdoba como la de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, muestran distancias en la intención del estudiante que quieren. Mientras la universidad lo establece como un estudiante capaz de interactuar con el mundo bajo los parámetros internacionales y/o científicas y de desarrollo sostenible hoy en debate, por otro lado, desconoce los acervos locales sustentables, este último término territorial y respetable prácticamente sugiere que el desarrollo regional viene a partir de la internacionalización y no potenciando la región. Por su parte, la Facultad centra su mirada en el contexto local, lo que es entendible por su naturaleza disciplinar humanística, pero desconoce el aspecto ambiental en su misión que hoy día es fundamental para la formación de maestros y del futuro de la vida en la tierra.

Todos los programa de licenciatura en la Universidad de Córdoba están atravesados por igual con cinco (5) cursos denominados Práctica Pedagógica Investigativa y dos (2) cursos

denominados Práctica Docente, que se constituyen en el eje central del desarrollo de los currículos de la Facultad, y es partir de allí que se deben centrar todos los programas para rediseñar, complementar o ajustar a las nuevas tendencias que se van presentando en el mundo actual, los diferencia una sólida fundamentación disciplinar específica que se articula y pretende garantizar que la práctica pedagógica se constituya en un espacio deliberativo, reflexivo, crítico y autónomo. Sin embargo, estos siete (7) cursos se quedan cortos en trabajar los temas relacionado con educación ambiental y prácticamente no se trabaja el tema intercultural, lo mismo ocurre con los mecanismos de investigación como la extensión, los grupos de investigación y en términos de diseño curricular no se logra el afianzamiento en lo ambiental e intercultural. La Universidad de Córdoba tiene las herramientas para ejercer un compromiso ambiental e intercultural desde las regiones, falta un compromiso de ajustes curriculares en sus instrumentos y programas curriculares y ampliar, especialmente la cobertura de acción con la extensión de la práctica pedagógica investigativa y docente.

La Universidad de Córdoba, entre los años 2013 y 2015, creó nuevos cursos acordes con las realidades regionales y globales. Sin embargo, la Facultad de Educación no incorporó temas ambientales ni interculturales en sus currículos vigentes. Así, no se articula con las inquietudes provenientes de los contextos rurales, indígenas, afro, etc., que los estudiantes traen. A pesar de que se han logrado avances significativos en lo intercultural a través de semilleros de investigación, trabajos extracurriculares y salidas de campo, estos esfuerzos no son suficientes para generar una comprensión integral de las problemáticas del entorno. Los estudiantes de licenciatura necesitan que sus entornos se reflejen en los diseños curriculares para una mejor comprensión y reflexión sobre su realidad.

El Vicerrector académico de la Universidad de Córdoba considera que los contenidos curriculares actuales de los programas en temas ambientales e interculturales, complementados por los mecanismos de extensión, son suficientes. Sin embargo, admite que la inclusión de temas interculturales es tensa debido a las prácticas discriminatorias que

han mantenido marginados a estos colectivos. Esta postura contrasta con la del Decano de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, quien señala que los contenidos curriculares actuales no son suficientes debido a problemas estructurales del currículo, que sigue siendo de un modelo pedagógico conductista. Sugiere que la forma más efectiva de abordar estas cuestiones es mediante políticas más comprometidas con las necesidades reales del contexto regional.

Los expertos curriculares indican que, para un diseño que considere la educación ambiental intercultural, es necesario crear espacios de reflexión permanente y capacitar de manera continua al personal docente en temas ambientales e interculturales. Además, es crucial aprovechar la transversalidad de la práctica pedagógica, integrando los contenidos disciplinares de cada programa, así como desarrollar una nueva línea de investigación en Educación Ambiental Intercultural. Esto contribuiría con nuevos conocimientos en enseñanza y aprendizaje adecuados a los contextos regionales.

CAPITULO V. SABERES Y PRÁCTICAS AMBIENTALES EN TORNO A LA MADRE-TIERRA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ZENÚ Y EMBERÁ KATÍO

En este apartado se evidencia la caracterización de los saberes y prácticas ambientales en la convivencia armónica con la Madre Tierra, en otras palabras, la interacción entre los sistemas naturales y los sistemas sociales, y la educación que se ha venido impartiendo en la articulación con estos saberes ancestrales como parte de la identidad de los pueblos Zenú y Emberá Katío.

De manera puntual la situación problemática que se buscó atender en esta fase es la manera de interpretar y las formas de apropiación del territorio de los pueblos Zenú y Emberá Katío con la naturaleza, es decir, atendiendo a Prieto (2021) se busca transformar las formas dominantes de sentir, pensar y actuar hacia actitudes y comportamientos respetuosos con la naturaleza para preservar y reproducir los procesos de coevolución de la naturaleza que sostienen la vida en el planeta, bajo el marco de una crisis socioambiental global, donde la Educación Ambiental Intercultural se posiciona para hacerle frente a la gran crisis de la época presente.

Los diálogos de saberes en esta fase constituyeron un escenario que potenció la conversación, la reflexión, el intercambio de experiencias y de conocimientos de los pueblos Zenú y Emberá Katío. Garcés (2018) infiere que los diálogos de saberes son procesos de comunicación que configuran una apuesta política y epistémica que favorece la construcción de nuevos saberes y conocimiento, hace posible la construcción de sentidos y

negociaciones culturales, en el marco de diferencias, diversidades y desigualdades que constituyen el punto de partida para la comprensión y la reconstrucción de memoria.

En este mismo sentido, los sentires que manifestaron los participantes en las entrevistas y otras herramientas aplicadas, se vivenciaron en la comunicación que se valida a través del lenguaje, de acuerdo con Ghiso (2000) y Pérez, Cadavid y Ariza (2023), son la esencia de un sistema complejo conformado por las palabras y las figuras del lenguaje, las cuales migran en los sistemas, cuando se aborda el conocimiento desde el punto de vista de su producción social, fruto del sistema de comunicación entre individuos, un encuentro dialógico entre el conocer y las relaciones significantes para cada sujeto de las experiencias singulares. Por tanto, los saberes ambientales comunicados son el conjunto de conocimientos fundamentales y prácticas, que forman parte de una cosmovisión específica y son producto de prolongadas observaciones, experimentaciones e investigaciones que se transmiten de generación en generación y han sido durante décadas la base de la alimentación, la salud, la tecnología y el desarrollo de las comunidades campesinas, mestizas e indígenas, convirtiéndose en un verdadero patrimonio cultural de los diversos pueblos, tal cual como lo ha definido Tréllez (2004).

La Madre Tierra como eje de las conversaciones en este estudio, en el que los pueblos originarios la conocen con diversos nombres, no es más que la naturaleza en todos sus aspectos vitales en forma de madre. Tanto para los grupos ancestrales como para los occidentales, la preocupación es la misma y se entienden la urgencia de una forma de generar valores responsables de su cuidado, no es más que una educación que se base en el reconocimiento del parentesco cósmico de todos los seres vivos; al comprender que la vida humana depende de la generosidad y del amparo de la Madre Tierra, y que la salud y el bienestar individual no son independientes del conjunto vital, la educación ecopoética tiene que promover una realización plena del individuo en armonía con el resto de seres vivos, es lo que reflexiona Favaron (2022) en palabras de profesor indígena Abadio Green Stocel.

Los licenciados en formación indígenas y no indígenas fueron actores acompañantes activos en esta parte de la investigación para la reflexión del desarrollo de nuevas formas pedagógicas, en la que Favaron (2022) comenta una “Pedagogía de la Madre Tierra”, que buscaría que los alumnos se reconozcan como hijos del territorio, y comprendan que la humanidad es parte indelible de la red sagrada de la vida.

Este capítulo se fundamenta metodológicamente por el conjunto de técnicas específicas que contribuyeron a describir e interpretar el contexto, un acontecimiento, un grupo de personas o una relación concreta de forma amplia de los pueblos Zenú y Emberá Katío, que facilitaron comprender las razones subyacentes de los sentidos, significados o motivaciones de las personas que llevan a los comportamientos, los sentires o sentimientos que conforman los pensamientos y sus vivencias expresadas con las propias palabras de los participantes.

En las entrevistas semi estructurada que se aplicaron, se hicieron preguntas abiertas que dieron lugar a la exploración de datos complejos y amplios de mayores indígenas, profesores indígenas y profesores no indígenas que trabajan en la comunidad indígena Zenú y Emberá Katío, bajo un contexto rico y detallado, abordando una perspectiva integral, holística y sostenido en un diálogo de saberes, donde el elemento básico es el análisis de la palabra.

La observación no participante permitió observar el entorno mientras el investigador interactuaba con los sujetos durante la aplicación de otras herramientas, tanto con la comunidad indígena Zenú como la Emberá Katío. La observación no participante aseguró no permitir influir en las actitudes y opiniones de los sujetos, por tal, las notas indicadoras y circunstanciales de observación registradas en el diario de campo resultaron infalible en complementar la construcción de significados en la relación armoniosa con la Madre Tierra.

5.1 Pueblo indígena Zenú

Se abordará los aportes del pueblo Zenú, con la que se buscó reconocer cómo su cosmovisión y técnicas ancestrales ofrecen lecciones valiosas para el acercamiento armonioso con la naturaleza, el cuidado del ambiente y el respeto de los saberes ancestrales.

5.1.1 Aportes de los pueblos indígenas Zenú en su relación armoniosa con la Madre Tierra: revisión documental en contraste con observaciones en el contexto

Para este apartado se revisaron documentos bibliográficos, para destacar la relación armoniosa en los saberes y prácticas ambientales y la educación con la Madre Tierra del pueblo Zenú, que se fueron contrastando con la observación no directa de esta investigación para evidenciar y/o complementar los aportes de esta comunidad con la Madre Tierra. En la revisión bibliográfica se resaltan documentos que parten de la preocupación ambiental y se acude al fortalecimiento de la relación armoniosa con la naturaleza con los saberes y prácticas ambientales ancestrales, del mismo modo, otros parten de la preocupación por la pérdida de la identidad o cultura del pueblo Zenú y con la identidad la relación con la naturaleza que es inherente en los saberes ancestrales, por último, se revisaron documentos inspirados a partir de imaginarios y significados lingüísticos propios del pueblo Zenú y su relación armoniosa con el entorno natural que fortalece la identidad ancestral desde lo educativo como se muestra en la **tabla 6**.

Tabla 6.
Revisión bibliográfica acerca fortalecimiento de la relación armoniosa con la naturaleza con los saberes ancestrales e identidad del pueblo Zenú.

Autor/año	Propósito	Saberes y prácticas ambientales, interculturales y/o educativas
Camargo- Sibaja (2023)	Valorar los saberes etnoambientales para articularlos a la educación intercultural mediante la co-teorización de criterios que transformen las prácticas educativas hegemónicas en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge.	Los saberes etnoambientales articuladas a la educación intercultural mediante la co-teorización de criterios con los sabedores para transformar las prácticas educativas hegemónicas.

Mercado- Barrera (2023)	Fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de 6° grado en la Institución Educativa San Francisco de Asís en Sitio Viejo, municipio de Chimá, Córdoba.	No solo se aborda la falta de comprensión y fortalecimiento de la identidad cultural en el contexto educativo, sino que también contribuye a la literatura académica al explorar la integración de cosmovisiones indígenas en la educación.
Morales-Pérez, Cantillo-García y Elles-Cuadro (2023)	Divulgar los hallazgos y evidencias más significativas sobre cómo el rescate y la vivencia de los saberes ancestrales del Resguardo Indígena Zenú (departamentos de Córdoba y Sucre, Colombia), integrados en un programa curricular ecológico-pedagógico, representan una estrategia de intervención educativa que desde la participación estudiantil contribuya al fortalecimiento de la cultura ambiental.	El desconocimiento y desinterés sobre algunos saberes ecológicos y ambientales zenúes, los cuales fueron rescatados y vivenciados mediante el desarrollo de un programa curricular ecológico-pedagógico.
Talaigua- Bravo y Santero- Reyes (2022).	Establecer una propuesta de articulación en el componente didáctico del Plan de estudios en el área de la Catedra Zenú que garantice la implementación del Proyecto Educativo Comunitario en un contexto intercultural.	Usos, costumbres y tradición oral, desde la cosmovisión de todo un pueblo que ha perdido la lengua materna para convertirla en una fortaleza.
Álvarez De La Espriella, Hernández- Arroyo y Martínez- Guerra (2022)	Articular desde la educación intercultural una estrategia didáctica para la resignificación de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa indígena La Lucha en Sampués Sucre mediante el trenzado del sombrero vueltiao.	La resignificación cultural del trenzado del sombrero vueltiao fomenta el sentido de pertenencia de los estudiantes con relación a sus legados culturales
Olmos-Severiche, González-Agudelo, Vélez-Macias y Aguirre-Ramírez (2022).	Reflexionar en torno a la cultura Zenú, su historia, su forma de interactuar con el entorno, las amenazas naturales y humanas que enfrentaron, la pérdida de su legado histórico y los esfuerzos por recuperar su memoria histórica de canales hidráulicos.	Prácticas ancestrales canales hidráulicos, que brinden una alternativa para afrontar el cambio climático actual.
Cogollo- Vega y Medina-Polo (2021).	Analizar la forma en que los procesos educativos consagrados en el PEC de la I.E.T Álvaro Ulcué Chocué, y todas aquellas estrategias, metodologías y actividades implementadas, inciden en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes y la afirmación de su identidad Zenú.	La identidad cultural a partir del desarrollo de áreas propias como la cátedra Zenú, que estudia características identitarias de la comunidad, como la cosmovisión, oralidad, medicina ancestral e historia local, afianzando en los escolares su sentido de pertenencia y perfilándolos a ser líderes comunitarios.
Rodríguez- Sandoval, Ramos- Géliz y Bernal-Oviedo (2018).	Indagar y caracterizar en las causas que han ocasionado acciones negativas en el ambiente y explicar el comportamiento actual de la comunidad hacia su patrimonio ancestral.	Elementos que permitan reconstruir la identidad cultural, social y ecológica y defender el medio ambiente de acuerdo con sus raíces históricas.
Fuentes- Orozco, Acosta-Meza y Narváez- Barbosa (2018)	Identificar vocablos de la lengua zenú en el contexto comunitario de la población sabanas de la negra, resguardo indígena del municipio de Sampués.	El significado de vocablos de la etnia zenú en el contexto comunitario, de gran valor ancestral para los sabedores
Flórez- Castillo (2011)	Identificar la simbología religiosa indígena Zenú del Resguardo de San Andrés de Sotavento, como una acción de resistencia frente a los procesos de desaparición cultural para articular una teología sacramental.	La interpretación sacramental de los símbolos religiosos, relatos y sacramentales como parte de la reconstrucción del mundo vital, esencialmente significativos para la cultura indígena Zenú.

Elaboración: Elaboración propia

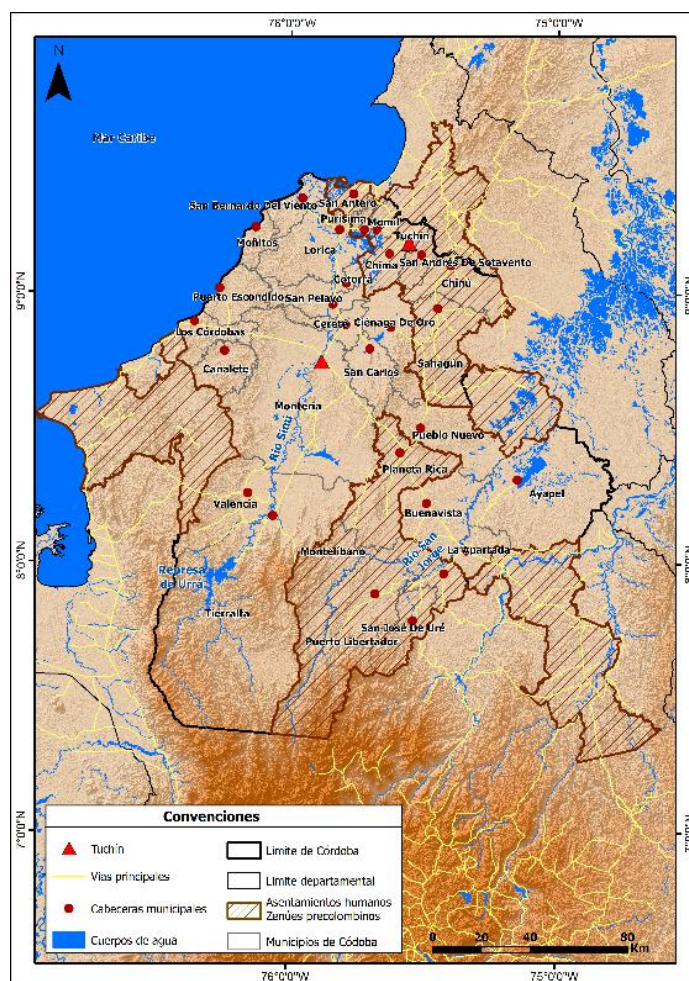
En contraste con la observación del contexto (Anexo 5) y la revisión documental para evidenciar y complementar los textos revisados para esta investigación, se realizaron varios viajes al Cabildo Menor Urbano de Tuchín, perteneciente a los Resguardo de San Andrés de Sotavento, por la carretera Montería- Ciénaga de Oro- Chima, actualmente esta vía se

encuentran en buen estado, de igual modo, se puede llegar por las vías Montería- Sahagún-Chinú y Montería- Loricá- Momil, también con las vías en buen estado.

El Cabildo Menor Urbano de Tuchín, donde se centró este estudio del pueblo Zenú, es una zona urbana pequeña a 94 Km de la ciudad de Montería, rodeado de paisajes rurales, en la que para orientarse espacialmente se advierten relieves ligeramente ondulados que conforman varios cerros y se distinguen a simple vista como Vidales, Popó, Brillante, Petaca, San Juan, Flechas y Guaimaral. Su ecosistema es de bosque seco tropical, con una deforestación del 50% según el Plan de Desarrollo de Tuchín 2020-2023, en el cual existen pequeñas áreas de bosque con diversidad de especies vegetales, no se advierte riqueza de fauna silvestre y las especies de vegetales tienen interés para el uso industrial y medicinal (**Imagen 3**), es decir, no hay control para la conservación de estos pequeños bosques o montes como lo llaman y se aprecian residuos sólidos como lo cuentan algunos locales: “Los montes se aprovechan para ir buscar palos o madera para la construcción casas y cercas, también plantas medicinales de las que no se tienen en casa, nunca se piensa que es importante conservarlo aunque que hay que hacerlo”.

Imagen 3.

Mapa Montería- Tuchín (Comunidad Zenú).



Fuente: Elaboración propia

Precisamente por estas situaciones, se han realizado investigaciones a partir del deterioro de bosques y falta de cultura ambiental de los pobladores indígenas, es así como Rodríguez-Sandoval, Ramos- Géliz y Bernal- Oviedo (2018) concluyen que la naturaleza para los ancestros de la cultura zenú es muy diferente a las de sus descendientes, los primeros adoraban el bosque, cuidaban sus aguas y protegían sus suelos, los segundos se enfatizaban en la utilización y el uso inmediato de los recursos sin medir consecuencias. Por tal razón, Morales-Pérez, Cantillo-García y Elles-Cuadro (2023) sugieren la importancia de los jóvenes en las Instituciones Educativas, a través de un currículo educativo reconstruyan sus vivencias de los saberes ancestrales Zenúes que permitan fortalecer la cultura ambiental,

en la que se deben establecer prácticas de manejo del residuo sólido, conservación del bosque y el recurso hídrico para fortalecer relación armoniosa con la naturaleza.

Del mismo modo, es importante indicar que la agricultura es lo más destacable a simple vista del observador en la zona rural muy cerca de la zona urbana, en la que en los cultivos se asocian maíz-ñame-yuca, maíz- ñame y maíz- yuca, es un método tradicional, este método tradicional ancestral Zenú según comentan los locales, la agricultura mayormente es para su propia seguridad alimentaria, ya que el 70% de la población se dedica a labores artesanales según el Plan de Desarrollo de Tuchín 2020-2023 y es notorio en el centro del municipio y la carretera de la vía principal.

Es importante destacar que conservar las prácticas tradicionales de cultivo, es reconocer su historia en su forma de interactuar con el entorno, en el que Olmos-Severiche, González-Agudelo, Vélez-Macías y Aguirre-Ramírez (2022) señalan que el pueblo Zenú entendió en el pasado la búsqueda de alternativas para afrontar embates climáticos naturales que también ellos experimentaron, por tal razón, sincronizaron el desarrollo cultural con los pulsos de la naturaleza, en el que el pueblo Zenú de épocas prehispánicas, tuvo gran poder para la supervivencia y los modos de vida de cada reino en interconexión permanente, intercambiaban recursos también de forma sincronizada, las cuales, la tejeduría y la cestería fueron los fuertes de los finzenúes; la agricultura y la pesca, los de los panzenúes, y la orfebrería, el de los zenufanaes. Para estos autores es importante hacer esfuerzos por recuperar su memoria histórica. Asimismo, insisten en la importancia de entender y recuperar prácticas ancestrales que podrían aportar una alternativa para afrontar hoy problemas ambientales como el cambio climático. En los estudios de Camargo- Sibaja (2023) muestra la relación entre los saberes etnoambientales que merecen ser visibilizados y articulados a la educación y ser reconocidos por la sociedad del conocimiento y que irónicamente ha dependido de ellos para la construcción de los suyos.

Retomando el trabajo de Olmos-Severiche, González-Agudelo, Vélez-Macías y Aguirre-Ramírez (2022) evidencian a la tejeduría y la cestería como habilidades fuertes de los finzenúes, en el que el 70% de la población se sigue dedicando a labores artesanales y se verifica a simple vista en la dinámica económica de artesanías en estas zonas, en la que la base de esta labor es la utilización de la planta de “caña flecha” (*Gynerium sagittatum*) con el que se comercializa el sombrero vueltiao, carteras, bolsos, elementos de decoración y otras, en locales seguidos y en las calles. Asimismo, en esta labor, se refleja la importancia de la familia como un grupo social primario en el que sus miembros se relacionan estrechamente en torno al tejido manual y la comercialización de estos productos artesanales. La estructura familiar puede variar, pero en general se destaca la importancia de los lazos de parentesco y las relaciones intergeneracionales dentro de la comunidad Zenú. La preservación de estas relaciones y tradiciones familiares artesanales y agrícolas que se observan a simple vista es un aspecto significativo en la vida de estas poblaciones.

Se observa que las familias Zenú de la zona urbana de los pueblos, habitan en casas hechas de cemento, techos con materiales modernos y otros combinados de palma, en contraste a pocos kilómetros en la zona rural, la infraestructura típica campesina es de bahareque, palma y piso de tierra, también es común encontrar algunas casas elaboradas con el tallo de caña flecha, planta con el que elaboran el sombrero vueltiao. Es importante destacar que, a pesar de que el casco urbano de Tuchín cuenta con servicios públicos como luz, agua y gas, la zona rural carece de estos servicios básicos y se usa el sistema de “pozo comunitario” para la obtención de agua.

En el estudio de Flórez- Castillo (2011) se comenta que hace aproximadamente 200 años se perdió la lengua propia de los zenúes, después de los colonos españoles, vinieron ganaderos, terratenientes y nuevos habitantes de otras tierras que han generado una visible disminución de la población a lo largo del tiempo, sin embargo, convertidos en minoría han luchado por la conservación de su identidad. Esta identidad en términos de toponimia se escucha cómo se expresan los locales, aún se pueden identificar palabras,

como “jayé” que significa “encontré”, “afoto” significa “foto”, “cacha” significa “buen amigo” y otras, según los estudios de Fuentes- Orozco, Acosta- Meza y Narváez- Barbosa (2018) que obtienen significado de vocablos de gran valor ancestral para los sabedores, como reglas para realizar las operaciones básicas en sus actividades económicas y agrícolas y otros para nombrar fenómenos, plantas y animales en lengua materna. Los estudios sobre el tema es dar a conocer un análisis de los vocablos encontrados para interpretar la cosmovisión y la cultura zenú, con el fin de divulgar en la comunidad y en las instituciones educativas, la lengua autóctona para resignificar los principios de identidad y pertenencia social.

En ese mismo sentido retomando el estudio de Flórez- Castillo (2011) estos vocablos apuntan al descubrimiento de una simbología religiosa como resistencia que poco se ha profundizado, además, que la comunidad adolece de una conciencia clara de su identidad y menos de esta simbología que los fortalece en su supervivencia. Este investigador recogió en su estudio varios simbólicos religiosos que socializa a toda la comunidad para que crezcan y consoliden su conciencia y su práctica a través de la justicia, la solidaridad, la hermandad, la honestidad y compromiso de ser juntos, una resistencia simbólica que protege su cultura. Asimismo, el estudio de Mercado- Barrera (2023) refiriéndose a la simbología y cosmovisión Zenú, está representada en la relación ancestral con la naturaleza el cual, encuentra que es un componente crucial de su felicidad, y la conexión con la tierra se considera una fuente de bienestar y pertenencia, es así como participar en prácticas culturales y mantener vivas las tradiciones es esencial para su identidad y felicidad. Ante lo anterior, se observa que en las celebraciones se interconectan vocablos, costumbres y tradiciones basados en la simbología y cosmovisión en celebraciones como La Feria Artesanal y Cultural del Sombrero Fino Vuelto, donde se realizan concursos con alimentos y costumbres tradicionales como “Los tomadores de chicha y masato”, “bailes de guaracha” (baile típico de la región), “trenzado caña flecha más rápido” y “mingas gastronómicas” que fortalecen los lazos comunitarios y muchas otras celebraciones.

Del mismo modo, la mayoría de las investigaciones que se realizan para fortalecer la identidad Zenú y con ello la relación armoniosa perdida con la naturaleza y el ambiente, se centran en las nuevas generaciones a partir de los ámbitos educativos, ya que estos se encuentran cada vez más influenciados a hábitos más occidentales. Como lo señalan los estudios de Álvarez- De la Espriella, Hernández- Arroyo y Martínez- Guerra (2022) en el que a través del Trenzado del Sombrero Vueltiao busca ser una estrategia didáctica para fortalecer la identidad cultural en los estudiantes, ya que los jóvenes relegan las prácticas ancestrales y anima a la adopción de nuevos estilos de vida que amenazan su existencia como comunidad cultural ancestral. En el mismo sentido, Talaigua- Bravo Santero- Reyes (2022) proponen la Cátedra Zenú permanente como una alternativa para fortalecer la tradición oral, usos y costumbres de la cultura Zenú y que Cogollo- Vega y Medina- Polo (2021) analizan como el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) está incidiendo en la construcción del proyecto de vida y la afirmación de la identidad cultural Zenú en una Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcué Chocué, que es referente en la implementación del modelo etnoeducativo Zenú y sobre el cual se fundamenta y sostiene sus principios, concepciones, tradiciones y el enfoque investigativo del Sentir y Pensar Zenú.

5.1.2 Sentidos, sentires, vivencias y prácticas ambientales en torno a la relación armoniosa con la Madre Tierra: un contraste entre la ancestralidad, colonialidad y decolonialidad del pueblo Zenú

Si en algo es conocido el pueblo Zenú es por el hecho sorprendente que revela de sus épocas prehispánicas, un gran poder de aprovechamiento y control sobre el agua que floreció en las zonas de humedales entre Bolívar, Sucre y Córdoba, dejando una huella centenaria en el territorio. Este florecimiento extendió su dominio a tal punto que poseían subregiones en permanente interconexión con denominaciones particulares y consideradas como verdaderos reinos, como la tejeduría y la cestería que fueron fuertes de los finzenúes; la agricultura y la pesca, de los panzenúes, y la orfebrería, de los zenufanaes (Plazas y Falchetti,

1986; Plazas y Falchetti, 1990; Turbay Ceballos, 1993; Ministerio de Cultura, 2005; Falchetti, 2009).

Por consiguiente, los finzenúes son aún hoy los fabricantes de uno de los grandes símbolos de su cultura tradicional e insignia de Colombia ante el mundo: el sombrero vueltiao (Ministerio de Cultura, 2005) y prácticamente en gran medida los pobladores actuales incluyendo las otras dos subregiones prehispánicas que también han adquirido estas habilidades artesanales, según Puche (1984) es el “vehículo más adecuado para expresar y prolongar hasta nuestros días, vestigios estéticos y la riqueza artística de una cultura renaciente en el pasado remoto” y Camargo- Sibaja (2023), en esta prenda se plasman las historias de vida y se simboliza la Madre Naturaleza como una forma de identidad y pervivencia cultural, constatando la relación armoniosa con la Madre Tierra según el comentario en entrevista (Anexo 6) a la mayor Zenú B. Estrada Talaigua (Comunicación personal, junio 15 de 2023):

La madre Tierra para nosotros es esa conexión que nosotros tenemos con la yuca, el ñame, el maíz, cuando se muele la planta de hierba santa con hierba buena para curar, los tintes que se utiliza para el sombrero vueltiao como el barro, la bija, el mango, la ciruela y se representa en el sombrero vueltiao porque se plasman pintas como el granito de arroz, el ojo del gallo, la flor de la cocorilla, la cruz, el espolón del pescado, el pilón, es la naturaleza que ha hecho parte de nuestra cotidianidad.

En ese marco, para seguir entendiendo el pueblo Zenú, es importante considerar en su historia lo que indica Arango y Sánchez (1989), la gesta de la independencia de España no significó grandes reivindicaciones sociales para el pueblo Zenú y es resaltable que el grueso de la población indígena asumió una resistencia pasiva, que solo hasta la Constitución 1991 comenzó a reconocerse asimismo de manera colectiva en Colombia, ya que esta le dio piso jurídico a la diversidad como política de Estado e introduce la existencia de unos derechos fundamentales para estos pueblos multiculturales o interculturales, como lo cuenta en

entrevista (Anexo 7) el profesor y líder indígena E. Guzmán (Comunicación personal, junio 21 de 2023):

El artículo 7 de la Constitución nos dice que Colombia es un país diverso y multicultural... ¿Que nos quiere decir eso?...Nos dan las herramientas desde el punto de vista legal para que se promueva la inclusión, la diversidad, el arraigo por lo propio, el fortalecimiento de la identidad cultural, de las minorías étnicas, de los pueblos indígenas, etc., nuestros ancestros mantuvieron vivas algunas costumbres a través de la transmisión oral de generación en generación y con la Constitución de 1991 se dio una explosión de sentimientos de ser indígena Zenú.

Sin embargo, es inevitable no dejar de lado ahondar en esa resistencia pasiva del indígena Zenú que, aunque no se destacó como un gran pueblo guerrero, superó varias luchas tanto legales como de asesinatos a líderes, ya que fueron víctimas de grupos violentos por recuperar lo que se conoce hoy de su territorio ancestral según la Red Agroecológica del Caribe- RECAR (2007), uno de los argumentos que se utilizaba para dejar de reconocer este territorio e invisibilizarlo era el no tener lengua propia. Esta pérdida de la lengua propia por algunos teóricos como Freire (1967), Galeano (1971), Barbero (2003) y Barbero (2009) se debe por la colonización española en el cual imperó la dominación, que sometió a renunciar a su lengua al pueblo para adherirse a la cultura dominante de muchos pueblos latinoamericanos, indicando los múltiples rostros de la “violencia simbólica” como lo llama Bourdieu y Passeron (1970). Por tanto, la pérdida temprana de la lengua zenú significó un desajuste en el legado lingüístico y un gran desafío para mantener la identidad como comunidad indígena, en el que el español fue adoptado como lengua de comunicación, al respecto el gestor cultural y profesor indígena Zenú M. Hernández (Entrevista personal, 21 de junio de 2023):

Nuestra lengua es considerada muerta, sin embargo, se desarrolló un dialecto propio Zenú con algunas palabras que se han mezclado con el castellano, pero

además, tenemos otro lenguaje que es la riqueza cultural, eso se tuvo en cuenta cuando nos reconocieron como grupo étnico, nosotros con las danzas y el teatro representamos nuestra cosmovisión, legado ritual, la Madre Tierra, los ancestros, traemos permanentemente estas expresiones en las fiestas, festivales de la región, en las instituciones educativas y hemos representado nuestro legado Zenú en otras partes del país.

Para este reconocimiento como pueblo étnico indígena Zenú, es importante subrayar que el gran territorio Zenú ancestral superaba ampliamente el territorio que han venido reclamando y del cual se ha recuperado solo la cuarta parte, así lo hace saber el mayor y líder indígena D. Flórez (Comunicación personal, 15 de junio de 2023):

La tierra que era nuestra son 83,000 hectáreas que fueron entregado en el año 1773 por la corona española como resguardo indígena. En un abrir y cerrar de ojos a través del tiempo se perdieron, hoy esas 83,000, escasamente se recuperaron 17,000 y algunas están usufructuadas, otras no están siendo usufructuadas, o están fragmentadas, en fin, no tenemos ni 25% de la tierra que era nuestra y la que nos entregaron fue la menos productiva.

Es así como después de lo recuperado, el pueblo Zenú desde cada cuerpo indígena y cada familia en relación con su entorno ha venido construyendo su territorio para darle sentido y hacer soberanía en sus caminos, sus quebradas, ciénagas y ríos, bosques o plantas de monte y las formas de desplazarse en su interior, este 25% ha sido suficiente como reducto para el sostenimiento de sus saberes ancestrales, al cual se sigue refiriendo el mayor y líder indígena D. Flórez (Comunicación personal, 15 de junio de 2023):

A pesar de todo así hemos sostenido nuestros saberes, en medio de potreros porque eso fue lo que nos dieron. Quiero contar que el indígena tiene una vocación de la tierra distinta, es importante para la vida de las familias, en donde los

integrantes de cada familia, el abuelo dueño de una tierra se lo pasa a los hijos, y los hijos se lo pasan a los nietos y los nietos a los bisnietos, y ahí todos hacen lo mismo. Nunca van a vender terrenos, porque no es un patrimonio económico, sino porque es un patrimonio familiar, el arraigo que el hombre tiene aquí con la tierra, con la Madre Tierra es un arraigo que viene desde hace muchos años, desde hace muchos siglos. El hombre ve la oportunidad de usufructuar ese recurso que la madre tierra le otorga, no venderlo, no usurparlo, hace parte de sus entrañas, es una cosmovisión totalmente diferente al occidental.

Es así que para el pueblo Zenú, la tierra se la otorga la Madre Tierra, por eso los sabedores aprecian y valoran a la naturaleza como madre dadora de vida considerando la tierra como un sujeto de derecho. Por tanto, la defensa de sus saberes y prácticas ambientales en su relación armoniosa con la naturaleza, esta idea está amparada en la tendencia universal del derecho a la tierra, ya que es vista con una mirada biocéntrica, desplazando paulatinamente la perspectiva antropocéntrica, así, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra de 2012, se le reconoce como un sistema viviente con derechos y en Colombia con el Decreto Ley 4633 de 2011 se reconoce la asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas, dando cuenta del reconocimiento sociopolítico a la diversidad de pensamientos y relaciones entre el hombre y la Madre Tierra que prima con sus diferentes variantes en el pensamiento indígena.

En este marco de memoria ancestral y con ello los sentidos, sentires y vivencias que el pueblo Zenú ha venido dando a conocer a lo largo de este apartado, es importante señalar que este pueblo está ante una realidad de progresiva pérdida de identidad y por ende una pérdida de saberes y prácticas ambientales ancestrales que son las que han pervivido hasta hoy, esto es una preocupación constante de mayores y adultos indígenas entrevistados para esta investigación, el profesor E. Guzmán:

Siento que el pueblo Zenú ha entrado en momentos de crisis de pérdida de identidad cultural ahora más que nunca, porque yo que soy profesor, veo en mis estudiantes problemas de pobreza extrema, problemas de hambre y ante eso, detecto que no quieren saber nada de la parte artesanal, ni mucho menos sembrar una yuca, creo que desean otras cosas, no se tal vez el estilo de vida que ven en las redes sociales.

A esta misma preocupación se suma la mayor B. Estrada Talaigua (Comunicación personal, 21 de junio de 2023):

Algunos jóvenes no respetan, han cogido vicios que antes no había, como la drogadicción y solo escuchan músicas que no son nuestras, no es que sea malo se respeta, pero solo escuchan eso y no quieren participar en nada de lo nuestro.

Considerando lo anterior, esta pérdida de identidad y por tanto, una pérdida de saberes y prácticas ambientales ancestrales ha sido una constante amenaza latinoamericana, que sin duda empezó con la colonización cultural por Europa desde la llegada de los españoles, según Mignolo (2007):

El eurocentrismo sólo surge cuando la historia particular de Europa (y, en la segunda mitad del siglo XX, la de Estados Unidos) y la formación subjetiva concomitante se promueven e imponen como un modelo universal, y los sujetos coloniales las aceptan en su adhesión a un modelo para ser lo que no son” (p.100).

Por su parte, Walsh (2010) señala que: “[...] la colonialidad del saber [...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (p. 104). En palabras de Dussel (2000): “[...]”

aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la “universalidad mundialidad” (p. 47).

Latinoamérica en un momento dado despertó y rompió las cadenas homogeneizadoras eurocéntricas y se le dio sentido a la diversidad de saberes ancestrales que han pervivido por siglos en este continente, es por esto que cada país latinoamericano ha venido organizando mecanismos para tratar las problemáticas de su heterogeneidad, la cual puede estar legalizada pero no necesariamente reconocida según cada país, mientras que las reformas han sido más claras y contundentes en algunos, Colombia por su parte han sido más parciales, ante lo anterior, el pueblo Latinoamérica se plantea que la educación es la única manera para construir proceso democratizantes y más participativos respecto a la diversidad, según Comboni (2002) en países como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala las autoridades han apostado por la educación como medio para el respeto a la diversidad y el derecho a la diferencia.

Por su parte Paulo Freire, da los fundamentos para pensar en una pedagogía crítica para esta situación, donde se entretujan lo pedagógico-político y lo político- pedagógico, es decir, “Leer críticamente el mundo” es encontrar tu lugar en medio de la diversidad, el ser crítico es ser inseparable lo pedagógico-político, la cual, la acción política involucra a la organización de grupos y a clases populares para intervenir en la reinvención de una sociedad” (como se citó en Walsh, 2014). Es así que Walsh y otros exponentes como Walter Mignolo, Arturo Escobar y Aníbal Quijano, proponen una educación para Latinoamérica, pensada para los pueblos con tradiciones culturales no occidentales, con nuevos modelos educativos que respeten, revaloren y difundan los saberes ancestrales articuladas con las ciencias y la tecnología para pueblos originarios en relación armoniosa con el ambiente dentro de un “modelo educativo decolonial”, que propone Walsh (2007), en el que, no niega la modernidad pero se vive a su manera, sin ser absorbida, ni dejarse controlar por ella, en que la educación decolonial más que resistir, significa incidir, crear, construir y por tanto poner en interacción dos lógicas diferentes, la del saber occidental y la del saber ancestral,

en el que el pueblo Zenú viene haciendo un “diálogo de saberes” que implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas (Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango, y Peñaranda, 2009).

Sin embargo, aunque para el pueblo Zenú es importante la educación de niños y jóvenes indígenas, la gran mayoría de las instituciones educativas tienen un PEI que se enmarca en un modelo universal que actúa sobre el sistema educativo con currículo, prácticas educativas, recursos didácticos y filosofía de una educación occidentalizada. Solo se encuentra unas pocas excepciones como la Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcue Chocue, que intenta trabajar con un sistema educativo indígena propio Zenú, en la que dentro del plan de estudios se viene incluyendo el PEC ZENÚ (Proyecto Educativo Comunitario Zenú) y responder a los desafíos de una etnoeducación que articule la cultura local de saberes ancestrales, memoria colectiva, necesidades y sueños en un plan de vida de la comunidad indígena con un enfoque diferencial según la Ley 115 de 1994. Esta institución del mismo modo tiene un PEI (Plan Educativo Institucional) con la que inició y acepta compartir con los conocimientos de la cultura occidental, que consideran necesarios y valiosos en un mundo globalizado, ya que aprenden a emprender como lo explica el profesor indígena Zenú M. Hernández (Comunicación personal, 21 de junio de 2023):

Soy profesor de proyectos pedagógicos productivos, de emprendimiento, este año estoy en la parte de artesanía, antes la institución era de modalidad académica, se veía que el estudiante se convertía en un personaje desocupado en la familia, por ejemplo en casa ayuda a coger el maíz, ayuda a sembrar la yuca y aprende o que se criaba trenzando, crecía trenzando pero a medida que avanzando los grados en la institución educativa, se olvida de eso no quieren saber del campo, se olvidaba de trenzar pero tampoco pueden trabajar en una oficina que es lo que plantea el académico occidental. Del mismo modo, salían a otro lugar, y le preguntaban ¿de dónde viene usted? yo vengo de Lorica, por decirlo así, no quería mencionar el territorio de donde vivía. Y si le preguntaban de trenzado, pues menos. Notábamos

que en esa parte pues era muy grave, se estaba debilitando muy aceleradamente la parte de identidad.

Los profesores de esta institución educativa preocupados por la pérdida de identidad que se veía en los estudiantes que se graduaba, encontraron el camino amparado en la legislación antes mencionada, el profesor E. Guzmán (Entrevista personal, 21 de junio de 2023):

Bueno, quiero comentarle de nuestro PEI, nuestro sistema educativo institucional, aún trabajamos sobre él y cuando la misma ley general de educación y constitución de 1991, en el artículo 7, nos dice que Colombia es un país diverso y multicultural, nos dio las herramientas legales para que las instituciones educativas promuevan la inclusión, la diversidad, el arraigo por lo propio, el fortalecimiento de la identidad cultural, de las minorías étnicas, de los pueblos indígenas, etc....Ahora, las bases para hacer algo por nuestra identidad las teníamos y empezamos a trabajar en eso desde el 2001 y hemos logrado ser reconocidos como una institución educativa que trabaja para mantener la identidad Zenú.

Para construir el plan de estudio de la Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcúe Chocue, según cuenta la historia de la Institución Educativa, primero se fue al Ministerio de Educación con algunos maestros artesanos para justificar el cambio en el modelo educativo ancestral con el componente técnico de emprendimiento para comercializar los productos artesanales y proyectos agroecológicos productivos, este último se tuvo en cuenta para enfrentar la necesidad de situación de hambre y pobreza económica que estaba enfrentado muchas familias. Es así como se puede ver, que a través de un análisis del contexto, se puso en marcha la pedagogía crítica como fundamento para que la institución educativa identifique su propio proceso, sin sentir vergüenza de su historia, que se exalten sus saberes y prácticas ancestrales para un currículo propio y un plan de estudios que establezca autonomía y se acceda a la oportunidad de articular un modelo de sociedad que desean,

por medio de la construcción de su propio proyecto de vida, sin embargo, este proyecto hoy día tiene obstáculos que está fuera de sus alcances, el profesor E. Guzmán (Comunicación personal, 21 de junio de 2023):

Hay obstáculos, porque el colegio ha crecido mucho, ya que, por ejemplo, esta institución tiene 3000 estudiantes y 104 docentes, el problema es que algunos son propios de la región, otros son de afuera de otro contexto y no todos los docentes de estos últimos se necesitan, son impuestos por la politiquería, no son indígenas, además. Entonces, encontramos que muchos docentes están comprometidos con el proceso de formación integral de fortalecimiento de la identidad cultural, tanto los que son como algunos que no son de aquí, pero estos últimos obstaculizan el proceso, la misma ley permitió que muchos profesionales que no tienen formación pedagógica entraran y no son de aquí, no les interesa el proceso educativo étnico y solo están comprometidos por dar su clase y recibir su sueldo, nada más.

El obstáculo principal para un proceso etnoeducativo real en esta Institución Educativa es la misma que comentan todos los profesores entrevistados, al cual se refiere E. Guzmán (Comunicación personal, 21 de junio de 2023):

Creo que la falta de pertenencia de algunos profesores de compenetración con la comunidad y también la misma idiosincrasia del estudiante cuando no le interesa estudiar y está en otras cosas distintas a las de su comunidad étnica, no hay ese compromiso de formación en un proceso tan complejo como es la educación en pueblos étnicos, ese es uno de los obstáculos que tenemos en una institución con una población muy grande. Sin embargo, con los docentes que tienen vocación, que tienen disponibilidad también han aprendido con la catedra de la cultura Zenú para los estudiantes que se ha tratado al máximo de implementar en la institución escolar como un área, que se encuentra por grados y por ejes temáticos, se ven diferentes núcleos temáticos como tradición oral, historia, recuperación de la

tierra, la parte organizacional, la parte política administrativa del resguardo, medicinas tradicionales y gastronomía.

En el mismo sentido, la profesora no indígena E. Bravo (Entrevista personal, 23 de junio de 2023) que trabaja en la institución educativa, comenta al respecto:

Siento que al plan curricular le falta implementarse bien, yo no soy indígena, tampoco soy de Tuchín, soy de Montería, pero respeto y me gustan las cosas de la cultura Zenú, de alguna manera debe estar en mi sangre, pero en la malla curricular aparecen todas las actividades que hay que hacer para sacar adelante el modelo etnoeducativo Zenú, pero cuando uno va a la realidad hay cosas que quedan así como que con un sin sabor porque no se cumplió, sencillamente no se dinamizó, por la falta de más compromisos por parte de algunos docentes. Somos muchos y cuando hay que ponerse de acuerdo en algo es muy difícil, pues si le apostamos a la parte cultural, la parte ambiental o la parte social, hay profes que no quieren tener una visión clara de lo que el colegio ha venido pretendiendo trabajar. Bravo

Los sentidos, sentires, vivencias a partir de la memoria ancestral, la identidad y las prácticas ambientales en torno a la relación armoniosa con la Madre Tierra, son el fundamento de la construcción de un proyecto de vida propio en la Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcue Chocue y el deseo de muchas instituciones educativas de la región. Es importante señalar que, a lo largo de esta investigación con la indagación, observación, entrevistas a líderes y mayores de la comunidad y profesores que pretenden un proceso etnoeducativo que exalte saberes y prácticas ancestrales relacionadas básicamente con la siembra de cultivos, la gastronomía tradicional, la protección del recurso agua, el cuidado de la salud y la conservación del suelo. A continuación, se señalan las prácticas ambientales más comunes manifestada por los entrevistados, que son de importancia para la comunidad y hacen parte de su identidad y por las cuales esta Institución Educativa las trabaja en proyectos pedagógicos productivos y hacen parte del proyecto de vida de cada estudiante a lo largo de cada grado escolar:

- La caña flecha es un producto 100% natural y tanto la comunidad como la institución educativa enseñan a mantener la naturaleza tradicional y evitar las problemáticas ambientales en torno a esta prenda muy demandada, ya que a veces se utilizan tintes químicos no naturales que hacen daño a la salud.
- Se procura la siembra del manejo sostenible de la caña flecha, un compromiso del pueblo Zenú.
- La riqueza de la utilización de plantas medicinales, un legado de más de dos mil años. Se utilizan en tomas, baños, tocar repetidamente pasando la mano- “sobar”, cataplasma y picadura de culebras e insectos.
- La gastronomía indígena Zenú de tradición se resalta en semana santa, festividades colectivas, mingas y fiestas familiares. Como la pava de ají, revoltillo de moncholo, revoltillo de babilla, chicha, bollo, masato, carducho de candia etc. La comunidad y la Institución Educativa muestra resaltan que sus alimentos son libres de químicos, en lo posible con semillas no transgénicas.
- Volver nuevamente a las técnicas propias de cultivo diversificado, con plantas que repelan insectos para no utilizar pesticidas.
- En lo pertinente a la cosmovisión Zenú, sus creencias le permiten tener sus propias enfermedades que no le dan al hombre occidental como el “viento de z o mal de ojo”, que se cura con baños con plantas medicinales. Otras costumbres que tienen sus “zeta” (significa que si no se hace pasa algo malo) como que en Semana Santa los alimentos son diferentes a los del resto de días, el día de muertos todas las familias van a ver la tumba de sus familiares y en los velorios se lleva manzanos o pastel, el día de Santo Domingo se bautizan las casas y se le coloca en cada horcón un padrino, con respecto al compromiso en matrimonio “pedimento”, primero se hace en la casa de la mujer y después se hace el en la casa del hombre, el hombre que va a pedir la mano tiene que llevar cerdo, ron o ñeque.

- La institución educativa ha vuelto muy famosa a través de las redes sociales “los cuadros vivos”, donde se muestra la cotidianidad del indígena tradicional y en relación con la naturaleza.

5.2 Pueblo indígena Embera Katío

Se abordarán los aportes del pueblo Embera katío para reconocer su cosmovisión y sus formas de relacionarse con la naturaleza, su modo de vida con un cuidado genuino del ambiente y respeto por los saberes ancestrales, ofreciendo lecciones valiosas para el cuidado del ambiente y el respeto de los saberes ancestrales.

5.2.1 Aportes del pueblo indígena Embera Katío en su relación armoniosa con la Madre Tierra: revisión documental en contraste con observaciones en el contexto

En contraste con la observación del contexto (Anexo 5) y la revisión documental (**Tabla 7**) para evidenciar y complementar estos relatos para esta investigación, se emprendió viaje para el cabildo Karagaby del resguardo indígena Embera Katío, al cual se llegó a la zona por la vía principal de Tierralta, proporcionando un acceso relativamente sencillo. Sin embargo, la vía alterna presentó ciertas dificultades, pero se llegó al lugar acordado. Cuentan los locales que durante el verano (Época sin lluvia) con esas dificultades se llega en moto y carro, pero en la temporada de invierno (Época de lluvia), el acceso se limita a burros o caballos debido a las condiciones del terreno. En general, existen las siguientes formas de llegar al sitio: la primera es la vía principal del corregimiento que se encuentra de lado izquierdo de la vía que va a la represa Urrá, y la segunda, por las vías secundarias (trochas) las cuales son utilizadas por los habitantes en su mayoría, ambas vías de acceso se encuentran en un estado accesible solo durante el verano.

Tabla 7.

Revisión bibliográfica acerca fortalecimiento de la relación armoniosa con la naturaleza con los saberes ancestrales e identidad del pueblo Embera katío.

Autor/año	Propósito	Saberes y prácticas ambientales, interculturales y/o educativas
-----------	-----------	---

Gómez-Zárate (2021)	Analizar las distintas lógicas de apropiación territorial en el Alto Sinú dinamizadas por la construcción de la hidroeléctrica Urrá I, así como los procesos de despojo y conflictividad generados.	El conocimiento a profundidad de lo que significa ser embera-katío del Alto Sinú, es lo que me permitió identificar la configuración del despojo, debido a que conocer a las comunidades, además, de un despojo físico, como la pérdida de las tierras, hay un despojo cultural que ha ocasionado la pérdida de alianzas familiares, vecinales e interétnicas que se construyeron en función de vivir el territorio y crear la altosinuanidad.
Gómez Zárate y Arroyave Arrubla (2020).	Analizar desde la geografía crítica la producción del territorio del Alto Sinú entre 1994 y 2019 en relación directa con la construcción de la hidroeléctrica de Urrá, vividas por las poblaciones locales, campesinos y embera-katíos, y de la presencia del conflicto armado.	La Empresa Urrá, que, a su vez, representa una clase política y empresarial del departamento de Córdoba, es el actor principal que hace que sucedan resignificaciones del territorio en torno a su utilidad y se desarrollan proyecciones que buscan encontrar utilidades productivas, en términos industriales, de recursos como el agua del lugar que antes era primordial para su supervivencia.
Arrázola Paternina y Quedo Caro (2020)	Determinar las condiciones socioeconómicas, culturales, organizacionales, del pueblo Embera katío, después de recibir la paga mensual que recibieron durante 20 años, por parte de la empresa Urrá. S.A. E.S.P.	Los saberes tradicionales no han desaparecido, pero cada vez más son reemplazados por los nuevos conocimientos que ofrece la cultura mayoritaria. Las nuevas generaciones no están interesadas en la caza, la pesca, la recolección, la elaboración de arcos y flechas o bodoqueras, ni en la práctica del jaibanismo.
Cantero-Galarcio y Hernández-Hernández (2020)	Identificar los saberes ancestrales de la cultura Emberá Katío de Tierralta, Córdoba, relacionados con el cuidado del medioambiente, para proponer una estrategia etnoeducativa en el área de ciencias naturales dirigida al grado quinto de básica primaria.	Categorías como el territorio, las plantas medicinales, alimentación, chagra y memorias, se diseñan estrategia etnoeducativa para la educación intercultural en el área de ciencias naturales y educación ambiental en el grado quinto de básica primaria, pero que puede ser replicada en otros cursos.
Peña-Redondo (2018)	Describir los cuidados populares de las indígenas emberá katío durante el puerperio en Tierralta, Córdoba en el período de septiembre 2017 a septiembre 2018.	Los cuidados ancestrales como alimentos suaves y variados, quietud, baño, descanso y ropa ajustada, la familia y el jaibaná atienden y enseñan a la recién parida a cuidarse con prácticas que evitan enfermar y morir. Para recuperar la salud utilizamos remedios caseros o consultamos, según la enfermedad, al jaibaná o al médico, que logran sintetizar el significado del puerperio y los cuidados populares efectuados por las indígenas para mantener, proteger y recuperar la salud.
Balmaceda-Martínez (2018)	Diseñar estrategias didácticas a partir de la imagen para la enseñanza de la historia propia en la comunidad Embera Katío del Alto Sinú: Escuela de Karakarádó.	Para lograr la cohesión de las costumbres y tradiciones, la mejor forma para que los más pequeños aprendan lo que es ser indígena y conservar sus cosmovisiones, su lenguaje, su historia es la educación; por consiguiente, una manera de enseñar todos y cada uno de los saberes de estas comunidades, aparte de las clases tradicionales, depende en gran medida de la implementación de estrategias didácticas, alternativas, utilizadas como un motivador que despierte interés en el querer aprender, saber más sobre el tema que se esté tratando; una de estas alternativas estaría ligada a la imagen como una

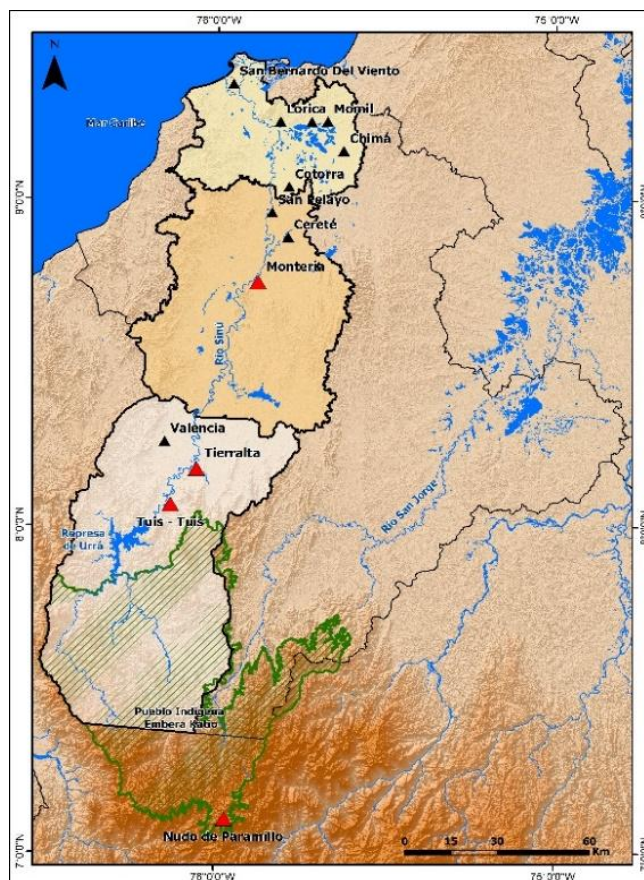
		estrategia viable en el desarrollo de las clases.
Torres-Argumedo (2014)	Analizar el Proyecto de Profesionalización de los Docentes de la Comunidad Embera Katíos del Alto Sinú brindado por la Escuela Normal Superior de Montería en relación con la consolidación de la identidad cultural del mismo pueblo	El programa que ofrece la Escuela Normal Superior de Montería para formar a docentes Emberas y como este proceso aporta al desarrollo de la identidad cultural de este pueblo indígena, en la perspectiva de prepararlos para que asuman una educación propia que les permita ser actores principales en el mantenimiento de su identidad cultural desde los elementos propios de esta educación: Territorialidad, espiritualidad, familia, comunidad-pueblo y la lengua, para finalizar con las conclusiones y recomendaciones de la categoría objeto de estudio.
Gómez González (2012)	Determinar si se presenta un Genocidio cultural, y si esta situación se enmarca dentro del Derecho Penal Internacional, específicamente en el Estatuto de Roma y en la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio.	La etnia indígena Embera Katío del Alto Sinú, se ha visto fuertemente atacada en su identidad cultural por la construcción dentro de su territorio ancestral de una central hidroeléctrica, que con ello, se ha menguado la soberanía alimentaria, la simbología de lugares sagrados y la identidad misma de la etnia.

Fuente: Elaboración propia

El cabildo Karagaby del resguardo indígena Embera katío donde se centró este estudio, se encuentra en la vereda de Tuis Tuis a 16,7 km de Tierralta, cuyo referente espacial para orientarse los pobladores es el imponente cerro Murrucucú. Esta zona montañosa de bosques tropicales que hacen parte del Nudo del Paramillo, que configura un ecosistema de bosque seco tropical, tanto terrestre como acuático, se encuentra una gran diversidad de flora, mamíferos, aves, reptiles, anfibios e insectos (**Imagen 4**).

Imagen 4.

Mapa vía Montería- Tierralta- Tuis Tuis (Cabildo Karagaby).



Fuente: Elaboración propia

En cuanto se llega a la zona poblada, están esperando las mujeres indígenas y en su lengua nativa saludan, prácticamente no hablan castellano. Se hace visible que, en cuanto a la toponimia, la comunidad preserva su lengua nativa, su lengua materna, todos la hablan, es de resaltar que muchos no hablan nada de castellano. El varón patriarca de la casa punto de reunión, el profesor indígena Ezequiel Domicó, habla castellano y cuenta que: *“La comunidad se esmera por no dejar de hablar su lengua nativa y en las instituciones educativas del resguardo es la primera lengua, la segunda es el castellano”*, gradualmente los niños van aprendiendo bases del castellano en la medida que van avanzando en grados escolares.

Atendiendo al tema de “violencia, despojo y desplazamiento” sufrido por la comunidad por la construcción de la hidroeléctrica de Urrá que transversalmente se relata en los documentos revisados, se evidencia en la comunidad en cuanto se empieza a conversar con la comunidad y sus modos de vida en el que se indican aportes del pueblo indígena Embera katio en su relación armoniosa con la Madre Tierra, ya que esta comunidad después de la violencia, el despojo y el desplazamiento viene con una construcción social nueva del territorio, una interconexión con las dinámicas del Río Sinú Alto, del cual había construido su cosmovisión a través de las acciones de vivencias, sentires y sentidos que tienen con la naturaleza y se logra hacer evidente en los nuevos procesos de apropiación territorial según Gómez- Zárate (2021), en la que actualmente se dedican a otros usos de la naturaleza como el cultivo de plátano y maíz, la cría de gallinas, y labores de piscicultura de cachama, adoptando sistemas productivo occidental (Gómez- Zárate y Arroyave- Arrubla, 2020).

La investigación de Gómez- González (2012) en su tesis doctoral titulada “Despojo y conflicto en el Alto Sinú, Colombia: Modificaciones en la construcción relacional del territorio por la política colombiana de generación de energía hidroeléctrica” publicada por el Colegio San Luís de Potosí, enfatiza los aportes de saberes y prácticas ambientales que nos brinda el pueblo indígena Embera Katío a través de sus mitos, son de vital importancia en la relación con la naturaleza y el agua, en la que anteriormente hacían correrías por el río y realizaban trueque a lo largo del río, es por esto que para el pueblo Embera katio, los ríos, el agua en movimiento representan las entradas a otro mundo y agua abajo se encuentra el “mundo de abajo” (Jai), para esta comunidad un ser con habilidades sobrehumanas y de malos augurios.

La revisión sobre “Estudio sociológico y caracterización de la población”, destaca el contraste entre la forma de vida del pasado antes de la construcción de Urrá y la actual, en el libro titulado “Hacia un diagnóstico participativo sociocultural, orientado a mostrar el estado actual de la población indígena residente en el resguardo Embera Katío del alto Sinú,

el casco urbano de Tierralta y sus alrededores” de la Universidad de Córdoba de los autores Arrázola- Paternina y Quevedo- Caro (2020) explica en voz de un indígena:

“Anteriormente también se vivía de la agricultura, pero hoy en día no se trabaja tanto como antes, ya no se gastan las botas, sino las hamacas, hoy día no se compran rulas sino hamacas...Existen pocos animales para cazar y cuando el río está seco se cogen unos cuantos pescados, pero es más grande la mano que el pescado” (p. 121).

Este estudio también observó “que la carga de trabajo recae principalmente sobre las mujeres, pues son ellas quienes llevan la madera, además de pilar el arroz y desempeñan todas las actividades domésticas cotidianas”.

Según observaciones en campo realizadas durante en la presente investigación, la organización social de la comunidad se basa en la presencia de familias numerosas y la tendencia a la unión de parejas a temprana edad. Esto influye en la estructura familiar, promoviendo fuertes lazos de parentesco y una sólida cohesión comunitaria, aunque no hay un núcleo fijo, varias familias están regidas por varios líderes que guían la comunidad. La vivienda de los hogares son casa en madera y palma, con pisos de tierra, espaciosa y estables. Se observan también “tambos” (casa ancestral) construidas al lado de las casas, que utilizan del mismo modo, pero no con la frecuencia con que viven en las casas. Los tambos se componen principalmente de casas construidas con madera supremamente abierta y palma encima de sancos de madera y un tronco que hace las veces de escalera para subir a ella. Esta comunidad cuenta con un solo servicio público básico que es la energía eléctrica, no hay alcantarillado, ni agua potable, ni gas. La comunidad utiliza en su mayoría pozos de agua y pozos sépticos, son los que tienen baño y la señal de comunicación como internet es bastante intermitente o escasa.

Otra manera de caracterizar la relación con la Madre Tierra se señala en el libro de Romero-López y Muñoz (2019), la educación indígena es clave para mantener su identidad, porque

se nutre de la relación estrecha entre los seres humanos y la naturaleza, los vínculos de comunicación con la Madre Tierra y que se expresan a través de los rituales, donde las danzas, la música, las fiestas, la elaboración de diferentes objetos, las prácticas agrícolas y el arte expresan el pensamiento, y cumplen una función creadora en el discurrir cotidiano de la comunidad.

En otro día de viaje al cabildo, esta vez con los docentes en formación de la Universidad de Córdoba, especialmente para la Institución Educativa Canyidó de la vereda de Tuis Tuis, la comunidad se volcó a recibirnos en esta Institución Educativa, los docentes en formación realizaron talleres lúdicos con los estudiantes, la comunidad participó en las muestras folclóricas de danzas, música, elaboración de objetos decorativos con chaquiras y pinturas de su elaboración con plantas para decorar en la piel, todas relacionadas con los mitos en relación con el río y la naturaleza o la Madre Tierra. Se observa siempre que se ha visitado a la comunidad, las mujeres conservan sus trajes tradicionales como la paruma y blusas de colores vivos. Nos comenta Yaninda Domicó, una madre joven indígena que “en nuestros rituales, fiestas y danzas no se manifiestan costumbres cristianas, solo a la naturaleza, el sol, el río, el bosque”.

Romero- López y Muñoz (2019), resaltan otro aspecto interesante en relación con el uso de las plantas medicinales en voces de indígenas: “Antes se encontraban en los bosques, ahora han venido desapareciendo debido a la pérdida de los bosques. Nuestros bosques son nuestra botica médica y por eso cuando se rompe el equilibrio con la naturaleza somos mucho más frágiles y vulnerables ante los males de salud”. Yaninda Domicó (Comunicación personal, 5 de octubre 2024), integrante de la comunidad, señaló que:

Hemos aprendido a hacer huertos de plantas medicinales, y son las que utilizamos para aliviar enfermedades en casa, también vamos al Jaibaná para la picadura de culebra, golpes y mal de ojo, otras veces vamos a Tierralta al médico o al hospital.

En relación con lo anterior, el trabajo de Peña- Redondo (2018) que trata de los cuidados populares de las indígenas Emberá Katío durante el puerperio, describe extensamente al Jaibaná, “que lanza conjuros con rezos declarando la protección de la recién parida de las diversas enfermedades, es importante destacar que la mujer Emberá Katío reconoce que las enfermedades eventualmente tienen una causa espiritual”. Los indígenas nos comentan que el Jaibaná es una figura de respeto en la cultura Emberá katío, porque este logra comunicar el mundo humano con el espiritual, como los espíritus que habitan en las plantas y demás elementos de la creación. Es de destacar que el visitante a la comunidad nunca se entera quién es el jaibaná, ya que la comunidad nunca está dispuesta a señalar quién es, solo ellos lo saben.

Cantero- Galarcio y Hernández- Hernández (2021), identificaron los saberes ancestrales relacionados con el cuidado del medioambiente del pueblo Embera Katío en la comunidad Dozá. Este estudio determinó cinco (5) categorías que surgieron según las actividades cotidianas y cosmovisión indígena en relación con la naturaleza: el territorio, las plantas medicinales, la alimentación, el chagra y las memorias, con el que diseñaron una estrategia etnoeducativa para la educación intercultural en Ciencias Naturales para niños de 5° grado en la Sede Volador de la Institución Educativa Los Morales.

Finalmente, los saberes y prácticas ambientales del pueblo Embera Katío, son un tema transversal en la Institución Educativa, que vienen estableciéndose desde la educación que se imparte, de tal modo que en concordancia con el trabajo de Balmaceda- Martínez (2018) que propone la historia para trabajar con los docentes en estas Instituciones Educativas, desde una ancestralidad que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros, a partir del intercambio de saberes ancestrales y vivencias actuales con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. Continúa Balmaceda- Martínez (2018) que la historia propia de la comunidad desde su disciplina despierta el interés de los alumnos a la hora de abordar temas relacionados con el quehacer de la comunidad en el pasado y como este es significativo

para abordar el presente conservando su identidad, especialmente esa relación de armonía con la Madre Tierra.

Un dato adicional que es importante dar a conocer, son actualmente las prácticas ambientales que realiza la comunidad para la conservación del bosque del Parque Nacional Natural Nudo del Paramillo, a través de un diálogo de saberes acerca de la importancia ecológica de dicho ecosistema, permite poner en interacción los saberes occidentales y el acervo tradicional sobre la preservación ambiental. Con el apoyo y gestión del Fondo Colombia en Paz (2023) del Gobierno de Colombia, 210 familias del Cabildo mayor del resguardo Karagaby se desempeñan como guardianes del bosque de la cuenca alta del río Sinú, y realizan acciones para la restauración ecológica de 1.000 hectáreas de bosque en la zona de traslape del Parque Nacional Natural Nudo del Paramillo, el Resguardo Alto Sinú y el Embalse de Urrá.

5.2.2 Sentidos, sentires, vivencias y prácticas ambientales en torno a la relación armoniosa con la Madre Tierra: contraste entre la ancestralidad, la colonialidad y decolonialidad del pueblo Emberá Katío.

Ha pasado un poco más de 20 años desde que el pueblo Embera katío salió de su último territorio ancestral, es decir, este pueblo se ha caracterizado por la expansión territorial a través de migraciones familiares por su característica guerrera (Pardo, 1983), su territorio originario es en el curso del río San Juan y las cuencas altas del río Atrato en el departamento del Chocó; según Gómez- Zárate (2011), la respuesta emberá fue el cimarronismo para evitar el trabajo forzado y el tributo español, entre los siglos XVII y XVIII los emberá llegaron a los departamentos de Antioquia y Córdoba en el Alto Sinú, de nuevo colonizaron tierras y adecuaron formas locales de apropiación territorial en interconexión con los campesinos que también llegaron allí y que de forma simbólica construyeron una *altosinuanidad*, que logró permanecer, continuó en el territorio y perduró la reproducción sociocultural de aquellos tiempos (Gómez- Zárate, 2021).

De alguna manera, estas travesías migratorias permanecen todavía en las mentes de los mayores de la comunidad, con ayuda de otro indígena más joven que habla castellano colaboró con la traducción de la lengua nativa emberá, se entrevistó (Anexo 6) y contó la mayor M. Domicó Bailarin (Comunicación personal, 5 de octubre 2024) a cerca de sus ancestros cuando llegaron al Nudo del Paramillo, lo siguiente:

Los ancestros más ancestros contaban que veníamos de otras tierras y cuando llegaron a esta, siempre volvían de sus antepasados esas personas del cual se alejaron, regresaban por el río, entonces, el río y el bosque esta vez nos defendió, los dueños de la naturaleza se los pidió, que nos indicaran donde ir, permanecer silenciosos en el bosque y el río para que no nos encontraran, nos salvamos.

Continuando con la llegada de esta comunidad al territorio del Alto Sinú, es de destacar que las familias Emberá, dispusieron sus tambos de manera dispersas a lo largo de los cauces de agua, ríos y arroyos, los cuales conformaban unidades familiares autónomas económicamente, como una característica típica en su cultura (Gordon, 1983). Esta interconexión entre familias dispersas construyó su cosmovisión a través de las acciones que ejecutaban sobre la naturaleza a lo largo del río que estipularon desde una visión particular las nuevas formas de apropiación territorial (Van der Hammen, 1992).

Ya apropiados del territorio en torno al río y el bosque, en el Nudo del Paramillo, mucho antes del desplazamiento el mayor J. Domicó Jarupia (Comunicación personal, 5 de octubre 2024), en lengua nativa Emberá da a conocer como era su cotidianidad:

Bueno, con anterioridad sí nos gustaba andar por el bosque, cazar, bañarnos, nadar y defenderse en el río, se aprendía mucho y a los niños también les gustaba aprender de sus papás, sus abuelos. Una de las cosas grandes de antes era caminar entre las tres lomas del cerro Murrucucú, se reunían grupos y era una de las

mayores experiencias porque se aprovechaba para traer buena comida a las familias y eso hacía crecer a los jóvenes para defenderse él y su familia.

Por lo tanto, es a partir de esa cosmovisión y la idea del territorio que habitaron en el pasado muy cercano, sin dejar de señalar que este grupo indígena fue víctima de grupos violentos que asesinaron a sus líderes que reclamaban no ser desplazados (Gómez-Zárte, 2021), hoy se logra hacer evidente ese conocimiento mediante un nuevo proceso de apropiación territorial en torno a la naturaleza, la cual en este apartado de la presente investigación se enfocó en caracterizar lo que conocen, perciben, lo que les es significativo y lo que reproducen en su propio espacio en torno a la naturaleza del pueblo Embera katío, es decir, los sentidos, sentires y vivencias que están cimentados colectivamente en un sistema complejo de comunicación subjetivo proveniente del corazón y la mente, de experiencias singulares vividas en torno a la Madre Tierra.

Ante esta nueva situación de apropiación de un nuevo territorio, cuenta el mayor J. Domicó Jarupia (Comunicación personal, 5 de octubre 2024) en lengua nativa Emberá que:

Es a partir de 10 años en el nuevo territorio que empecé a no temerle a los kapũria (una forma de llamar al no indígena), a ver las diferencias y en que nos parecíamos con ellos. Cuando nos desplazaron de nuestro territorio hace más de 20 años por Urrá, nos vimos en la necesidad de hablar con la nueva gente para defendernos o para conseguir cosas y gracias a eso hemos empezado de nuevo en esta comunidad. Ahora después de 10 años los mayores entendemos la importancia de entender al kapũria y enseñar a nuestros jóvenes no dejar de ser emberá.

En esta misma idea se entrevistó (Anexo 7) al profesor indígena E. Domicó Jarupia (Comunicación personal, 18 de octubre 2024), un líder de la comunidad que vivió siendo muy joven el desplazamiento, comenta en castellano como ha sido esa nueva apropiación del territorio:

Estas tierras las compró el cabildo, cuando llegamos esto era un desorden, no había bosque ya, la comunidad desorientada se peleaba mucho, yo logré estudiar el bachillerato en Tierralta y también hice ciclos formativos pedagógicos en la Normal Superior Santa Teresita de Lorica con un proyecto etnoeducativo, tomé toda esa formación y la apliqué a la comunidad, hicimos un manual de convivencia y continuamos con nuestros propios castigos, aquí tenemos cepo (instrumento de castigo), aquí tratamos de arreglar nuestros propios problemas, problemas intrafamiliares, robos etc. y sobre todo mantenernos Embera con lo que nos ofrece esta nueva tierra.

Igualmente, una joven madre indígena Y. Domicó (Comunicación personal, 18 de octubre 2024), narró que cuando tenía un año sus padres se desplazaron y creció en el nuevo territorio, comenta en castellano:

Cuando vinimos aquí, dicen mis papás que esto era un potrero, o sea, no había nada de árboles y ahora nosotros, gracias a Dios que el Cabildo en ese momento nos compró esta tierra, nosotros la hemos recuperado sembrando árboles, han venido los animales, todo está limpio porque tenemos cuidado con los residuos sólidos, no sé otros cabildos pero nosotros tenemos cuidado, tenemos huertos, no usamos condimentos en las comidas ni nada de esas cosas que están por allí que dañen el cuerpo y la naturaleza, tenemos cosas nuestras y cosas nuevas.

Además de todo lo anterior, las condiciones y situaciones vividas por la comunidad Embera katío los llevaron a comprender que los procesos educativos pueden guiar una nueva forma de apropiación territorial, esencial para evitar la pérdida total de su identidad. Como parte de los planes de compensación, según Gómez-Zárate (2021), se implementó un programa de etnoeducación destinado a capacitar a docentes indígenas, autoridades tradicionales y líderes comunitarios, con el propósito de generar un proceso educativo propio. A pesar de

las dificultades para algunos miembros que no hablaban castellano, lograron superar estos obstáculos y aprovechar la formación etnoeducativa, desarrollando formas críticas de pensar fundamentadas en su historia. Este pensamiento propio les permite cuestionar las ideas impuestas por la cultura occidental. Teniendo en cuenta los aportes de Walsh (2007), podemos afirmar que la comunidad Embera Katío sigue un camino decolonial que no niega la modernidad, sino que la vive a su manera, sin ser absorbida ni controlada por ella. Esta educación decolonial no solo implica resistencia, sino también incidencia, creación y construcción.

Continuando con Walsh (2007), y haciendo referencia a Juan García, quien menciona los términos “casa dentro” y “casa fuera” para describir los procesos internos y externos de una comunidad, “casa dentro” se refiere a cuando la comunidad asume la agencialidad y el posicionamiento hacia la producción de conocimiento. Este proceso permite cambiar el discurso eurocéntrico y, desde sus historias vividas, encontrar la fortaleza colectiva para negociar de manera distinta el trabajo de “casa fuera”.

Es así que puede decirse que el pueblo Embera Katío ha venido experimentando un proceso cultural y comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes, la del saber occidental y la del saber ancestral o tradicional, es decir, una negociación en clave de “diálogo de saberes” con la clara intención de comprenderse mutuamente y que implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas (Bastidas- Acevedo, et. al., 2009).

H. Toribio, rector de la Institución Educativa Indígena Canyidó (Comunicación personal, 18 de octubre 2024), profesor no indígena, de formación occidental, cuanta su experiencia cuando llegó a la comunidad:

Tengo 5 años de estar trabajando en esta institución educativa que son 3 sedes (Tuís Tuís, Manantial y Los Pollos). Al principio fue impactante y difícil para mí, me

iba mal primero por la comunicación, porque todos acá hablan su lengua nativa y luego no sabía cómo llegar por su forma de ver la vida. Me sirvió mucho un diplomado en Etnoeducación, pude ir integrándome porque hay unos profes indígenas que saben también español y esto sirvió para que dialogáramos entre su manera de ver la vida y como lo veía yo, y nos colaboramos, los profesores indígenas se confundían con las nuevas formas evaluativas que vienen del Ministerio de Educación Nacional, hoy puedo decir que nos entendemos, con los profesores, los niños y la comunidad, además, sé algunas palabras en emberá.

Asimismo, se pone en práctica el diálogo de saberes en varios aspectos de las instituciones educativas de la comunidad, lo comenta la profesora no indígena Y. Cárdenas (Comunicación personal, 18 de octubre 2024), que de forma provisional trabaja desde hace 6 años y comenta las estrategias didácticas que ha desarrollado de acuerdo con su formación pedagógica occidental en diálogo con la cosmovisión de la comunidad:

Yo soy campesina de una vereda cerca de aquí, estudié licenciatura en Montería, siempre he sabido de la comunidad indígena Embera Katío, pero nunca había interactuado internamente con ellos, por eso al principio me detuve a ver cuál era su forma de pensar y empiezo a ver sus comportamientos, los hábitos de las familias, empecé a dialogar entre lo que yo sabía con lo que ellos son, al ritmo que los niños están dispuestos, por ejemplo, no puedo tenerlos sentados 4 horas, tengo que ser totalmente activa, una hora de explicación y actividad lúdica muy preparada que corresponda con la información del tema que se trata. Noto que en general son de expresiones muy artísticas, aprenden mucho a través de esto, con los más pequeños trabajo mucho el dibujo, el coloreo, el recorrido por el entorno que es un espacio rico y que ellos conocen les gusta mucho y hacerles preguntas del entorno, de qué color es esta flor, qué animal es este etc.

Es importante destacar, que con solo la educación de unos pocos integrantes de la comunidad fue fundamental una nueva apropiación del territorio, para poder comprender a occidente y buscar nuevas alternativas de conservación de su identidad en torno a la Madre Tierra. Entre esas alternativas se encuentra Freire (2005) que habla de una educación popular, el cual entiende a la educación como un encuentro entre seres humanos, mediado por el mundo para pronunciarlo, para construirlo, un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, y es precisamente lo que el profesor indígena E. Domicó Jarupia (Comunicación personal, 18 de octubre 2024) manifiesta:

Cuando terminé mi proceso educativo, supe y tuve en cuenta la Ley 1381 de 2010, en el que nos reconocen nuestra lengua y también los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, me di cuenta que podía enseñar con lo que somos, por eso digo, la educación occidental me dio las herramientas para construir y guiar a mis estudiantes y la comunidad, además, hay un programa del Bienestar Familiar (CDI- Centros de Desarrollo Infantil) que ofrecen desarrollar labores docentes y los jóvenes que terminan el bachillerato tienen la opción de trabajar allí, hoy día muchos jóvenes son docentes y quieren continuar con esa carrera, allí nos estamos dando cuenta que necesitamos otros profesionales, hay varios que están estudiando psicología, informática, enfermería y así vamos poco a poco.

Retomando a Freire con la educación popular y a la educación decolonial de Walsh, indican una forma de apropiación del espacio vivido, en este caso, por el pueblo Embera katío, Foucault (1985) señala que en el momento mismo en que se da una relación de poder existe la posibilidad de la resistencia, no estamos atrapados por el poder, siempre es posible modificar su dominio según una estrategia precisa, que puede ser la educación. Continúa relatando Foucault (1985), que tanto la resistencia como el poder no existen más que en acto de despliegue de relación de fuerzas, no tanto en términos de negación, sino como

proceso de creación y de transformación. Por tanto, los conocimientos propios a partir de la historia ancestral de saberes y prácticas ambientales cimentadas en una relación armoniosa con la Madre Tierra, en los que los pueblos indígenas en Colombia tienen “libertad” de alejarse un poco del dominio y depende de la capacidad de transformación de estos, por tal motivo, la educación es el vínculo de “no olvido”, del uso vivo en la memoria y de los diversos hábitos y formas de vida con la Madre Tierra, como nos da a conocer el mayor J. Domicó (Comunicación personal, 5 de octubre 2024) en lengua nativa:

Recuerdo que no nos preocupábamos de nada, todo estaba en el río y el bosque, en aquel territorio que es ahora de Urrá. Nuestros ancestros y nosotros los que alcanzamos a estar allí, consumíamos animales como micos, guartinajas, armadillo, loro, la guacamaya, mucho pescado del río y otros; hoy casi no se encuentra la guartinaja ni el bocachico en cantidades como antes y era importante para nosotros, era lo que más comíamos en las familias, ahora hemos cogido otras costumbres, ahora tenemos gallina y pescado que los criamos aquí como la cachama, eso sí, siempre hemos utilizado las plantas medicinales como limoncillo, el mataraton, toronjil, etc...pero con huertas que hacemos, eso antes no lo hacíamos, íbamos al bosque y allí estaba la comida y la medicina.

Sin embargo, esta educación para el “no olvido” del uso vivo de la memoria en esa relación a través de saberes y prácticas ambientales de la Madre Tierra, para que no se pierda es necesario potenciarla más, la mayor M. Domicó Bailarin (Comunicación personal, 5 de octubre 2024) en lengua nativa comenta al respecto:

Entiendo el bosque y el río no es como antes, pero están allí. Ahora dicen los jóvenes “eso está muy lejos” ya no quieren ir a ensuciarse con la naturaleza y aprender de ella y se quejan en salir porque el sol está muy fuerte, porque llueve, siempre sacan excusa, donde antes esa era la gran cosa que se hacía para aprender. Y también hay algunos que les gusta estar solo en el casco urbano, pasan con el

celular, les da pena pintarse, no quieren hacer mandados, es una preocupación aquí en la comunidad y hay que mejorarlo.

Del mismo modo, como se ha venido mostrando a lo largo de las entrevistas, tanto mayores, adultos y jóvenes Embera katio, han logrado entender que la educación es importante para su comunidad, esto es, así lo manifiesta el mayor J. Domicó (Comunicación personal, 5 de octubre 2024):

Ya yo no, y cuando nos venimos a esta nueva tierra, ninguno de la comunidad pensaba no era importante estudiar, eran cosas de los kapuria, pero con todo que nos ha pasado, sufrimos engaños, no usamos bien el dinero que nos dio Urrá, cogimos malos hábitos, muchos borrachos y prostitución en el pueblo, todo eso nos ha hecho entender que es muy importante que los niños y jóvenes entren a estudiar, todos los que han estudiado les ha aportado para bien a la comunidad.

Finalmente, la profesora no indígena Y. Cárdenas, ve avances positivos en el compromiso por la educación en la comunidad Embera katio, (Comunicación personal, 18 de octubre 2024) impulsado por padres y madres de la comunidad, cuando comenta que:

Antes no se veía el tema del estudio tan enfocado en los padres y jóvenes como ahora. Han tomado el hábito de ir todos los días a la institución educativa y muchos logran enganchar en ese hábito y pasan al colegio de Tierralta a hacer el bachillerato, otros no lo logran porque para ellos es importante tener familia muy joven, para ellos es normal que una niña de 11 años se embarace. Otra cosa positiva, es que hay más profesores licenciados indígenas, esos que logran enganchar en el estudio hacen unos esfuerzos grandes para ir a estudiar, trabajar y sostener la familia. Ahora mismo todos saben que si pueden sacar adelante sus estudios, que hay oportunidades y que de ellos depende sacarlo adelante y ayudar a la comunidad

Conclusiones parciales

Algunos habitantes del pueblo Zenú se encuentran en las regiones con uno de los ecosistemas más ricos en biodiversidad, el bosque seco tropical. Sin embargo, el territorio donde se encuentra está formado por tierras pocos productivas, las cuales sufren una deforestación del 50%. Sus mayores, saben de esta pérdida gradual de la biodiversidad y riqueza agrícola, teniendo en cuenta que los ancestros zenúes adoraban el bosque, cuidaban sus aguas y protegían sus suelos. Mientras que, el pueblo Emberá Katío, se encuentra en un nuevo proceso de apropiación territorial en nuevas tierras, después de un pasado reciente de despojo y en el cual han puesto en práctica la cosmovisión y la idea del territorio que habitaron en el pasado a las orillas del río Sinú del Parque del Nudo del Paramillo, que posee un ecosistema de bosque seco tropical con gran biodiversidad.

La pérdida de identidad es también otra preocupación del pueblo Zenú, ya que la pérdida temprana de la lengua zenú significó un desajuste en su legado lingüístico. Los Zenúes encuentran que la educación propia, es el único camino que tienen las nuevas generaciones para recuperar y mantener su propia lengua. La Ley General de Educación y el artículo 7 de la Constitución de 1991, brindan las herramientas legales para que las instituciones educativas promuevan la inclusión, la diversidad, el arraigo por lo propio, el fortalecimiento de la identidad cultural de las minorías étnicas, de los pueblos indígenas. El pueblo Emberá Katío, por su parte, preserva en la actualidad su lengua nativa, y al igual que los zenúes consideran que la educación propia es clave para mantener su identidad ancestral, aun en medio de las prácticas productivas, comerciales y sociales que los impelen a actuar en un contexto que se corresponde con costumbres y modos de vida propios de la llamada “cultura occidental”.

En esa tensión nunca resuelta plenamente entre las diversas culturas en las que habitan, los Emberá Katío se empeñan en vivir a su manera conservar su lengua nativa y así crear y construir nuevas formas de apropiación del territorio. La Educación Ambiental Intercultural, que se desarrolla por medio de las instituciones de etnoeducación, con maestros indígenas y no indígenas unidos en torno a un plan curricular construido de forma autónoma, es la

propuesta pedagógica que les puede iluminar los complejos caminos que deben transitar, entre la recuperación de lo propio, de su identidad cultural, y la preparación y capacitación para las interacciones culturales, comerciales, laborales y políticas con otras culturas no indígenas, mestizas, y propias de la sociedad llamada moderna, basada en el mercado y en valores culturales occidentales.

Paulo Freire ofrece los fundamentos para pensar en una pedagogía crítica, en la cual se entretelen lo pedagógico y lo político, de tal modo que los estudiantes puedan leer críticamente el mundo para encontrar su lugar propio en medio de la diversidad. Del mismo modo, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Arturo Escobar y Aníbal Quijano, destacados voceros de la corriente de estudios sobre modernidad/colonialidad en América Latina, proponen un modelo que se desprenda de las bases euro centradas del poder, una educación con un “modelo educativo decolonial” que respete, revalore y resignifique los saberes de los pueblos ancestrales.

La economía es vital para la supervivencia del pueblo Zenú, en el que el 70% de la población se dedica a labores artesanales y la base de esta labor es la utilización de la planta de “caña flecha” (*Gynerium sagittatum*), con la cual se produce y comercializa el célebre sombrero *vueltaio*, así como carteras, bolsos, elementos de decoración, entre otras; en segundo lugar, para los zenúes es importante la agricultura, sin embargo, se comercializa en menor escala. Asimismo, el pueblo Emberá Katío, pasó drásticamente del trueque a aprender a comerciar sus artesanías en chaquira, la cestería, y alguna participación en labores de turismo.

Finalmente, y en relación con las *prácticas ambientales* del pueblo Zenú en función de sus saberes ancestrales, para seguir comercializando sus artesanías han procurado enseñar a manejar el cultivo de la *caña flecha* de manera sostenible y evitar el uso de tintes químicos no naturales que hacen daño a la salud. Asimismo, es valioso el legado de más de dos mil años de la utilización de plantas medicinales con propósitos curativos, como las tomas, baños, la cataplasma y otras curas para las picaduras de culebras e insectos. La agricultura se destaca por el uso de técnicas ancestrales de forma diversificada y de plantas que repelan insectos para no utilizar pesticidas.

Los Embera Katío cambiaron drásticamente algunas de sus *prácticas ambientales ancestrales*, para adaptarse a las condiciones de sus nuevos territorios, por lo que siguen utilizando las plantas medicinales para aliviar enfermedades, pero cultivadas en huertos en el nuevo territorio. Crían animales como gallinas y comenzaron a desarrollar prácticas nuevas como la acuicultura para la cría de cachama. y algunos cultivos en sus asentamientos y cerca a sus viviendas, como el ñame y la yuca, para el sustento diario, que cocinan de forma natural con las plantas de su entorno.

CAPÍTULO VI. ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, CULTURALES Y PEDAGÓGICOS PARA UNA PROPUESTA DE EJES CURRÍCULARES DINAMIZADORES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTERCULTURAL PARA DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

En primera instancia, antes de analizar los resultados obtenidos en esta fase, se consideró necesario realizar una búsqueda bibliográfica de teóricos y elementos epistemológicos que fundamentaran, en diálogo con los elementos culturales de las voces de profesores indígenas y los elementos pedagógicos de las actividades educativas que realizan estos profesores en sus instituciones educativas en los pueblos Zenú y Embera Katío, como base para formular una propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para docentes en formación.

Según Flores y Agudelo (2010) las universidades necesitan de un currículo integrado que permita una verdadera formación de los estudiantes, en atención a las problemáticas

ambientales, a la multicomplejidad y a la multiculturalidad del mundo moderno. Es decir, a partir de este planteamiento la Educación Ambiental Intercultural que contiene los elementos de problemáticas ambientales, multicomplejidad y multiculturalidad, podría ser el eje vertebral del currículo que reconoce y acepta la diversidad y propicia la educación en valores de respeto.

Actualmente en Colombia las propuestas educativas en la educación superior difieren circunstancialmente en términos de demandas, ya que la oferta se basa en las competencias del aprendizaje en el modelo educativo occidental que pretende el desarrollo exclusivo para los sectores urbanos y la estandarización de la situación laboral con modelos de producción y tecnificación del aprendizaje, al servicio de los grandes grupos empresariales. Ante esto, Yepes (2010) nos dice que no existe una incorporación etno o intercultural indígena a los currículos en las instituciones de educación superior, por consiguiente, no se han desarrollado programas académicos específicos para las características especiales exigidas por los indígenas.

Se realizó una revisión bibliográfica de tipo narrativo, con aproximación sistemática, para establecer los elementos epistemológicos que fundamentan esta investigación, aunada a la indagación acerca de los saberes y prácticas ambientales como los elementos culturales de cada pueblo Zenú y Embera Katío, así como los elementos pedagógicos que hacen parte de la fundamentación para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.

Asimismo, se buscó establecer en la bibliografía académica el estado del debate sobre cuestiones curriculares relacionadas con la inclusión de los temas ambientales e interculturales en la formación de docentes en el país, de acuerdo con las tendencias epistemológicas y pedagógicas reconocidas en esta investigación.

Los talleres pedagógicos fueron la herramienta que se utilizó para que los licenciados en formación, como parte del proceso de esta investigación, se involucraran en práctica pedagógicas con los niños de las Instituciones Educativas indígena de cada comunidad Zenú

y Emberá Katío. Esta técnica facilitó conectar la teoría de la relación armoniosa con la Madre Tierra con la práctica, con una pedagogía que incluyó la lúdica, lo que facilitó la indagación y reflexión pedagógica en los niños de estas comunidades, así como la definición imaginarios de la Madre Tierra en los niños indígenas de cada comunidad (talleres experienciales).

Por otro lado, a partir del trabajo de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas, se realizó una síntesis de los aportes pedagógicos de los profesores indígena Zenú y Embera Katío, y a través de un grupo focal, se recibieron aportes de los docentes en formación de la Universidad de Córdoba que pertenecen a las comunidades indígenas Zenú y Embera Katío, así como también se recogieron los aportes de docentes en formación no indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Para darle soporte a los Ejes Curriculares Dinamizadores planteados, se realizó un taller con expertos, docentes de la Universidad de Córdoba, entre ellos dos antropólogas, dos expertos en Educación Ambiental y otros dos en currículo, en el cual hicieron aportes importantes para la discusión y el ajuste de la propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.

Del mismo modo, con respecto a los grupos de semilleros de investigación que acompañaron este trabajo, se desarrollaron ideas relacionadas con el tema ambiental e intercultural que articularon con su disciplina específica para proponer como trabajos de investigación y del que uno logró desarrollarse y sustentarse como opción de grado.

Seguidamente, la propuesta inicial de Ejes Curriculares Dinamizadores enriquecida con el aporte de los expertos se presentó ante el Consejo de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, con la presencia de los ocho jefes de programas de las licenciaturas de la facultad. En este espacio se generó un debate en torno a la propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores, que hace parte del proceso de validación de esta con los actores institucionales, de acuerdo con los requerimientos actuales de la de Universidad y el Gobierno Nacional. Los aportes recibidos tanto en el Taller de Expertos como en la socialización de la propuesta en el Consejo de la Facultad de Educación se tuvieron en

cuenta en la formulación final de los Ejes Curriculares Dinamizadores que se desarrollan en este capítulo.

Finalmente, en el marco del IV Congreso Internacional de Educación Ambiental Comunitaria que se celebró en la Universidad de Córdoba y organizado por el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Facultad de Educación, se abrió un espacio inspirado en este trabajo de investigación del cual se denominó “Conversatorio de la Madre Tierra”, en el que se reflexionó sobre el cuidado ancestral de la Madre Tierra con indígenas Zenú y Embera katío.

6.1 Fundamentos epistemológicos, culturales y pedagógicos, basados en el diálogo de saberes entre la academia y los pueblos Zenú y Embera Katío.

Los fundamentos epistemológicos, culturales y pedagógicos son el corazón del diálogo de saberes entre la academia y los pueblos Zenú y Embera Katío. Este intercambio no solo enriquece la comprensión académica, sino que también valora y respeta los conocimientos ancestrales y las prácticas culturales de estas comunidades. A través de un enfoque integrador y colaborativo, se crea un espacio donde el conocimiento académico se encuentra con la sabiduría indígena, promoviendo así una educación intercultural que fomenta el respeto mutuo, la equidad y la diversidad cultural. Este diálogo de saberes se convierte en una herramienta esencial para construir puentes de entendimiento y colaboración, potenciando una pedagogía que responde tanto a las necesidades contemporáneas como a la preservación de la identidad y el patrimonio cultural de los pueblos Zenú y Embera Katío.

6.1.1 Elementos epistemológicos para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.

Para estudiar la génesis del saber científico, que escudriña cómo el ser humano ha transformado o comprendido su entorno en el deseo o la necesidad de explicar fenómenos

en sus causas y en sus esencias, es necesario una mirada a la epistemología, a las teorías que fundamentan esta investigación, sobre todo en aquellas que no se acomodan a la rigidez de los criterios que impone la ciencia; es por esto que Feyerabend (1987) señala los sucesos que se han venido manifestando de algunos pensadores que decidieron “no someterse a ciertas reglas obvias de la ciencia”, y da a conocer otros saberes que se valoran, se enriquecen, conformando otras ideas y teorías, es decir, aquellas ideas alternativas basados en un pluralismo de opiniones, como las que se dan a conocer a continuación:

Teoría del pensamiento complejo: Estas nuevas formas de concebir a la epistemología permite comprender que en el campo de la investigación se dieron cambios en los sustentos teóricos convencionales de la ciencia, en el que Morin (2004) planteó que no hay una sola soberanía epistemológica bajo un criterio rígido, sino una epistemología pluralista el cual el conocimiento y la ciencia no pueden ser simplificadas, porque al estar presentes en la realidad (naturaleza) y en lo humano, necesariamente se genera un proceso de complejidad, es decir, una diversidad de teorías que asume la complejidad de la realidad y de la cognición sobre esta.

Este pensamiento propuesto por Edgar Morin ha crecido en las últimas décadas, porque muchos investigadores se han alineado e impulsado sus trabajos desde este enfoque, como Prigogine (1997), Maturana y Varela (2004), Mandelbrot (1997), Kauffman (2019), Gell-Mann (1995) y otros teóricos del caos (Luengo, 2018). Según González (2018), Morin incorpora la heterogeneidad, la interacción, el azar y afirma que todo objeto del conocimiento no puede ser estudiado en sí mismo, sino en relación con su entorno, precisamente porque toda realidad es un sistema complejo. Del mismo modo, la crisis ambiental ha sido asociada al fraccionamiento del conocimiento, es por esto por lo que la comprensión del mundo actual ha reclamado un pensamiento de la complejidad, de la interdisciplinariedad y la teoría de sistemas emergen como dispositivos metodológicos para la constitución de un saber holístico (Leff, 2004).

Teoría del pensamiento crítico: Ante estas nuevas formas de entender el mundo, surge del mismo modo, la comprensión ontológica y axiológica para a partir de ello explicar las

diferencias de las diversas formas de ver el mundo de cada uno de los nuevos paradigmas, se manifiesta una crítica a la investigación científica, de carácter elitista, alejado de la realidad y en la que no incorpora o tiene en cuenta a actores sociales, con una supuesta incapacidad de dar una respuesta y solución a los problemas (Rodríguez, 2005). Asimismo, de De Sousa (2008) lo cataloga como la *sociología de las ausencias*, lo desconocido y lo que es descartado, lo invisibilizado, los silenciados por las sociologías académicas, por la modernidad, la colonialidad y las visiones eurocéntricas y su sistema de conocimiento. Por su parte Foucault (2006) al respecto se refiere:

A toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos...el saber de la gente (y que no es en absoluto un saber común, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean) por la reaparición de esos saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados, se hace la crítica. (Pág. 21).

Con el desarrollo del pensamiento crítico se pretende superar ese reduccionismo y conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, más bien que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades. Según Alvarado y García (2008) considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Señala Boladeras (1996), que fue la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas) la que desarrolló este concepto de teoría, que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano.

Pensamiento decolonial: En la época actual, con el florecimiento del concepto de posdesarrollo y a través de un ejercicio de pensamiento crítico y de deconstrucción, se

intenta desplazar el imaginario de desarrollo y posdesarrollo del modelo económico extractivista actual y la jerarquización de dominación colonial. Desde su postura crítica Escobar (2010), explica que el posdesarrollo cuestiona el concepto de crecimiento económico, de este como un fin, la explotación de la naturaleza y la acción individual; con ello, el posdesarrollo busca deconstruir y desarticular el modelo basado en la modernización reduccionista y conservadurista, alineándose y tomando con gran relevancia en América Latina el concepto y preceptos del buen vivir “Sumak kawsay”, este como horizonte para un desarrollo diferente, que expresa los deseos de la cultura de la cual proviene y arraigada a la región como es la cultura indígena. Esto es un ideal que podría apoyarse en el posdesarrollo para la búsqueda de un futuro deseado con el diálogo intercultural, la multiplicidad de propuestas y visiones, la relación entre grupos humanos y la naturaleza (Ruíz, Molina y García, 2017).

Un nuevo campo de conocimiento emergió en América Latina desde fines del siglo pasado y se consolidó en el Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad, liderado en su primera fase por autores como Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Catherine Walsh y Nelson Maldonado-Torres (Pachón, 2008). En este proceso de decolonización surge como respuesta a la condición colonial, a la asimilación y aculturación sufrido en Latinoamérica indica Calvo-Gómez (2021), el cual resultó muy significativo el proyecto decolonial de Aníbal Quijano (1928-2018) que significa entonces embarcarse en un proceso de desprenderse de las bases eurocentradas del conocimiento; la filosofía de la liberación de Leopoldo Zea Aguilar (1912-2004); Augusto Salazar Bondy (1925-1974), la educación del oprimido; la educación liberadora de Paulo Freire (1921- 1997); Orlando Fals Borda (1925- 2008) con la Sociología de la Liberación; o en fuentes sociológicas aportadas por Camilo Torres (1929- 1966); Walter Mignolo (1941-) y la teología de la liberación con Gustavo Gutiérrez (1928).

Todos los anteriores proponen una lectura crítica frente a lo que tradicionalmente se ha denominado modernidad. Señalan que esta no hubiera sido posible sin el colonialismo ni el imperialismo y que no comienza con la Ilustración con Kant, sino en 1492, con el supuesto “descubrimiento” de América, por lo cual acuñan el concepto de modernidad/colonialidad.

El propósito de este programa es salir de los marcos del pensamiento hegemónico, caracterizado tanto por un eurocentrismo como por un colonialismo, que siguen influyendo en las ciencias sociales, frente a lo cual es necesario contraponer un pensamiento propio.

Continúa Calvo-Gómez, la liberación cultural, como se aprecia, posee un carácter universal por plantearse luchas emancipadoras contra las imposiciones colonialistas desde las metrópolis. De ahí la importancia del papel teórico de Enrique Dussel en la reinterpretación de la historia mundial vista desde lo no eurocéntrico. Bautista (2014) aclara que no es “volver atrás” sino recuperar la propia historia negada, restaurar la humanidad que había sido despojada en la que no significa el encierro fundamentalista hacia lo meramente autóctono, sino la apropiación crítica del conocimiento actual, para que se pueda posibilitar, de mejor modo, la recuperación del conocimiento propio.

Es así que, para recuperar ese conocimiento propio, se entiende que es imprescindible establecer *diálogos entre culturas*, es decir, Walsh (2003) propone desarrollar entre los diferentes actores e intermediarios una construcción epistémica de la **interculturalidad**, basada en un **diálogo de saberes**, necesario para la búsqueda de mecanismos de interlocución con las comunidades, que ven cuestionado la existencia de un saber único proveniente de las ciencias modernas para reconocer al otro como sujeto de conocimiento, de acuerdo con Mejía (2007), acercarse a las tramas complejas que se mueven al interior del diálogo y que le dan unidad y sentido al quehacer comunitario. Son muchos los autores que se refieren al diálogo de saberes, que viene implícito desde los planteamientos de Simón Rodríguez quien dijera: “Todo aprendizaje es interaprendizaje”, Mejía (2007), Mariño y Cendales (2004), Ghiso (2018) entre otros, del mismo modo, se le atribuye el concepto a Pablo Freire, si bien hay muchos elementos que aportan a su comprensión no se encuentra específicamente a las palabras diálogo de saberes.

El diálogo de saberes con el fin de tener la posibilidad de acceder a la construcción de sociedades diferentes, por tanto, el término interculturalidad, es usado en una variedad de contextos y ante la comprensión de este muchas veces queda demasiado amplia y difusa al punto que se puede caer en el colonialismo del cual se pretende alejar. Es importante

destacar que Walsh (2009) comparte tres perspectivas de interculturalidad, en la que se puede explicar su uso, la primera es la “perspectiva relacional”, que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas; la “perspectiva funcional”, que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales desde un enfoque de inclusión al interior de la estructura social establecida y la “perspectiva crítica” que no es parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial saliéndose del interior de la estructura social establecida, esta última la más pertinente de acuerdo a los ideales que pretende esta investigación.

Finalmente, para complementar, sabemos que la crisis ambiental surge por los comportamientos irresponsables de los seres humanos, especialmente de las grandes corporaciones industriales. Ante esta situación crucial de la humanidad, Boff (2017) señala que la cuestión es “más ética que científica”, en su opinión, se necesita una nueva ética, “ética regeneradora de la Tierra”. Por lo anterior, este autor propone establecer los “fundamentos de una ética de la Tierra”, cuya reflexión se inspira a partir de ciertos principios establecidos en la Carta de la Tierra (2000) y con la Encíclica *Laudato si* del Papa Francisco (2015) que explica los fundamentos de su ética refundando el pathos, el sentimiento o afectividad; la morada; el encuentro con el otro, dentro del que se incluyen ya no solo a los humanos, sino también a animales, ecosistemas y la propia Tierra; el cuidado sirven de “plataforma común” y la necesidad de un nuevo contrato natural que devuelva a la Tierra su dignidad y derechos, negando la idea de una globalización homogeneizadora.

6.1.2 Elementos culturales de los saberes y prácticas ambientales de la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Embera Katío, en la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.

Para este aparte del trabajo se tiene en cuenta la caracterización del capítulo 3 que se le hizo en campo a las dos comunidades indígenas y con ello se retoman las voces que se refieren a los saberes y prácticas ambientales en conexión con la Madre Tierra y que se sintetizan más adelante. Es verdaderamente enaltecedor que para todas las comunidades

ancestrales tanto latinoamericanas como del mundo, desde tiempos antiguos y con distancias lejanas de un grupo a otro, el planeta Tierra ha sido sujeto de veneración y manifestaciones ceremoniales; sin embargo, el modelo ideológico imperante de orden occidental ha intentado, desde épocas colonialistas hasta la actualidad, hacer prevalecer una identidad que dista mucho de la precepción que poseían los pueblos originarios de América (Cantú- Martínez, 2021).

Hoy en día, ante los acontecimientos ambientales que estamos padeciendo, es necesario tomar conciencia de ésta con el apropiamiento de un conocimiento y un cambio de actitud frente a la amenaza de la vida en Tierra. Es decir, tomar conciencia de los pueblos americanos que nos presentan la forma más coherente en saberes y prácticas ambientales para existir en la Tierra. Una de las prácticas ancestrales de los zenúes sin necesidad de dañar la naturaleza fue que 2000 años atrás comprendieron la dinámica del agua y se ingeniaron formas de aprovecharla por la fertilidad de la tierra que la abonaba por las inundaciones, y para lograr esa permanencia de alimentos construyeron un complicado y eficaz sistema hidráulico a base de canales artificiales que cubrían una extensión de 500.000 hectáreas de tierras cenagosas (Plazas de Nieto y Falchetti, 1982). Según Cantú- Martínez (2021) los grupos ancestrales han subsistido por las distintas formas de relacionarse con la Madre Tierra, en la que se percibe el mundo de una manera interdependiente, complementaria y holística.

Los pueblos Zenú y Embera Katío frente al modelo imperante de orden occidental, en virtud del cual sufrieron desplazamiento violento y luego fueron reubicados en otras tierras pocos productivas; teniendo en cuenta que el pueblo Zenú tiene una gran vocación agrícola y artesanal muy reconocida, mientras que el pueblo Emberá Katío ha dado muestras de una vocación de “hombre de selva”, que le da importancia a la cacería en sus prácticas de supervivencia, porque vivían entre el río y la selva y lo tenían todo para subsistir. Su apego a la Madre Tierra basada en su cosmovisión originaria, entre otras estrategias de supervivencia, le ha permitido a este pueblo mantenerse y subsistir en medio de la adversidad. Por tanto, se muestra a continuación una síntesis de saberes y prácticas

ambientales de los pueblos Zenú y Emberá Katío (En entrevistas que se detallan en el Capítulo V) que le han permitido a cada pueblo mantenerse en conexión con la Madre-Tierra hasta el día de hoy (**Cuadro 4**).

Cuadro 4.

Saberes y prácticas ambientales que los pueblos Zenú y Embera Katío han mantenido en conexión con la Madre-Tierra.

Pueblo Zenú	Pueblo Emberá Katío
Gastronomía: la yuca, el ñame, el maíz, ahuyama, frijoles.	Gastronomía: ahora tienen huertos para comer basados en el cultivo del ñame, la yuca, la ahuyama, maíz, frijol. No usan condimentos.
Medicina: cuando se muele la planta de hierba santa, de hierba buena para curar una enfermedad	Medicina: limoncillo, el mataratón, toronjil, curcuma, etc....
Artesanía: planta como la <i>caña flecha</i> , en el cual las pintas se representan elementos de la naturaleza, de la cotidianidad, como el granito de arroz, el ojo del gallo, la flor de la cocorilla, la cruz, el espolón del pescado, el pilón, etc.; palmas, gramíneas y bejucos para artesanías y construcción de viviendas; el barro para hacer vasijas.	Artesanías y danzas: Las mujeres tejen chaquiras para hacer brazaletes, collares y flores; la danza tiene representaciones de la naturaleza y de los mitos.
Danzas y el teatro: representan la cotidianidad alrededor de la naturaleza, la enfermedad, alegrías, miedos, muerte y mitos representados en los animales, las plantas, la lluvia y la sequía.	Río y los árboles: en las nuevas tierras han recuperado los árboles y con ellos han venido algunos animales con los que estaban relacionados en la selva.

Fuente: Elaboración propia

Cada pueblo tiene distinta manera de representación de la Madre Tierra, el pueblo Zenú representa su posición frente a la Madre Tierra como la madre de todos y de todo, con una gran convicción hacia los frutos de la Tierra desde la agricultura. En cambio, para el pueblo Embera Katío, la Madre Tierra también es la madre de todo, pero con una fuerte valoración del río y de la selva.

Asimismo, las dos comunidades la representan como una figura femenina, que sustenta la vida en la Tierra, tal y como lo afirma uno de sus mayores B. Estrada Talaigua (Entrevista personal, junio 15 de 2023):

La tierra produce comida y nosotros nos alimentados de esa comida, igual la madre produce leche y da de comer a sus hijos, igual que la Madre Tierra”. También, se manifiesta una mayor Embera Katío: “El pescado viene del río, los animales y las plantas del cerro, sin esas cosas no viviríamos, sin nosotras las mujeres difícilmente se sustentarían los hijos, mucho menos la familia.

Como se puede ver, la Madre Tierra es una personificación femenina del mundo ancestral, se concibe como una deidad buena y benevolente, de donde ha nacido todo, los hombres, los animales y las plantas; ella protege todo y especialmente a la humanidad como una madre lo hace con sus hijos. Comenta Di Salvia (2013, p. 107) que esta configuración femenina se debía “a la visión que se tenía de este numen como entidad dispensadora de los productos alimenticios y, por tanto, sustentadora de todo ser viviente, de manera análoga a como lo haría toda madre con sus hijos”. Del mismo modo, Cadavid, Flórez y Pérez (2021) exaltan el valor del cuidado que tienen las madres con sus hijos, con el vínculo de cuidar la vida con el sustento que ofrece la Madre- Tierra.

Es importante destacar que en el marco de este apartado de elementos culturales de los saberes y prácticas ambientales de la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Embera Katío, se dio la oportunidad para este trabajo de organizar un espacio dedicado a la Madre Tierra denominado “Conversatorio de la Madre Tierra”, el cual participaron mujeres jóvenes y mayores de las dos etnias del departamento de Córdoba participes de esta investigación y como moderadora esta investigadora, en el III Congreso Internacional de Educación Ambiental Comunitaria celebrada en la Universidad de Córdoba.

En este conversatorio las indígenas realizaron un ritual de armonización por parte de la etnia Zenú, en el que constituye algunas de las expresiones culturales en el que se reconoce y expresa su cosmovisión, se establecieron vínculos simbólicos con personas, seres divinos y el entorno natural como parte de la veneración y el respeto hacia la Madre Tierra. La veneración representada por los recursos naturales ancestrales como semillas criollas de maíz, tubérculos como la yuca, tejidos con caña flecha y “la contra”, un remedio ancestral, mezcla líquida de varias plantas para todo tipo de enfermedad. Se discutió que tanto para las mujeres zenúes y mujeres Embera katío le tienen respeto a la naturaleza y lo expresan de forma distinta, las Emberas le tienen respeto a los ríos y la selva del Nudo del paramillo, a los alimentos y a todos los fenómenos producto del trato que se le da a la naturaleza. La Madre Tierra se vive y se siente de acuerdo con las circunstancias geográficas del medio. Se concluyó que se deben tomar en serio el cuidado de la Madre tierra y piden ayuda de la academia para fortalecer estos saberes de cuidado a sus hijos, niños y jóvenes, ya que sus

hijos se van a estudiar con una formación convencional y tienden alejarse de su pueblo ancestral (Anexo 5).

6.1.3 Elementos pedagógicos para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.

Un modelo curricular educativo puede considerarse como una representación de la realidad, fundamentado en diferentes teorías y enfoques pedagógicos, que se utiliza para orientar a los docentes al momento de sistematizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Aldana- Zabala, 2019). Es así como, ante la representación de la realidad nos enfrentamos a una integración de saberes, disciplinas, métodos, encaminados a formar un estudiante con capacidad para encontrarse con su realidad desde una perspectiva global, holística, basada en la interconectividad como esencia pedagógica (Rodríguez, 2019), es decir, la interconectividad como esa capacidad de conectar y transmitir información real e interdisciplinar. De hecho, la Ley 30 de 1992, en uno de sus objetivos dice: “Profundizar en la formación **integral** de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”. Es por esto por lo que se hace necesario aludir a un enfoque educativo desde la complejidad, basada en el pensamiento complejo, como se detalló en el aparte de elementos epistemológicos.

Desde la perspectiva pedagógica para una propuesta de lineamientos curriculares a partir de la complejidad, Edgar Morín ha abordado la comprensión del “individuo sociológico” a través de lo que él llama una investigación multidimensional, utilizando los recursos de la sociología empírica y la observación comprehensiva (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004). Lo anterior da lugar a la necesidad de educar mediante un modelo de diálogo, flexible, que le permita al estudiante ser el autor de su conocimiento, y al docente ser el guía del proceso de enseñanza y aprendizaje (Anchundia-Gómez, et al., 2022). De tal manera, observamos que, a pesar de la autonomía que se permite en la educación superior, en la Facultad de

Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba las disciplinas específicas de cada programa se imparten de forma aislada, y el componente pedagógico que es transversal no toma en cuenta la diversidad de conocimientos acerca del entorno regional y las formas de construcción de ese conocimiento, con lo cual se pierde de vista casi totalmente la diversidad cultural de las diversas zonas del departamento y de los estudiantes que vienen de esos territorios.

Asimismo, otra teoría afín para abordar los elementos de este apartado que se requieren para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores en esta investigación es la teoría del Pensamiento crítico, este, en pedagogía, los objetivos se centran en conocer la realidad del contexto, adquirir y potenciar aprendizajes pertinentes con las problemáticas de las comunidades. Es prescindible tener en cuenta que los estudiantes son sensibles a las problemáticas del contexto y en tanto, necesitan estar comprometidos, ser lo suficientemente críticos y propositivos. El profesor es un actor social importante desde este pensamiento crítico, debe enseñar liderazgo y tener intencionalidad transformativa que se reflejen en los contenidos y que son articulados desde el mundo de la vida, la cultura sistematizada y cotidiana, asimismo, la evaluación debe ser de carácter formativo, de intervención y las instituciones educativas deben estar centradas en representar las particularidades de la comunidad que representa (Balari, 2004).

Sin embargo, aunque formar en pensamiento crítico, tiene que surgir de la vocación y la acción de un profesorado consciente de ese deber, se ha pensado necesario que desde los programas de licenciatura de la universidad exista por vía legal el Decreto 1075 (Actualizado 29 de diciembre de 2023), en la condición de Acreditación de Investigación, innovación y/o creación artística y cultural, requiere que: “ La institución deberá establecer en el programa las estrategias para la formación en investigación- creación que le permitan a profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, los avances tecnológicos y el campo disciplinar más actualizado, de tal forma que se desarrolle el **pensamiento crítico** y/o creativo” y avanzar hacia el desarrollo de un pensamiento crítico desde en los docentes en formación.

En este mismo sentido, es destacable los aportes del pedagogo Paulo Freire, con su propuesta de la pedagogía crítica, en la que se intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar los patrones de los modelos políticos y económicos impuestos que repercuten en su realidad social, ambiental y económica y que fue retomada por muchos educadores populares en los años 60, aún vigente. Estas pedagogías trazan caminos para leer críticamente el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, según Walsh (2013, p. 39) “la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo”, es decir, encontrarse así mismo, reconocerse perteneciente a una etnia, territorio o contexto, sin vergüenza, para resarcirse como forma de reivindicación propia y colectiva.

Walsh, inspirándose en Paulo Freire y Frantz Fanon, indagó sobre las **pedagogías decoloniales** que son clave para la recuperación de las memorias colectivas, y este proceso lo da a entender como prácticas pedagógicas, que necesitan del diálogo de saberes. Como explican Comboni y Juárez (2013), los **diálogos de saberes** ofrecen la oportunidad de profundizar en el conocimiento y la comprensión del otro, y el reto está en cómo construir un diálogo de saberes y de formas de ser diferentes en matrices culturales derivadas de mundos de vida distintos y, sobre todo, de construcciones dominantes/dominadas a través de las cuáles se construye la cotidianeidad.

Por otro lado, se necesita consolidar una propuesta a través de la pedagogía de la reconexión, donde se pueda consolidar un sujeto social nuevo, sus cosmovisiones y la sabiduría ancestral de alguno de los pueblos originarios del **Abya Yala**, es el nombre dado al continente americano por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos, literalmente significa “tierra en plena madurez o tierra de sangre vital” (López- Hernández, 2004). Pueblos originarios como el Quechua, Aymara, Kallawayá en el Estado Plurinacional de Bolivia; Wirarica en el Estado de Jalisco, Tsotsil y Tseltal en el Estado de Chiapas, México; Maya K’iché en Guatemala, U’wa, Wayuu y Kogui en Colombia; Kolla, Ocloya y Guaraní en Argentina y Charrúa en Uruguay (Parra, 2013). Es de aquí que se habla de las **pedagogías de Abya Yala**, lejos de estar preocupadas por los procesos de enseñanza, ponen al centro el habla de las pedagogías indígenas en los

territorios, las subjetividades, las cosmogonías y las identidades ancestrales, y solo desde donde se proponen construir pedagogías de Abya Yala como otra forma de concebir lo que hacemos, sentimos y expresamos (Vitarelli, 2020).

Asimismo, se habla de una **epistemología del sur** que implica reconocernos como sujetos situados en espacio y tiempo, como practicantes de múltiples maneras de conocer al producir procesos formativos, nos ubicamos junto con nuestras **Pedagogías en el Sur**, compartiendo la definición de: “(...) un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur anti-imperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, (...) el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte...” (De Sousa, 2011, p. 16). Las pedagogías del sur, como explica Zarama (2018), invitan a la comprensión histórica como la coexistencia de varios mundos posibles, proponen situarse en los contextos ancestrales y aprovechar los saberes de occidente para desenvolverse al propio ritmo y admirar los saberes ancestrales y dialogar constantemente con ellos. Así también se requiere de “una política de lugar” (Escobar, 2010), y desde este sur, comprender las discusiones actuales que permean el ámbito educativo latinoamericano desde una perspectiva crítica decolonial y crear opciones de investigación en educación, para la descolonización en la transformación de los conocimientos coloniales y las estructuras de poder colonial, para Medina (2019) afrontar los “retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación, para crear nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación, bajo la necesaria construcción de territorios de esperanza”.

6.1.3.1 Revisión bibliográfica de currículos para la formación de docentes en temáticas ambientales e interculturales

De acuerdo con el anterior apartado, se muestran algunos aportes curriculares que se han hecho en temas ambientales e interculturales en el país a través de una revisión bibliográfica (**Tabla 8**), en la cual se observan tendencias hacia una pedagogía del pensamiento complejo, en el que se identifica en aquellos trabajos que han hecho un diagnóstico para evidenciar la

necesidad de formación de docentes en formación o profesores de instituciones educativas, es decir, se quedan en la intención de incluir temas ambientales e interculturales en el currículo; con respeto a la pedagogía del pensamiento crítico, que va de la mano con la *pedagogía decolonial*, son aquellos trabajos que muestran una clara inclusión de temas ambientales e interculturales, que dan la idea de que tienen en marcha un proceso interdisciplinario (pedagogía del pensamiento complejo), entre los que sobresalen los que se refieren directamente a los indígenas; finalmente, el diálogo de saberes es fundamental y permanente para transversalizar y poner en marcha un currículo ambiental e intercultural.

Tabla 8.

Revisión bibliográfica de currículos en la formación de docentes en temas ambientales e interculturales y la tendencia relacionada con procesos pedagógicos del pensamiento complejo y crítico, decolonial y el diálogo de saberes.

Autor/año	Propósito	Nivel de inclusión de temas ambientales y/o interculturales en el currículo	Tendencias
Castro (2014).	Identifica los contenidos que apuntan hacia una formación de docentes que se interese por fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural, así como por la necesidad de incorporar competencias interculturales en los currículos de programas de Licenciaturas en el Caribe colombiano.	Formación de docentes interesados por lo intercultural.	Se evidencia la necesidad de incluir el enfoque intercultural en los currículos. Hay una búsqueda en la interdisciplinariedad hacia una Pedagogía del Pensamiento Complejo para un Diálogo de Saberes .
Tamayo (2018).	Inclusión en el currículo de la Etnomatemática como curso en el programa de formación de profesores indígenas de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) de la Universidad de Antioquia	Inclusión de un curso en el plan de estudios de una licenciatura de profesores en formación indígena.	Hace uso de la Pedagogía del Pensamiento Crítico , es relevante un proceso Pedagógico Decolonial significativo, hay un permanente Diálogo de Saberes .
Uribe (2019).	Formación en interculturalidad para Licenciados en formación de varias regiones de Colombia en la enseñanza de las ciencias.	Enseñanza a los Licenciados en formación intercultural de las ciencias.	Es clara la necesidad de formar para empezar a incluir lo intercultural. Hay una búsqueda en la interdisciplinariedad lo que lleva a la Pedagogía del Pensamiento Complejo para avanzar en un Diálogo de Saberes .
Pimienta (2018).	Analiza la práctica pedagógica que orienta los procesos de educación en la vida en la familia wayuu, a través de la identificación de sus componentes, características, espacios pedagógicos y contenidos culturales, para definir su propia educación desde lo endógeno y conocer a profundidad su manera de enseñar y aprender.	Identificación de componentes del sistema convencional occidental para definir su propia educación	Se muestra la tendencia a una Pedagogía del Pensamiento Crítico y el Pedagogía del Pensamiento Complejo para integrar componentes ancestrales a sus currículos, donde es claro un proceso Pedagógico Decolonial en Diálogo de Saberes .
Calderón (2018)	Definir las dinámicas necesarias que permitan encaminar a la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana hacia el diseño e incorporación de currículos etnoeducativos que puedan satisfacer la	Incorporación en el currículo de la etnoeducación	Se evidencia utilización de una Pedagogía del Pensamiento Complejo y un Diálogo de Saberes .

	educación superior de los pueblos indígenas del Amazonas.		
Perdomo (2020).	Proponer un diseño metodológico etnográfico de educación ambiental desde el diálogo intercultural que involucre a todos los actores presentes en la Nueva Ruralidad, corregimiento la Florida, Municipio de Pereira.	Proponer un diseño metodológico etnográfico como base del diálogo intercultural.	Se evidencia utilización de una Pedagogía del Pensamiento Complejo y un Diálogo de Saberes .
Ávila (2020).	Promover la transformación de las prácticas educativas que actualmente se presentan en los colegios Distritales de Bogotá con los y las estudiantes indígenas, del pueblo Embera.	Promoción de la transformación de las prácticas educativas etnoeducativas.	Se evidencia utilización de una Pedagogía del Pensamiento Complejo y un Diálogo de Saberes .
Adame (2021).	Investigó en docentes y documentos maestros de tres programas de formación inicial de profesores, distribuidos en tres regiones diferenciadas culturalmente del país. Encontró que hay dificultades en la formación del profesorado. Esto para un currículo de formación inicial de profesores de ciencias naturales y educación ambiental que conciba la ciencia desde una perspectiva de la diversidad cultural.	Necesidad de formación de un profesorado que conciba la ciencia desde una perspectiva de la diversidad cultural.	Se interesa como se ve la ciencia desde la interculturalidad. Quizás se evidencie un atisbo de interdisciplinariedad que apunta hacia una Pedagogía del Pensamiento Complejo , por tanto, no se evidencia una voluntad para entablar un Diálogo de Saberes.
Mendoza (2021).	Necesidad de fortalecer del eje de Ciencias Naturales, Educación Física y Agropecuarias (Naturaleza y Armonía) del <i>modelo curricular propio Zenú</i> , mediante la Educación Ambiental Intercultural con el diálogo de saberes en los estudiantes de la Institución Educativa Cruz Chiquita.	Fortalecimiento del eje de Ciencias Naturales, Educación Física y Agropecuarias (Naturaleza y Armonía) del currículo.	Utiliza la aplicación de una Pedagogía del Pensamiento Crítico y Pedagogía del Pensamiento Complejo en permanente Diálogo de Saberes .
Varela y Márquez (2022).	Analiza las prácticas pedagógicas interculturales en los licenciados en formación; se encontraron debilidades en los docentes y en los estudiantes, sobre su conocimiento de este enfoque educativo. Se recomienda la revisión curricular en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Popular del Cesar.	Formación de licenciados para potenciar y optimizar las prácticas pedagógicas interculturales.	Es clara la necesidad de formación a los docentes para revisar el currículo y orientar bien a los estudiantes. Hay una búsqueda para consolidar la interdisciplinariedad hay una Pedagogía del Pensamiento Complejo para construir un Diálogo de Saberes .

Fuente: Elaboración propia

6.1.3.2 Aportes de los profesores indígena Zenú y Embera Katío para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural

Para empezar a definir los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para licenciados de la Faculta de Educación y Ciencias Humanas, a continuación, en el **cuadro 5** se muestran una síntesis de narrativas orales de los profesores indígenas Zenú de la Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcué Chocué y Embera Katío de la Institución Educativa Canyidó, a través de entrevistas semiestructuradas que aplicaron en campo y se caracterizaron en el quinto capítulo. Se reconoce el valor de estos relatos como

aportes ya que se habla desde el contexto, desde su cultura, de la relación armoniosa con la naturaleza, desde el diálogo de saberes, la articulación de saberes como parte de la interdisciplinariedad y las necesidades educativas de docentes con actitud comprensiva hacia otras formas de ver el mundo.

Marín (2012) remarca que la narrativa funciona en pedagogía como representación de las acciones educativas, las cuales se vuelven significativas para los mismos sujetos, [...] como recurso puede ser de mucha utilidad para construir teorías que interpretan una realidad. Lo anterior se configura como un punto de partida para definir una propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para los programas de Licenciatura de la Facultad de educación y Ciencias Humanas.

Cuadro 5.

Aportes de los profesores indígenas Zenú y Embera Katío para definir la propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.

Profesores indígenas Zenú	Profesores indígenas Embera Katío
...” Me preocupa que mis estudiantes tienen problemas de pobreza extrema, problemas de hambre y encima no quieren saber nada de lo que nos identifica como cultura indígena Zenú. Necesitamos profesores que nos ayuden a reforzar la identidad y a trabajar con la agricultura tradicional, las artesanías etc. que nos ayuden a darle sentido a lo nuestro” ...	...” Hay preocupación por algunos jóvenes que no quieren hacer nada por nuestra identidad aquí en la comunidad y eso hay que mejorarlo. Necesitamos profesores que nos ayude a reforzar la identidad” ...
...” Cuando se dio la Constitución de 1991, hubo una explosión de sentimientos de ser indígena Zenú, pues nos dio las herramientas para que se promueva la inclusión, la diversidad, el arraigo por lo propio, el fortalecimiento de la identidad cultural, de los pueblos indígenas. Desde allí hemos estado luchando por la articulación de lo propio al sistema educativo, pensando en integrar, en dialogar entre los dos saberes, porque no podemos dar la espalda a la modernidad. Necesitamos profesores integrales” ...	...” A nosotros nos gusta lo artístico, nos gusta expresarnos artísticamente, aprenden mucho los niños a través de la naturaleza y su entorno y se aprovecha para ver matemáticas, lengua emberá y castellano y fortalecer la identidad con sociales etc. Necesitamos profesores muy creativos para enseñar, respetando nuestro entorno” ...
...” Algunos profesores no son de aquí, algunos obstaculizan el proceso intercultural, no les interesa el proceso educativo étnico y solo están comprometidos por dar su clase y recibir su sueldo, nada más. Necesitamos profesores con formación en etnoeducación y comprometidos con su trabajo” ...	...” Un diplomado en Etnoeducación en una institución educativa occidental, me dio las herramientas para construir y guiar a mis estudiantes y la comunidad. Poco a poco pude ir integrando mi manera de ver la vida con lo que me enseñaron en la Normal. Necesitamos un profesor se integre y aprenda también de nosotros, que haga un curso de etnoeducación” ...
...” Muchos docentes no indígenas comprometidos han aprendido también con la <i>cátedra de la cultura Zenú</i> que se les da a los estudiantes, ha dado buenos resultados de fortalecimiento de la identidad y se presenta como un área, que se encuentra por grados y por ejes temáticos, se ven diferentes núcleos temáticos como tradición oral, con historia, recuperación de la tierra, la parte organizacional,	...” Hoy día es muy importante que los niños estudien, nos hemos dado cuenta de que los que estudian le aportan a la comunidad. No tenemos el hábito del estudio, los jóvenes hacen familia muy pronto, pero cuando se logra enganchar en el estudio o en un talento les va muy bien. Necesitamos profesores que nos ayuden a preparar a los niños y jóvenes, para que estudien.” ...

la parte política administrativa del resguardo, medicinas tradicionales y gastronomía. Creo que una cátedra así con se podría hacer en la Universidad de Córdoba con los licenciados” ...

Fuente: Elaboración propia.

6.1.3.3 Imaginarios de los niños indígenas Zenú acerca de la relación armoniosa con la Madre Tierra.

Los imaginarios de los niños indígenas Zenú sobre la relación armoniosa con la Madre Tierra ofrece valiosas lecciones para la construcción de una sociedad consciente de la importancia de vivir en armonía con la naturaleza. A continuación se darán a conocer los imaginarios de los saberes y prácticas ambientales en torno a la relación armoniosa con la Madre Tierra que tienen los niños y jóvenes del pueblo indígena Zenú, con edades de 11 a 13 años, entre los grados de 6 a 8 de la Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcué Chocué del municipio de Tuchín- Córdoba, reconocida por la implementación de proyectos pedagógicos productivos a partir de sus habilidades artesanales y agroecológicas desde el año 2001 y que a pesar de obstáculos de tipo socio- políticos como se comentó en el apartado anterior para la plena implementación de un modelo etnoeducativo, sigue siendo referencia tanto en la comunidad como en la región, por el aporte de reconocimiento de la identidad Zenú en sus estudiantes.

Planeación del taller: Para orientar en la planeación de las actividades a aplicar a los estudiantes indígena de la Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcué Chocué, los docentes en formación de los semilleros de las licenciaturas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales, Literatura y Lengua Castellana y Educación Artística, se trabajó en el tema de “saberes y prácticas ambientales en la relación armoniosa con la Madre Tierra”, se realizó una visita previa a la institución educativa y se conversó con los profesores encargados de las áreas etnoeducativas. Esta charla previa fue importante porque además de solicitar los permisos para entrar a la Institución Educativa, se socializó a los profesores el trabajo pedagógico que los docentes en formación tenían planeado a aplicar, las cuales dieron varias recomendaciones y se escogió la fecha pertinente para su aplicación.

De acuerdo con las orientaciones de los profesores se concertó trabajar con los estudiantes de los grados 6, 7 y 8, para la fecha del 21 de abril “Día de la Tierra”, y se acordó para esta celebración hacer la diferencia con la jornada académica normal. Entre las recomendaciones que sugirieron los profesores fueron realizar actividades lúdicas y motivacionales que impulsen las habilidades artísticas (dibujo o coloreo) y narrativas (cuentos, poemas y significados). Teniendo en cuenta lo anterior, se tomó como modelo pedagógico al Constructivismo Social, con elementos desde cada una de las disciplinas de los docentes en formación que acompañaron el proceso, ya que de acuerdo con Piaget (1973) y Londoño (2016) el Constructivismo Social motiva al sujeto individual y el dominio de lo social como indisolublemente interconectados, en otras palabras, las estrategias planeadas están construida para la interacción social, en el que se generan procesos individuales que se dinamizan en contextos participativos; y es aquí donde salen a relucir los significados que los niños indígenas Zenú tienen para la valoración de su identidad y con ello la relación armoniosa con la Madre Tierra a través de sus saberes ancestrales y prácticas ambientales.

Se utilizó como estrategia metodológica para el trabajo de campo pedagógico de los Licenciados en formación el taller pedagógico, ya que facilita la organización de actividades de acuerdo con los procesos de formación pedagógica que traen de la práctica docente de la Facultad de Educación, esta organización se presta a trabajar con las pautas de las etapas de aprendizajes de los estudiantes de la institución educativa, al respecto Gonzales Cuberes (1994) y Martínez (2017) definen la estrategia de taller como un espacio flexible, en el tiempo- espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, donde se integran teoría y práctica obteniéndose la síntesis del pensar, el sentir y el hacer de un grupo en especial. Asimismo, para esta investigación se llamó “Taller experiencial” como una manera de definir esta experiencia pedagógica del licenciado en formación con grupos diferenciales, muy distintos a los que han venido trabajando de manera convencional con la Facultad de Educación (Anexo 8).

Aplicación del taller: El taller se estructuró en tres (3) momentos, un primer momento de ambientación y teoría, el segundo momento activo y el tercer momento de reflexión y complementación, como se muestra a continuación:

A. Momento de presentación y teoría: Teniendo en cuenta el día escogido “Celebración del día de la Tierra” para realizar el trabajo pedagógico por los licenciados en formación, se reunió a los estudiantes de 6°, 7° y 8° en el Salón Central de la Institución Educativa (**Imagen 5**). Los Licenciados en formación tomaron el protagonismo con el micrófono, se presentaron e iniciaron el preámbulo del tema que los convoca, en el cual lanzaron la pregunta del día: ¿Por qué se celebra el día de la Tierra o la Madre Tierra?, posteriormente, después de explicar la emblemática fecha, se volvieron a lanzar diversas preguntas y datos interesantes e información relacionada con la Madre Tierra, que tan cercanos ven a la humanidad con la Madre Tierra hoy, la importancia de los saberes ancestrales y las prácticas ambientales para salvar a la Madre Tierra, en que los estudiantes participaron.

Imagen 5.

Reunión de presentación a los estudiantes de 6°, 7° y 8° e información del tema a desarrollar en el Salón Central de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.



Fuente: Elaboración propia

B. Momento Activo: para este momento los estudiantes se dividieron por grados y pasaron a los salones de clase. Los licenciados en formación iniciaron con una actividad lúdica, para entrar en confianza, es muy significativo para los estudiantes ya que se considera esta actividad como una forma de animar y tener confianza entre ellos mismos y el docente

(Carvajal y Sánchez, 2019), en este mismo sentido Rojas (2010) indica que la actividad lúdica es fuente generadora de emociones, que predispone a los estudiantes a estar dispuestos a posteriores actividades, como se puede apreciar en algunas de las imágenes obtenidas (Imagen 6).

Imagen 6.

Actividades lúdicas con estudiantes Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.



Fuente: Elaboración propia

La fase siguiente de este momento fue de motivación para introducirlos en el tema a trabajar, se procedió a sugerir cerrar los ojos y escuchar sonidos de la naturaleza (Imagen 7) como la caída del agua de los ríos, lluvia, meneo de las hojas por el viento, pájaros, ranas, insectos y otros animales muy reconocidos en la región. La motivación en este sentido según Tohidi y Jabbari (2012) la describen como ese impulso que ayuda a lograr altos desempeños en lo que se desea alcanzar, hace que la persona adquiera un mayor compromiso con el trabajo que se va a realizar, sumado a esto, los investigadores Herrera y Zamora (2014) han definido la motivación como ese proceso de autorrealización que muestra una persona al estar inmersa en una meta que determina una acción.

Imagen 7

Actividad introductoria de motivación con estudiantes Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.



Fuente: Elaboración propia

El trabajo pedagógico de los licenciados en formación finaliza con el imaginario que tienen los estudiantes indígenas y la relación de su pueblo Zenú con la Madre Tierra a través de los saberes ancestrales y prácticas ambientales, mediante representaciones en imágenes y narrativas alusivas a esto (**Imagen 8 y 9**). Estos imaginarios sociales, se refieren a una red de significados, colectivamente compartidos, que cada sociedad utiliza para pensar sobre sí misma, según Castoriadis (1992) y Arruda (2020). Por su parte Geertz (1980) argumentaba que el imaginario impregna la realidad como “lo real es tan imaginado como el imaginario”.

Imagen 8.

Imaginario a través de narrativas de estudiantes Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.



Fuente: Elaboración propia

Imagen 9.

Imaginario a través de imágenes de estudiantes Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.

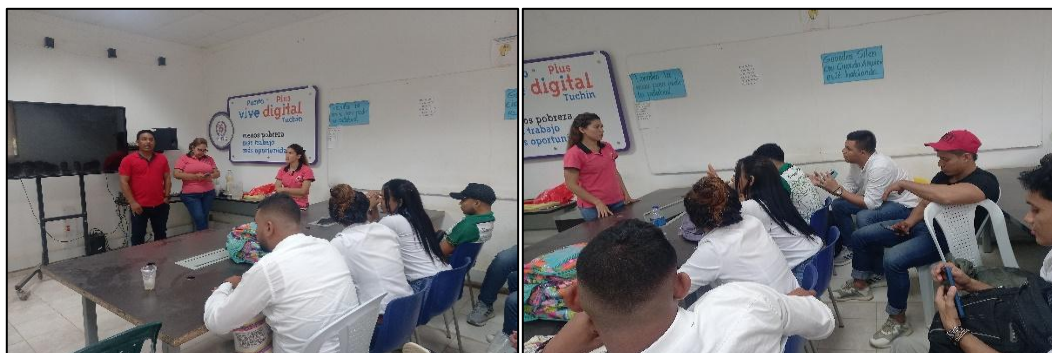


Fuente: Elaboración propia

C. Momento reflexión y complementación: Finalmente en este último momento los licenciados en formación se reunieron con los profesores del área etnoeducativo (**Imagen 10**) para reflexionar acerca de la experiencia pedagógica que acababan de tener y complementar con preguntas del modelo educativo que intentan implementar plenamente. La reflexión, según Castellanos y Yaya (2013), permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello.

Imagen 10.

Licenciados en formación reunidos con profesores del área etnoeducativa Zenú de la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcue Chocué.



Fuente: Elaboración propia

Los imaginarios de los estudiantes indígenas Zenú, en la relación de su pueblo con la Madre Tierra a través de las prácticas ambientales que realizan en función de sus saberes ancestrales. Uno de los temas que se ha venido dando a conocer a lo largo de las lecturas y entrevistas de personajes indígenas Zenú de la región en estudio, es que, a pesar de vivir en tierras no muy productivas, por los sucesos señalados en el apartado anterior y la imposición de técnicas agrícolas occidentales con el uso exclusivo de semillas transgénicas e insumos químicos en el pasado, el pueblo Zenú ha tratado de recuperar y mantener técnicas tradicionales de cultivos y precisamente esto se refuerza en la institución educativa.

Es importante destacar que el Resguardo Indígena Zenú, Córdoba y Sucre desde 2005 fue declarado como territorio libre de transgénicos (RECAR, 2006). Las comunidades indígenas Zenúes, poseen una fuerte tradición agrícola y una amplia agrobiodiversidad de cultivos que sustentan su soberanía alimentaria y su cultura. Actualmente conservan y cultivan más de 25 variedades criollas de maíz y se tuvo en cuenta en el encuentro regional de capitanes de los cabildos, autoridades indígenas y asociaciones de productores para tomar esta decisión, a pesar de la fuerte introducción cultivos tecnificados de maíz en la región Caribe y es aquí que el gobierno y las transnacionales semilleras quieren introducir inicialmente el maíz transgénico.

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los dibujos realizados por los estudiantes al referirse a la Madre Tierra, representan no estrictamente como una figura humana como lo hace occidente, más bien, la representan como la cotidianidad o dinámica de sus labores agrícolas, en sus voces al explicar sus dibujos decían: *“La Madre Tierra es todo lo que nos da para vivir”, ... “Esta es la casa, con los cultivos, animales, la quebrada, y la lluvia, todo eso es la Madre Tierra” ... Nos da comida yuca y maíz para estar bien, tranquilos, tenemos que cuidarla”* (Imagen 11).

Imagen 11.

Imaginarios Zenú de la Madre Tierra en relación con las labores cotidianas agrícolas.



Fuente: Elaboración propia

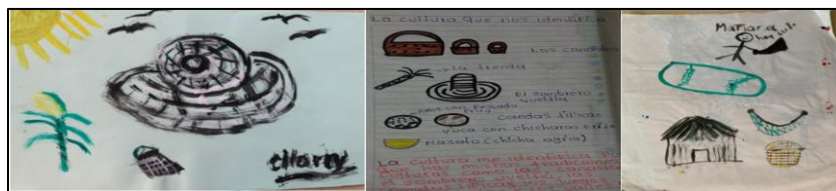
Es muy significativo la fundamentación de los parámetros por los cuales los estudiantes se reconocen partícipes de una idea determinada y generalizada en la representación de la Madre Tierra, esto señala que el conocimiento no está separado del sentimiento ancestral, el cultivo es vida en equilibrio, según Rodríguez, Aguilar y Apolo (2018), el significado del “buen vivir”, es vivir en equilibrio, es vivir en la unidad y en permanente relación con la vida armónica con uno mismo, con el entorno y con lo que nos da la Madre Tierra. Del mismo modo, todos los seres son hijos de la Pachamama o Madre Tierra, cuyo péndulo es la Pacha, que también significa equilibrio, “Madre Tierra en equilibrio” indica Choquehuanca (2012).

Asimismo, otros niños son más específicos en representar su relación con la Madre Tierra a través de una planta de cultivo, sobre todo los que más tienen una relación ancestral con las plantas medicinales o económica como el maíz, la yuca, el ñame y la caña flecha (**Imagen 12**), esta última importante planta para la fabricación y comercio de sus artesanías, como una de las labores socioeconómicas más importantes de la región.

Imagen 12.

Imaginarios de la Madre Tierra en relación con plantas específicas





Fuente: Elaboración propia

El conocimiento y el aprendizaje de saberes y prácticas ambientales, se vinculan con la observación y comprensión de las dinámicas cotidianas desde el nacimiento y crecimiento en continua transformación, como bien hace la analogía Guadalupe et al. (2018, p. 6) “con las plantas enredaderas, se conciben a las niñas y a los niños, al crecimiento humano ...plantas que se guían por la punta tierna, frágil, pero que además se trenza, se enreda en otra planta firme, ahí tensa y teje su vida y reproducción es comienzo-final pero vuelve a brotar, de tal suerte que la expresión nos hace ver que el crecimiento del ser humano poco tiene que ver con el pensamiento lineal o de acumulación cuantitativa”. Mientras tanto, Escobar (2016) complementa, ...de ahí que el brote y crecimiento de las plantas refieren al nacimiento y capacidad de humanización en y con la Madre Tierra el cual se requieren de relaciones comunales, en colectivo para ser soporte del proceso de enredarse (en-red-arte) como parte social de “sentipensar con la tierra”.

6.1.3.4 Imaginarios de los niños indígenas Emberá katío acerca de la relación armoniosa con la Madre Tierra.

En cuanto los imaginarios de la relación armoniosa con la Madre Tierra del pueblo Embera katío, se realizaron un par de visitas previas al cabildo, para obtener el permiso para que los licenciados en formación realizaran su trabajo pedagógico y se conversó con los profesores indígenas de dos sedes, la Institución Educativa Canyidó sede Tuis Tuis y el mismo nombre en sede Manantial. Es importante señalar que se escogieron estas instituciones educativas porque están inmersas en el cabildo Karagaby, igual que los otros cabildos y que estas instituciones educativas imparten solo educación básica primaria con modalidad multigrado, es decir, los indígenas Embera Katío de esta región terminan los estudios

primarios en el cabildo y siguen la básica secundaria en el pueblo más cercano, donde se mezclan con comunidades campesinas con sistema educativo convencional.

De acuerdo con lo anterior, las características de estas instituciones educativas por estar inmersas en los cabildos, hace que la educación sea diferente, propia de la comunidad y por esto se desarrolla en modalidad multigrado, por tanto, los profesores indígenas Embera Katío, que tienen formación pedagógica convencional y estudios etnoeducativos, trabajan con educación propia en sus comunidades, en las que hicieron recomendaciones para los licenciados en formación para su trabajo pedagógico, como realizar actividades lúdicas con mucho movimiento, de coloreo y dibujo, ya que los niños que conforman la Institución Educativa tienen de 3 a 9 años de edad, en el que los más pequeños no hablan castellano y gradualmente los niños grandes lo entienden un poco más, por tanto, mientras normalmente el trabajo de los profesores lo realizan atendiendo a cada grado por vez asignando actividades específicas, sugirieron para el día acordado con los maestros en formación organizar el grupo por niveles de dificultad para entender el castellano, en grupos de los pequeños, los intermedios y los mayores.

Planeación del taller: Para orientar a los docentes en formación de los semilleros de investigación de las licenciaturas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales, Literatura y Lengua Castellana y Educación Artística para la planeación de las actividades a aplicar a los estudiantes indígenas Embera Katío, con el tema “saberes y prácticas ambientales en la relación armoniosa con la Madre Tierra”, de acuerdo con las recomendaciones de los profesores indígenas y los elementos de cada una de las disciplinas de los licenciados en formación que acompañaron el proceso, se decidió realizar un taller muy flexible en dos (2) momentos, con una serie de actividades lúdicas específicas de poca a más orientaciones de acuerdo con los grupos de niños pequeños, intermedios y mayores (Anexo 8). De igual manera, los niños decidían realizar la actividad lúdica o hacer dibujo y pintar, esta última actividad tuvo gran acogida para todas las edades, ya que después que

hacían la actividad lúdica les llamaba la atención hacer un dibujo y plasmar los colores alusivos a su territorio y la Madre Tierra.

Es de destacar que, aunque los grados de básica primaria no son el foco laboral de los licenciados en formación (Básica secundaria) y mucho menos con modalidad multigrado, de todas maneras, fue muy interesante la expectativa que se despertó por el reto de realizar un proceso pedagógico en entornos diferenciados con dinámicas nada conocidas por ellos, y que por cualquier razón esta experiencia podría ser parte de su futuro laboral. Sobre esto López- Niño (2019) propone que en Colombia el abordaje en procesos de formación de docentes es indispensable para generar una conciencia crítica en torno al impacto que tiene la práctica pedagógica en contextos que tejen entramados muy finos, propios de las condiciones sociales, económicas, políticas particulares, así como de construcciones sociales que le dan forma a través de su diversidad poblacional como indígenas, afrocolombianos, raizales, campesinos, por ejemplo.

Aplicación de las estrategias: Teniendo en cuenta las características de la comunidad, fue suficiente organizar las actividades en dos (2) momentos, un primer momento de presentación de la comunidad a los visitantes (los docentes en formación) y un segundo momento activo, en el que se aplican las estrategias lúdicas planeadas a cada grupo. A continuación, se muestra cada momento:

A. Momento de presentación: La institución educativa estaba esperando la llegada de los Licenciados en formación, pero no tanto los estudiantes, ni los profesores, también la comunidad en general que se volcó a recibir a los visitantes, mostrando sus danzas típicas, sus artesanías y ofreciendo tatuar la piel. La comunidad se presentó dando la bienvenida y los visitantes en nombre de la “Universidad de Córdoba” (**Imagen 13**).

Imagen 13.

Presentación de la comunidad y los “visitantes de la Universidad de Córdoba” en la Institución Educativa Canyidó.



Fuente: Elaboración propia

B. Momento Activo: se aplicaron las estrategias lúdicas de acuerdo con lo planeado, por grupos separados por los profesores indígenas teniendo en cuenta los niveles de dificultad para entender el castellano, en grupos de los pequeños, los intermedios y los mayores. El trabajo con los grupos pequeños se necesitó trabajar con el profesor indígena que colaboró para dar las orientaciones en la traducción en su lengua nativa. La actividad lúdica estaba orientada a identificar y saltar al color de marrón como la tierra, al azul como el cielo y al verde como las plantas (**Imagen 14**).

Imagen 14.

Actividad lúdica con grupo de niños pequeños de la Institución Educativa Canyidó.



Fuente: Elaboración propia

Con los grupos que comprendían un poco más el castellano, se realizaron actividades de relación y equilibrio, las bombas sostenidas de cuerpo a cuerpo con el compañero anterior,

el cual terminaba formándose una fila que caminaba alrededor y en relación, uno que representaba el hombre, otro que representaba el río, y el otro que representaba al bosque, del recorrido firme con la bomba sin despegarse del compañero anterior dependía de lo atento en acelerar el paso o desacelerar de repente, de esa tensión dependía el “equilibrio de la Madre Tierra”, quien se separaba pagaba penitencia (**Imagen 15**).

Imagen 15.

Actividad lúdica con grupo de niños pequeños de la Institución Educativa Canyidó.



Fuente: Elaboración propia

Con los grupos que comprendían mucho más el castellano, se realizaron actividades más complejas, entre la que se destaca el “teléfono roto de la figura”, la de tratar de identificar dibujos alusivos a la Madre Tierra (el río, el pescado, una planta conocida, etc.), se dispusieron un grupo de estudiantes en fila y en la espalda de cada compañero que le sucede dibujaban en su espalda una figura, cada uno de los compañeros deberían adivinar la clase de figura que dibujaron en su espalda, por último comparar desde el primero con el último de la fila que inició con el primer trazo de la figura (**Imagen 16**).

Imagen 16.

Actividad lúdica con grupo de niños grandes de la Institución Educativa Canyidó.



Fuente: Elaboración propia

Al final la actividad de dibujo y coloreo fue acogida por los niños de todas las edades en medio o al final de las actividades lúdicas aplicadas. Se les pedía que hicieran un dibujo que representaran a la Madre Tierra (**Imagen 17**).

Imagen 17.

Actividad de dibujo y coloreo para niños de todas las edades de la Institución Educativa Canyidó.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto los imaginarios de los estudiantes indígenas Emberá Katío, es supremamente destacable que en todos los dibujos que pintaron los niños de todas las edades (3 a 9 años) en torno al tema que representaba para ellos la Madre Tierra, prevaleció la misma idea del “Río como la Madre Tierra, alrededor de montañas y bosque”. El color azul es el río Sinú, como se aprecia en las imágenes de un niño de 3 años (A) y un niño de 9 (B) años de la **Imagen 18**.

Imagen 18.

Dibujo y coloreo de niño de 3 años(A) y niño de 9 años (B) representando el río Sinú como su Madre Tierra de la Institución Educativa Canyidó.



Fuente: Elaboración propia

Es de esperarse que el niño de 9 años (B) le pone otros elementos más definidos al dibujo además del río, donde se observa dos montañas que en sus palabras representan el cerro Murrucucú, que hace parte del área de amortiguamiento del Parque Nacional Natural Paramillo, y por el cual todos los niños dibujaron el río de forma vertical con cerro y sin cerro, haciendo alusión a la idea como van construyendo el espacio como territorio (**Imagen 19**), en el que convergen múltiples memorias sobre diversas prácticas culturales y estéticas, generando así un sistemas de valores (Fernandes, et al., 2018), que hace parte de la identidad Embera Katío.

Imagen 19.

Dibujo y coloreo de todos los niños del río de forma vertical, con cerro y sin cerro de la Institución Educativa Canyidó.



Fuente: Elaboración propia

6.1.3.5 Aportes de los docentes en formación que son indígenas Zenú y Embera Katío y no indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural

Otro aporte importante para definir los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para licenciados de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, son las voces de los docentes en formación, indígenas y no indígenas (Anexo 10). Los aportes de los docentes en formación son importantes, pues según sostiene Balari (2004), los estudiantes indígenas son conocedores de su propia realidad, son sensibles a las problemáticas del contexto, aprovechan para adquirir y potenciar aprendizajes pertinentes con las problemáticas de las comunidades, en tanto son comprometidos, críticos y propositivos.

En este sentido, los docentes en formación no indígenas, que pasaron por la experiencia de interactuar con las Instituciones educativas de las dos comunidades Zenú y Embera Katío, demostraron una nueva actitud más incluyente y cooperativa con otras culturas y otras

maneras de ver el mundo. Habermas entendía las ciencias de la educación, no sólo como un medio para la ilustración individual, sino para despertar una forma de “acción social colectiva” (Ramírez y Vallejo, 2010), con muchas preguntas acerca de lo poco destacado de estos temas en su formación de licenciado. A continuación, se muestra en el **cuadro 6**, las narrativas orales de los docentes en formación, tanto los indígenas Zenú y Embera Katío, como los no indígenas.

Cuadro 6.

Aportes de los docentes en formación indígenas Zenú y Embera Katío, y de los no indígenas, para definir la propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural.

Docentes en formación indígena Zenú	Docentes en formación indígena Embera Katío	Docentes en formación no indígena
Referencia a los planes de curso: ... “Los planes de clase de nuestro programa que hemos ido desarrollando, creo que les hace falta bastante para hablar de lo intercultural, de lo ambiental sí tenemos formación” ... Estudiante de Lic. Ciencias Naturales y Educación Ambiental ...” En Ciencias Sociales es lo contrario, tenemos mucha formación en intercultural y mucho menos de ambiental” ... Estudiante Lic. Ciencias sociales	Referencia para fortalecer la Práctica Pedagógica Investigativa: ...” La educación en mi comunidad es nefasta, necesitamos preparar a más profesores, desde la facultad con la práctica pedagógica le aportarían mucho a la comunidad, a los profes de allá. He visto casos de niños muy inteligentes en mi comunidad y se están perdiendo la oportunidad de aprender otras cosas que puedan aportar a esas habilidades y aportar a la comunidad sin necesidad de perder su identidad.. Estudiante Lic. Informática	Referencia de los planes de curso para fortalecer la Práctica Pedagógica Investigativa: ...” En las clases estipuladas en los planes de curso que hemos visto en la universidad, no encuentro la pertinencia con la realidad étnica de la región de Córdoba, jamás se habla de grupos étnicos y creo que es importante que tengamos esa formación” ... Estudiante Lic. En Literatura y Lengua Castellana ...” Si se plantea una formación en estos temas, podría plantearse en un curso en las prácticas pedagógicas de manera transversal en la facultad, donde creo se puede hacer un bonito trabajo articulado con estas comunidades indígenas, por allá desde sexto semestre” ...Estudiante Lic. Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Referencia recomendación de cursos etnoeducación y emprendimiento: ...” He aprendido mucho en la universidad académicamente hablando, pero falta una formación que fortalezca la identidad cultural de la región, porque me gustaría primero aprender muchas cosas e ir a muchos lugares, me gustaría de pronto ir a otras partes para conocer otras cosas, pero al final deseo aportar a mi comunidad” ... Estudiante de Lic. Ciencias Naturales y Educación Ambiental ...” Yo seré licenciada y como docente puedo hacer muchas con las nuevas generaciones en mi comunidad, soy tejedora, y creo que falta una formación que tenga emprendimiento de nuestra riqueza artesanal” ...Estudiante Lic. Ciencias sociales	Referencia para potenciar lo artístico: ...” Nos gusta mucho el dibujo, sobre todo plasmar colores, mira la vestimenta que llevamos ¿Me entiendes? La parte artística. Yo pienso, pues, que el indígena nace como que nato con esa parte artística, mira cuando nosotros nos pintamos la cara y el cuerpo, tienes muchas figuras de la naturaleza, son formas de la naturaleza, también se nos ocurren otras figuras, pero es una cuestión más de cada persona que simplemente se nos ocurre en el momento” ... Estudiante Lic. Informática	Referencia a la formación de cursos etnoeducación: ...” Pienso que es esencial la formación en etnoeducación, ya que tenemos que estar preparados para enfrentarnos a distintos contextos, conocer diversas culturas, para lo cual no es la que estamos adaptados aquí en la ciudad, ni siquiera en la zona rural” ... Estudiante Lic. en Artística
	Referencia a incentivar la investigación en ambiental e intercultural:	

Referencia de la coherencia entre lo que se enseña en la teoría y lo que se permite:

...” Una cosa que me decepcionó mucho es que cuando llegó la pandemia, tuve que hacer las prácticas pedagógicas en mi comunidad, yo empecé a trabajar ahí. Pero cuando llegó el siguiente semestre nos cambiaron el docente y terminó la pandemia, entonces nos tocó retomar el colegio que teníamos en Montería, me tocó dejar todo el trabajo que tenía con mi contexto” ... **Estudiante de Lic. Ciencias Naturales y Educación Ambiental.**

...” Desde que iniciamos en la carrera, siempre nos han venido diciendo que la mejor manera de llegar a un contexto educativo es centrándonos en la realidad de los estudiantes, el contexto, yo que soy de la etnia Zenú de pronto partiendo desde ahí podría trabajarse esa realidad desde mi contexto, sin embargo, no se hace, entonces es como si dijeran una cosa, pero como que no la aplicaran, porque estamos hablando de que nos centramos en los contextos” ... **Estudiante Lic. Ciencias sociales.**

...” Es importante que también se realicen investigaciones en los temas de Educación Ambiental Intercultural, y a partir de allí se van desarrollando todo tipo de estrategias pedagógicas que den a conocer a los grupos étnicos y otras maneras de enseñar” ...**Estudiante Lic. Literatura y Lengua Castellana**

Referencia recomendación de cursos de ambiente y contexto indígena:

...” Los problemas pedagógicos siempre son los mismos, ¿cierto?, pero despertar una conciencia ambiental desde las zonas donde ellos habitan, todas estas regiones a las que pertenecen cada uno de ellos, sería bueno empezar desde esa parte y que sería bueno mejorarlo desde la misma planeación de las mallas curriculares. ...**Estudiante Lic. Ciencias Naturales y Educación Ambiental**

Referencia a la formación de cursos etnoeducación:

...” Lo ideal es que nosotros del contexto seamos quienes nos formemos en pedagogías u otra carrera, si llegan profesores de otros contextos que estén formados como con los cursos de etnoeducación, por lo menos ayudarían y respetarían nuestra forma de vivir, sin discriminación y más oportunidades” ... **Estudiante Lic. Informática**

...” Yo seré licenciado y me interesa mucho el tema, pienso fortalecer la identidad Emberá, la de mi papá, también nos sentimos orgullosos de nuestros ancestros, aunque sea alto de estatura, sé que soy descendiente de Emberá. Los licenciados deben formarse en fortalecer la identidad de la región” ... **Estudiante Lic. Ciencias Naturales y Educación Ambiental**

Referencia a la coherencia entre lo que se enseña en la teoría y lo que se permite:

...” Tenemos compañeros indígenas y otros que son cercanos a estas zonas de territorio indígena, sería hermoso que ellos empezaran su práctica pedagógica en su propio contexto, que no los traigan acá a la zona urbana, al mundo occidental por decirlo de alguna manera, porque acá los problemas de aprendizaje yo siento que se repiten” ... **Estudiante Lic. En Artística**

Fuente: Elaboración propia

6.1.3.6 Aporte de iniciativas investigativas de los semilleros de investigación de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas:

En una última reunión que realizó con los estudiantes de los semilleros de investigación “Los nadie” del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, “Músicas tradicionales y culturas populares” de la Licenciatura de Educación Artística, “LEXICON” de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y “EdamSis” de la Licenciatura en Ciencias Naturales y

Educación Ambiental, después de las experiencias vividas durante esta investigación, los estudiantes plantearon una *lluvia de ideas* a partir de sus posibles trabajos de investigación o proyectos de grado, los cuales ellos trabajarían con las categorías ambiental e intercultural, desde la disciplina de su licenciatura y sus lugares de origen, no necesariamente indígena, pero sí otras poblaciones interculturales en la que conviven campesinos, afros y rom, pues ya tenían concebida una población específica para trabajar, y en esta ocasión después de los talleres adelantados durante este proceso investigativo, procuraron incluir en sus proyectos de grado los temas ambiental e intercultural.

Entre esas iniciativas de los jóvenes de los semilleros, se destacan las siguientes, ordenadas de acuerdo con el programa de pregrado al cual pertenecen:

- Del semillero “LEXICON” de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana: A través de la lexicografía, quiere hacer un diccionario con el habla coloquial de una comunidad rural de Mata de Caña, es decir, recabar palabras que se refieren a diferentes maneras de llamar a la fauna, la flora y el ambiente, ya que según la estudiante tienen una manera muy particular de llamar su entorno.
- El semillero “Músicas tradicionales y culturas populares” de la Licenciatura de Educación Artística: se destaca la idea de las instituciones educativas de un pueblo afro de San José de Urabá, el cual, los estudiantes de esta población no tienen modos económicos para comprar instrumentos musicales, la idea es fabricar instrumentos con residuos sólidos de plástico y se considera como una de las opciones para que los más pequeños puedan iniciarse en el mundo de la interpretación musical. El plástico tarda mucho en degradarse, por tanto, es un instrumento que tardara en las manos de los estudiantes y pasar a otra generación y desarrollar manifestaciones artísticas de sus expresiones tradicionales y fortalecer la identidad.

- “EdamSis” de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental: En este semillero nació la idea hacer un trabajo de investigación titulado: “Estudio de los retos y obstáculos de profesores indígenas para cuidar la Madre Tierra y el fortalecimiento de la identidad” inspirado en los talleres y visitando en campo de estas dos Instituciones Educativas, el cual, se terminó y se sustentó el pasado 5 de julio de 2024 (Anexo 17). Es de destacar que los dos estudiantes que participaron en esta investigación una es de la etnia Zenú y el otro de ancestros Embera Katío.
- “Los nadie” del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales: De este grupo salieron varias ideas, el cual, se destacó meterle el componente ambiental como “El mito relacionado con la flora y la fauna en una zona rural”, “La protesta social como mecanismo para resolver problemáticas socioambientales en una vereda llamada Loma Verde” y “Problemas socioambientales en el pueblo de Ayapel por las inundaciones”.

6.1.3.7 Aportes de expertos para el fortalecimiento de Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

En este apartado se tuvieron en cuenta los aportes de los actores en el territorio de los profesores indígenas de Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcué Chocué del pueblo Zenú y la Institución Educativa Canyidó del pueblo Embera katío y mayores de cada pueblo; del mismo modo, se incluyeron las reflexiones de actores institucionales de la Universidad de Córdoba, profesores relacionados con los temas de esta investigación, docentes en formación de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas tanto indígenas como no indígenas o mestizos y negros. Con los insumos mencionados, se determinará en este capítulo los requerimientos que ayudarían a formular las primeras líneas de los Ejes Curriculares Dinamizadores en Educación Ambiental Intercultural que se propone esta investigación.

En primera instancia, se destacan las teorías pedagógicas que se han venido tratando en este capítulo, las cuales tienen que ver con la inclusión, la interdisciplinariedad, y la transversalidad, así como aquellas relacionadas con los saberes otros, *epistemes otros* o el diálogo de saberes, incentivada en su conjunto contribuye a potenciar fuertemente la pedagogía crítica y el respeto a la naturaleza desde una pedagogía de la Madre Tierra.

En segunda instancia, los profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, propusieron realizar espacios de reflexión en la facultad y aprovechar el requerimiento nacional (Decreto 1174 del 12 julio 2023) y el debate acerca del Plan de Desarrollo Institucional con miras al 2031, para el replanteamiento curricular que permita incorporar la Educación Ambiental Intercultural a las diversas licenciaturas, a partir del área transversal de la práctica pedagógica investigativa en la que convergen los estudiantes de las diversas licenciaturas y se ponen en relación directa con comunidades e instituciones educativas. En tercera instancia, se destacan entre las recomendaciones las iniciativas transversales de cátedras institucionales, cursos electivos, diplomados, y la posibilidad de nuevos posgrados que graviten en torno a la educación ambiental intercultural.

Teniendo claro lo anterior, se definió un documento borrador con 5 Ejes Curriculares Dinamizadores según las necesidades por parte de los profesores indígenas en instituciones indígenas Zenú y Embera katío y 4 Ejes Curriculares Dinamizadores de los docentes en formación indígenas y no indígenas de los semilleros de investigación que participaron en esta investigación para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, que después bajo un ejercicio de alineación y condensación, terminan conformándose 6 Ejes Curriculares Dinamizadores, de las cuales 3 terminan refiriéndose a la inclusión de elementos epistemológicos, teóricos y pedagógicos, y los otros 3 se ocupan de algunas acciones estratégicas. Para enriquecer estos 6 Ejes Curriculares Dinamizadores, se sometieron a debate con expertos en los temas intercultural, ambiental y currículo, a través de un taller con preguntas relacionadas de cada uno de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores señalados (Anexo 9). Los expertos fueron conformados por un grupo de 6, dos antropólogos, dos expertos en currículo y dos expertas en Educación Ambiental, que conocen, investigan y

trabajan en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba como se muestra en la **tabla 9**:

Tabla 9.

Formación y trayectoria académica en el campo intercultural, ambiental y curricular que aportaron a los Ejes Curriculares Dinamizadores para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

EXPERTOS EN INTERCULTURALIDAD, AMBIENTE Y CURRÍCULO	FORMACIÓN Y TRAYECTORIA ACADEMICA
Angela María Moreno Barros	• Docente e investigadora del Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba en temas interculturales. • Doctora en Sostenibilidad • Magister en Antropología Cultural • Antropóloga
Adriana Marcela Zurita Buelvas	• Docente e investigadora del Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba en temas interculturales. • Una de las autoras del libro. Hacia un diagnóstico participativo sociocultural, orientado a mostrar el estado actual de la población indígena residente en el resguardo Embera katío del alto Sinú, el casco urbano de Tierralta y sus alrededores. Universidad de Córdoba. • Magister Antropología • Antropóloga
Nabi del Socorro Pérez Vásquez	• Docente e investigadora del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba en temas de Educación Ambiental. • Doctora en Educación y Cultura Ambiental • Maestría en Ciencias Ambientales • Licenciada en Biología y Química
Leidy Gabriela Ariza Ariza	• Docente e investigadora del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba en temas de Educación Ambiental. • Doctora en Educación Ambiental • Maestría en Docencia de la Química • Licenciada en Química
María Alejandra Taborda Caro	• Docente e investigadora del Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba en temas curriculares e interculturales. • Doctora en Educación- Currículo • Maestría en Geografía • Licenciada en Ciencias Sociales y Geógrafa
Rudi del Cristo Doria Correa	• Docente e investigador en temas curriculares en el programa de Literatura y Lengua Castellana, coordinador de la Práctica Pedagógica investigativa y Docente de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. • Magíster en Educación- currículo • Licenciado en Lenguas Modernas

Fuente: Elaboración propia

Se hicieron aportes importantes de temas interculturales y ambientales que según su criterio no deberían faltar en los currículos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, en la que cada experto ayudó a reforzar cada una de estas líneas de la siguiente manera:

1- Fomentar la pedagogía crítica para construir identidad y generar liderazgos en las comunidades.

A continuación, se muestran las voces y reacciones en el **cuadro 7**, de las expertas en Educación Ambiental, las cuales se centraron en la enseñanza de teóricos latinoamericanos claves de la Educación Ambiental para trabajar en la Práctica Pedagógica Investigativa- PPI y Práctica Docente- PD, que es el área transversal de la Facultad, y reflexionar sobre diversos procesos en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Por su parte, las expertas antropólogas, también se ocuparon del aporte de algunos teóricos con experiencias latinoamericanas y los conceptos claves que ponen en palabras los significados diferenciales que dan sentido a los quehaceres de la existencia en los territorios, y que cimentan otras epistemologías de acuerdo con el devenir de un mundo globalizado. De igual modo, los expertos en currículo coinciden en postular un tipo de “pedagogía dialógica” como cimiento de la pedagogía crítica y la construcción de liderazgos.

Cuadro 7.

Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.

Nabi del Socorro Pérez Vásquez, PhD Educación y Cultura Ambiental	Leidy Gabriela Ariza Ariza, PhD Educación Ambiental
“Debemos apoyarnos en los preceptos de Paulo Freire y de otros teóricos latinoamericanos, en resistencia a la imposición de saberes euro centristas y en reconocimiento de su propia manera de ver el mundo y el vínculo con la naturaleza que aún poseemos”.	“Estas lecturas, si se fomentan de manera transversal, le darían flexibilidad curricular a la facultad, el crear electivas de lectura crítica a nivel de facultad y no de un solo programa, donde se fortalezcan diálogos ambientales e interculturales y que sean articuladas con la intencionalidad de formación de profesores”.
Angela María Moreno Barros, Antropóloga y PhD Sostenibilidad	Adriana Marcela Zurita Buelvas, McS en Antropología
“Debemos tomar lecturas de las experiencias bolivianas, son tal vez los que más han escrito sobre su fuerte vinculación con territorios concretos y con los recursos naturales del entorno”.	“Interesante analizar la <i>transmodernidad</i> desde Arturo Escobar, quien plantea la necesidad de proponer un marco teórico para la alteridad y la interculturalidad, cuyo primer paso sería la discusión sobre la relación entre globalización, desarrollo y modernidad”. También, “Foucault que habla del desarrollo de una epistemología del cuerpo que equivale a considerar procesos y espacios perdidos de la percepción, tanto como las sugerencias conceptuales para su constitución. Lo anterior significa recuperar el cuerpo como un universo excluido”.
María Alejandra Taborda Caro, PhD Educación- currículo	Rudi del Cristo Doria Correa, McS. Educación- currículo
“Una pedagogía crítica para promover contextos comunicativos con racionalidad, en los que se ejercita a cada momento la argumentación susceptible de crítica, juntamente con las relaciones de solidaridad, es decir, una pedagogía dialógica. Se necesitan espacios de debate para incorporar nuevos temas”.	“Cuando Paulo Freire habla de educación dialógica, comunicación dialógica o, en general, de prácticas dialógicas hace referencia a una praxis abierta, reflexiva, crítica y atenta. Los espacios en los lineamientos de la Práctica pedagógica Investigativa y docente están abiertos y se pueden dinamizar con estos temas que se proponen”.

Fuente: Elaboración propia

Aunque los expertos se centraron en puntos específicos de la formación docente en ~~de la~~ pedagogía crítica para construir identidad y generar liderazgos en las comunidades, no hay que olvidar la relación de las constantes dinámicas económicas, tecnológicas, y por supuesto sociales y culturales, que mueven el mundo actual, ya que esta pedagogía no solo cuestiona

las estructuras y paradigmas existentes de estas dinámicas, sino que también promueve un pensamiento reflexivo y transformador en las comunidades educativas, en contravía de la realidad que se impone.

Ante esta realidad la pedagogía crítica en la formación docente construye identidad en esa tensión, pues el docente en formación tiene que reconocer y valorar la diversidad cultural de las comunidades y territorios, y ser capaz de generar liderazgos genuinos y comprometidos por la identidad y el desarrollo de todos sus miembros (Riera, et al. 2018). De todas maneras, sabemos que la educación a partir del docente en formación es una herramienta poderosa para empoderar a las personas, dotándolas de las habilidades necesarias para liderar y transformar sus entornos, desde una perspectiva ética y consciente de estas nuevas miradas.

2. Desarrollar la didáctica de diálogo de saberes para potenciar habilidades de entendimientos entre saberes.

Los expertos en currículo vienen una “pedagogía dialógica”, en ese mismo sentido se vienen refiriendo al “diálogo de saberes”, y proponen ponerlo en relación con el “territorio”. Sin embargo, algunos autores consideran que al referirse a la enseñanza y comprensión del territorio necesariamente se acude al diálogo de saberes. Bernal (2014) infiere que el concepto de territorio posibilita la formación de sujetos con conocimiento histórico, capaces de construir y reflexionar sobre múltiples tensiones que se presentan en el espacio, y precisamente esto se aborda desde un diálogo de saberes. A continuación, en el **cuadro 8**, se presentan las voces de los expertos.

Cuadro 8.

Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.

Nabi del Socorro Pérez Vásquez, PhD Educación y Cultura Ambiental	Leidy Gabriela Ariza Ariza, PhD Educación Ambiental
“Propongo mejor el verbo: <i>promover</i> , el educador ambiental permanentemente está en diálogo de saberes, siempre está promoviendo como cuidar y mantener la armonía con la naturaleza, teniendo en cuenta que los estudiantes cuando egresen pueden desarrollarse profesionalmente en estos territorios y estos tienen una relación ancestral con la naturaleza”	“Considero que puede ser una propuesta de <i>diálogo de saberes</i> que articule a la facultad hacia cada programa disciplinar que integre lenguaje, arte, formas de nombrar la fauna, la flora, el paisaje, capacidades tecnológicas, etc.”
Angela María Moreno Barros, Antropóloga y PhD Sostenibilidad	Adriana Marcela Zurita Buelvas, McS en Antropología

“Para este <i>diálogo de saberes</i> es interesante el aporte de Stuart Hall con el trabajo de la representación, enseñarle al estudiante que la representación no es transparente, opera por procesos de selección de significados, implica formas de marcar las cosas del mundo, según mapas conceptuales y principios de inteligibilidad, que se exteriorizan en el lenguaje”.	“Didácticas de comportamiento sobre el respeto por el otro, respetar los espacios de intercambio y reflexión, la capacidad para aprender del otro, lo cual implica tener una disposición y actitud positiva para aprender del otro y viceversa”.
María Alejandra Taborda Caro, PhD Educación- currículo	Rudi del Cristo Doria Correa, McS. Educación- currículo
“Desde los mismos lineamientos hay que ajustar el concepto de <i>diálogo de saberes</i> y el concepto de <i>territorialidad</i>, para que cuando lleguen a los programas tengan coherencia para abordarlos con procedimientos adecuados”.	Se vienen unos ajustes a los microcurrículos para nosotros que tenemos que aprovechar, no es difícil proponer la discusión, se podrían abordar estos temas como “ejes curriculares dinamizadores”, más que como lineamientos, porque los lineamientos ya están”.

Fuente: Elaboración propia

Continuando con los aportes de los expertos en currículo, estos sugirieron vehementemente que para esta investigación no se propusieran “lineamientos pedagógicos”, como se tenía pensando antes de esta discusión con expertos, porque en su criterio ya existen en la Facultad de Educación unos lineamientos (que se tuvieron en cuenta en el análisis del IV capítulo). Más bien propusieron, usar el término de *ejes curriculares* que propicien una discusión para dar cabida a nuevos elementos como los que se están planteando en la presente investigación. En este orden de ideas, los expertos propusieron denominarlos “**Ejes curriculares dinamizadores**”, sugerencia que fue recogida, como se puede notar a lo largo del trabajo.

Las expertas en Educación Ambiental proponen un *diálogo de saberes* permanente, por medio del cual se potencie el cuidado de los elementos naturales de los entornos, así como los valores éticos asociados con estas prácticas. Del mismo modo, las antropólogas, ponderaron algunos teóricos que han desarrollado estrategias que ayudarían a mirar otros mundos, otras prácticas o representaciones importantes a resaltar.

3. Desarrollar la didáctica de la Madre Tierra para potenciar valores de respeto a la naturaleza.

Para la discusión de este eje, las expertas en Educación Ambiental sugirieron revisar los fundamentos que inspiraron el programa de “Pedagogía de la Madre Tierra” de la Universidad de Antioquía, el cual sería útil para analizar experiencias emblemáticas del tema y otras experiencias educativas latinoamericanas, como el caso de Bolivia. Las antropólogas alertan acerca de la importancia de no llevar el discurso de la Madre Tierra a la instrumentalización y recomiendan la mirada integral del *Buen vivir*, en armonía con los

ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia en estas comunidades. Los expertos en currículo subrayaron la idea de *ejes curriculares dinamizadores*, que facilitarían la inclusión en los currículos de la armonía, el cuidado con la Madre Tierra o la dimensión ambiental en los territorios.

Las voces sobre lo anterior se observan en el siguiente **cuadro 9**:

Cuadro 9.

Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.

Nabi del Socorro Pérez Vásquez, PhD Educación y Cultura Ambiental	Leidy Gabriela Ariza Ariza, PhD Educación Ambiental
"Propongo que se nombre <i>pedagogía de la Madre Tierra</i> , en tanto ya hay un fundamento teórico que la soporta".	"Traer a personas como el Profesor Abadio Green Stocel, es el primer profesor indígena de una universidad en Colombia (Universidad de Antioquia, en Medellín). El desarrolló la Licenciatura de "Pedagogía de la Madre Tierra", y por lo tanto deberíamos traer esos personajes a la facultad, pues son muy interesantes...."
Angela María Moreno Barros, Antropóloga y PhD Sostenibilidad	Adriana Marcela Zurita Buelvas, McS en Antropología
"Hay que tener en cuenta el discurso de la Madre Tierra....a veces lo utilizan en occidente para instrumentalizar comunidades, hay que dejar claro en qué autores nos apoyamos, sobre todo los pensadores indígenas latinoamericanos".	"Es un simbolismo que es importante darle un enfoque de "sujeto" para poder entender a la Madre Tierra. El "Buen vivir" es la experiencia que más ha trascendido como pensamiento en armonía con la naturaleza, pues es el hogar de todos los seres vivos y cualquier alteración ambiental conlleva a problemas sociales, políticos y económicos".
María Alejandra Taborda Caro, PhD Educación- currículo	Rudi del Cristo Doria Correa, McS. Educación- currículo
"Continuo con la idea que se mencionó que, en vez de llamarse lineamientos, es más adecuado llamarlo <u>ejes curriculares dinamizadores</u> , sobre todo en este aspecto de la Madre Tierra, en aquellos apartes dedicados al entorno y la comunidad".	"Es cierto, en los lineamientos dedicados a la "diversidad y comunidad" donde el estudiante debe hacer una lectura del contexto comunitario, más la sistematización, es una lectura que incluye fuertemente lo ambiental, lo social, etc. En ese espacio podrían originarse estas sublíneas o ejes dinamizadores que dinamicen este lineamiento".

Fuente: Elaboración propia

En general, los expertos están de acuerdo con una pedagogía que buscaría que los estudiantes se reconozcan como hijos del territorio. El indígena Abadio Green comentó:

Lo que a nosotros nos sirve para avanzar en una pedagogía de la Madre Tierra, es que nos afiancemos más en nuestra oralidad, en las narraciones, escuchar al abuelo, escuchar los cantos de nuestras abuelas, escuchar el murmullo de las olas del mar cuando nos cuentan las tradiciones de la madre naturaleza (Favaron, 2022 p. 136).

Se busca que los docentes en formación permanezcan atentos a ~~de~~ escuchar y destacar la vida en el planeta Tierra y a que se pueda responder a las necesidades ambientales de ésta y cumplir con las responsabilidades éticas de los habitantes.

4. Llevar la Práctica Pedagógica Investigativa y docente a los territorios y potenciar el rol los estudiantes indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Para este aspecto, los expertos sugieren que el mencionado propósito se puede lograr a través de convenios, pues este tipo de estrategias de cooperación forman parte de las dinámicas universitarias, mediante la realización de actividades con docentes y estudiantes, el intercambio de publicaciones, la elaboración conjunta de experiencias e investigaciones, entre otras actividades. Las voces que avalan estas sugerencias son las que se observan en el **cuadro 10**:

Cuadro 10.

Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.

Nabi del Socorro Pérez Vásquez, PhD Educación y Cultura Ambiental	Leidy Gabriela Ariza Ariza, PhD Educación Ambiental
“Hacer convenios para la investigación y extensión con las comunidades, desde las ciencias biológicas o químicas, teniendo en cuenta otras formas distintas de nombrar la naturaleza por parte de otras culturas ancestrales, que difieren de las establecidas por la ciencia académica occidental. Si bien las interpretaciones sobre el funcionamiento y estructura de la naturaleza son distintas para cada cultura, pero tan válidas las unas como las otras.”	
Angela María Moreno Barros, Antropóloga y PhD Sostenibilidad	Adriana Marcela Zurita Buelvas, McS en Antropología
“A través de convenios, la Universidad, sus alumnos y docentes pueden ir al territorio tienen, lo cual tiene una particular importancia, pues el hecho de estar allí es interactuar con la comunidad, conocer sus necesidades y potencialidades para la construcción del diseño de políticas, liderazgos comunitarios y el respeto a otras miradas”.	
María Alejandra Taborda Caro, PhD Educación- currículo	Rudi del Cristo Doria Correa, McS. Educación- currículo
“Un <i>eje dinamizador</i> que promueva la práctica pedagógica, genera sentido de pertenencia en los estudiantes de licenciatura, así como cohesión e identidad. Se puede dar pasos en la construcción del diseño de políticas educativas y colaborar en la implementación del PEC -Proyecto Educativo Comunitario-. Vincular a estos estudiantes en un programa especial a través del cual apoyen los procesos etnoeducativos, valorando su saber y al mismo tiempo fortaleciendo los lazos de interculturalidad. Necesidad de un suscribir un Convenio entre la Universidad de Córdoba y la Normal de Tierralta para formar a los normalistas como licenciados”.	

Fuente: Elaboración propia

5. Incluir los temas y enfoques ambientales e interculturales de manera transversal en los planes de estudio de los programas de las diversas licenciaturas de la Facultad de Educación.

Todos los expertos en el tema de los enfoques ambientales e interculturales de manera transversal en los planes de estudio fueron unánimes, como se observan en el **cuadro 11**, en reconocer que en los planes de curso o microcurrículos no se encuentran temas relacionados con Educación Ambiental e Intercultural. Por lo tanto, se necesitarían ajustes de los microcurrículos, que solo se lograrían si los docentes que conforman los comités curriculares de cada programa comprendieran la necesidad ambiental actual en el mundo y como estos grupos ancestrales, como parte de la identidad viva de la región, viven y al mismo tiempo están perdiendo las maneras o formas más respetuosas y adecuadas de trato con la naturaleza, acciones que aportan a un ambiente saludable. Sobre esta premisa, se deberían propiciar debates al respecto en cada programa, que generen reflexión y la articulación en las disciplinas específicas.

De acuerdo con lo anterior, si no hay voluntad para reunirse a generar el debate, no es posible que los docentes encaren la enseñanza de estos asuntos en sus clases y prácticas pedagógicas, por consiguiente, los expertos propusieron para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas un conjunto de estrategias para los docentes, que podrían proponerse en el calor del debate, como un modo transversal de inclusión curricular que acompañe a la Práctica Pedagógica Investigativa y Docente, que es el eje articulador de la Facultad de Educación.

Cuadro 11.

Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.

Voz unánime de los expertos
“Los planes de curso no van de acuerdo con la realidad cultural de la región. En los programas de formación de licenciados de la Universidad de Córdoba deben incluir cursos ambientales e interculturales o etno- educativos” ... “Dejar la puerta libre para que desde este eje dinamizador los futuros maestros puedan estar preparados en su desarrollo profesional y enfrentarse o adaptarse fácilmente a otras formas de concebir el mundo y su realidad, pero para esto la facultad debe ofrecer cursos tales como : “Taller de formación en lengua Embera Katío”, “Talleres de etnobotánica”, “Talleres de música tradicional”, así como implementar la cátedra de Educación Ambiental Intercultural y ofrecer educación continua y otras ofertas postgrados”...

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que los temas, como su nombre lo dice son transversales, todos los maestros deben involucrarse en dichos proyectos, pero la realidad en las instituciones educativas muestra una situación distinta: uno, dos o tres profesores designados por las directivas o aquellos motivados por los temas son las personas en quienes radica esta

responsabilidad, lo que conlleva a grandes dificultades en la consolidación de los procesos de transversalización curricular. Actualmente emerge con urgencia la necesidad de abordar la educación ambiental intercultural como un instrumento de conocimiento y cambio, y si bien es cierto que en muchas problemáticas no podemos hacer mucho ya que provienen de decisiones políticas y del modelo de desarrollo capitalista, sí podemos desde la escuela generar cambios subjetivos en los educadores, los cuales sumados propician colectividades conscientes y ansiosas de generar nuevas formas de ver y comprender nuestro medio.

6. Potenciar la investigación en Educación Ambiental Intercultural.

Del mismo modo, los expertos fueron unánimes, como se observa en el **cuadro 12**, en la propuesta de establecer una nueva línea de investigación a nivel de Facultad, en torno a los problemas del ambiente, el territorio y la interculturalidad, que debe contar con el apoyo de uno o varios grupos de investigación y semilleros.

Cuadro 12.

Taller con expertos para el enriquecimiento de los 6 Ejes Curriculares Dinamizadores.

Voz unánime de los expertos
“Es importante la investigación para el rescate de saberes y para la construcción del aprendizaje, para preservar el sentido de pertinencia, transmitir y compartir los conocimientos de acuerdo con su contexto cultural y mantener una relación armónica con la naturaleza. Potenciar una línea de investigación de la facultad sería fantástico, primero hay que debatirlo y se podría hacer desde los lineamientos establecidos o tener grupos de investigación con esta línea de trabajo” ...

Fuente: Elaboración propia

La Educación Ambiental Intercultural aún se está trazando su propio camino como campo del conocimiento y como alternativa educativa. Queda planteado un amplio campo de investigación sobre concepciones y prácticas educativas, a partir de las reflexiones y acciones de los actores relevantes dentro de una comunidad educativa. Las instituciones educativas logran reunir diferentes actores relevantes, con sus respectivos puntos de vista sobre el territorio. De esta manera, la escuela se convierte en el lugar de interacción y comunicación donde se pueden poner en diálogo diferentes saberes para construir conocimientos locales, que apuesten por la transformación del territorio para consolidar condiciones de vida digna (Prieto, 2021).

6.2 Socialización de los Ejes Curriculares Dinamizadores de la Educación Ambiental Intercultural, enriquecida con los aportes recogidos durante la reunión con el Consejo de Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, culmina con la presentación de la propuesta final.

Para llegar a la formulación del presente apartado, se socializaron los seis (6) Ejes Curriculares Dinamizadores acordados en el taller con expertos, a los ocho jefes de programa de las licenciaturas y el decano de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en reunión del Consejo de Facultad el 23 de abril de 2024, los cuales incluyeron el tema en uno de sus encuentros ordinarios, motivados por el interés que suscitan los temas que se abordan en esta investigación, teniendo en cuenta que el Gobierno Nacional y la Universidad de Córdoba a nivel institucional están definir políticas y planes que den respuesta a estas problemáticas. Luego se consideraron las discusiones y los aportes de la reunión del Consejo de Facultad, con la activa participación de la autora de esta investigación doctoral, presento la siguiente propuesta de Ejes Curriculares Dinamizadores para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas:

1. Fomentar la pedagogía crítica para construir identidad y generar liderazgos en las comunidades: Esta pedagogía alienta la conciencia crítica, la posibilidad de creación de conocimientos propios, que podrían efectuar cambios en los territorios para ejercer liderazgo en la comunidad través de la crítica social y la acción política. Se recomiendan lecturas clásicas que divulgan poner atención a otras miradas diferentes del eurocentrismo como los de Bordieau, Foucault, Derrida, Morín, De Sousa, entre otros., para después adentrarnos en el pensamiento latinoamericano con teóricos como Maturana, Quijano, Mignolo, Escobar, Freire, Walsh y Leff, por mencionar algunos, y por supuesto reconocer el aporte significativo para Latinoamérica de pensadores colombianos como Augusto Ángel Maya, pionero en desarrollar una reflexión teórica y conceptual para entender los problemas ambientales desde la perspectiva política, social y cultural, en aquellos tiempos en los que aún no se hablaba de Educación Ambiental. Por su parte, Ana Patricia Noguera, aboga por una filosofía ambiental que supere el dualismo moderno y reconozca la unidad entre el ser humano y la naturaleza. Del mismo modo, se recomienda tener en cuenta desde

la pedagogía el Modelo Constructivista (Jean Piaget), la pedagogía integral (María Montessori) y la Escuela Nueva (Jhon Dewey), al filósofo y maestro Paulo Freire y K. Walsh con la pedagogía decolonial, entre otros.

2. Desarrollar la didáctica de diálogo de saberes para potenciar habilidades de entendimientos entre saberes: A aprender a desarrollar la habilidad a partir del lenguaje entre el saber científico y el saber tradicional, ancestral o popular, porque es necesario ponerlos en un punto de equilibrio, donde los dos tengan igual importancia. La formación convencional ayuda a desarrollar herramientas pedagógicas que se adaptan al contexto, por lo que la práctica pedagógica de los docentes en formación en contextos diferenciados ayudaría a desarrollar nuevas herramientas pedagógicas de enseñanza, a comprender otros saberes y a respetar otras formas de ver y vivir el mundo. Muchos teóricos se refieren al diálogo de saberes como parte del discurso derivado de la pedagogía crítica, es decir, a partir del encuentro con el otro y en esa reivindicación por el otro se inician las diversas formas de trabajar asertivamente en el contexto.

3. Desarrollar la pedagogía de la Madre Tierra para potenciar valores de respeto a la naturaleza: Estrategias basadas en la ética, del cual se genera el enfoque ambiental a raíz de los acontecimientos mundiales en estas problemáticas. La ética ambiental ayuda a reflexionar sobre los fundamentos de los deberes, responsabilidades y cuidado del ser humano con la naturaleza (la biosfera y su entorno no vivo), pensando permanentemente en el legado que le vamos a dejar a las generaciones futuras para su permanencia en la Tierra. Para hablar de la Madre Tierra es necesario referirse a las actividades productivas de los grupos ancestrales de todo el mundo sobre la naturaleza en milenios de años, sin necesidad de agotarla (técnicas de siembra de cultivos, de gastronomía tradicional, de protección del agua, la conservación del suelo y el cuidado de la salud), y recalcar el símil de Madre porque al igual que una madre alimenta, y le da lo que necesita para vivir a sus hijos, la Tierra hace lo mismo. La pedagogía de la Madre Tierra debe enseñar estrategias desde de ética para potenciar a los licenciados en formación indígenas y no indígenas valores como el respeto, la responsabilidad, la coherencia, la tolerancia y la solidaridad con la naturaleza

y su entorno no vivo, que incentive el cuidado del ambiente y el respeto a las formas tradicionales de cuidarla por las comunidades ancestrales.

4. Incluir en los planes curso de los programas de licenciatura -de manera transversal- los temas ambiental e intercultural: Incentiva la autonomía y la creatividad para trabajar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, de la institución educativa y la comunidad en relación con la naturaleza y el contexto, da la oportunidad de fomentar el aprendizaje experiencial en la formación, les ayudaría a estar preparados en su desarrollo profesional para enfrentarse y adaptarse fácilmente a otras formas de concebir el mundo y su realidad. Es un requerimiento fuerte que se encuentra establecido en el Plan de desarrollo de la Universidad de Córdoba, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Gobierno (PG), el Plan Operativo Anual (POA), el Plan Operativo Anual de Inversiones (POAI) entre otros, las políticas nacionales -Decreto 1174 del 12 julio 2023- y otros acuerdos institucionales piden la inclusión ambiental y territorial en los microcurrículos de todos los programas de la Universidad. En lo que compete la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, a nivel de región la Universidad de Córdoba está destinada a ampliar su cobertura y en el cual se están construyendo IE Normales y se proyecta haga presencia la universidad como parte de esta ampliación en los territorios. Es así que estas circunstancias y la presente propuesta según los jefes de los 8 programas en Consejo de Facultad, facilitarían la inclusión de la dimensión ambientales e intercultural en la formación del licenciado.

5. Llevar la Práctica Pedagógica Investigativa y Docente a los territorios, potenciar a los estudiantes indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas en articulación de la Universidad de Córdoba: Por ser un componente transversal de la facultad en los 8 programas, es el espacio adecuado para el proceso de auto reflexión, conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y de diferentes disciplinas en la que implementar una de las prácticas docentes en los contextos de los territorios, los estudiantes que son de la rural, indígena o afro y los que son de la zona urbana podrían tomar la opción de escoger en que contexto diferente de la urbana realiza la práctica docente. En este mismo sentido, aprovechar los estudiantes de licenciatura indígena de la Facultad es la llave para la

participación de la Universidad en los procesos de desarrollo de la educación indígena propia y la contribución en la consolidación del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) en lo correspondiente a los procesos pedagógicos de los pueblos y se reconozca su etnia y tener en cuenta que la mayoría proceden de zonas que ofrecen una educación de poca calidad, sobre todo los indígenas que hablan su lengua nativa. La Facultad de Educación y Ciencias Humanas podría aprovechar y hacer parte a estos estudiantes que oriente el proceso etnoeducativo que hace falta. Finalmente, la universidad puede ser parte en la orientación de un dialogo de saberes entre universidad-escuela-comunidad para desarrollar currículos propios indígenas, campesinos y afrodescendientes y un plan de estudios que establezca autonomía y se acceda a la oportunidad de articular el modelo de sociedad que desean, la construcción de su propio proyecto de vida, para así preservar el sentido de pertinencia de los cordobeses, la transmisión y compartimento de los saberes para el mantenimiento de la identidad, sin necesidad de negar la modernidad, pero permitirle vivirla a su manera, una educación decolonial, más que signifique incidir, crear y construir sobre lo propio.

6. Potenciar la investigación en Educación Ambiental Intercultural: A partir de la socialización del producto de esta investigación, los requerimientos gubernamentales e institucionales de la Universidad de Córdoba y las dinámicas de las instituciones universitarias estratégicas de cooperación, mediante convocatorias de investigación y extensión, regalías, Minciencias y convenios de actividades con docentes y estudiantes, el intercambio de publicaciones, la elaboración conjunta de experiencias e investigaciones entre otras, se lograría formular una línea de investigación de facultad en educación ambiental e intercultural y con ello la posibilidad de conformar un grupo de investigación con esta línea como principal, o que varios grupos afines la incorporen en sus líneas de trabajo. Hace parte de la dinámica investigativa articulaciones de los grupos de diversas facultades que pueden tener cercanías con esta línea de investigación e incluir otras universidades de la región y el país.

Es de destacar que, viendo el recorrido de todos los actores y aportes condensados en los Ejes Curriculares Dinamizadores presentados, el Consejo de Facultad los consideró suficientes y pertinentes de acuerdo con los requerimientos de los contextos de la región y el pedido institucional por parte del Gobierno Nacional.

6.3 Modelo de Núcleos Problemáticos

Finalmente, se consideró interesante mostrar la inclusión de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural- **ECDEAI** en los lineamientos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, para esta dinamización grafica se acudió al enfoque de los Núcleos Temáticos y Problemáticos formulados por Nelson López Jiménez, el cual permite un abordaje integral de la inclusión y transversalidad de diversas disciplinas del conocimiento y nuevos saberes que subyacen en cada una. Para organizar el modelo en este estudio, los ECDEAI serían considerados como **Núcleos Temáticos y Problemáticos**, en el que según López (1996) son entendidos como “el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y actividades de participación comunitaria” (p.45). De igual modo, para la formulación de este modelo se tomó como referente la investigación realizada por Pérez- Vásquez (2020), que tuvo en cuenta este modelo y el cual se centró en estudiar específicamente la formación en Educación Ambiental en los docentes en formación de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Los lineamientos pedagógicos son la columna vertebral que transversalizan a los 8 programas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y se desarrollan en 4 fases en la medida que se va avanzando en los semestres a partir del III semestre desde la Práctica Pedagógica Investigativa- **PPI**, la Práctica Docente- **PD** y la Sistematización, por el cual, el semestre III con la Práctica Pedagógica Investigativa I, semestre IV la Práctica Pedagógica Investigativa II, semestre V Práctica Pedagógica Investigativa III, semestre VI Práctica Pedagógica Investigativa IV, semestre VII Práctica Pedagógica Investigativa V, semestre VIII Práctica Docente I, semestre IX Práctica Docente II y semestre X con Sistematización de la Práctica Pedagógica, como se observa en la **tabla 10** a continuación:

Tabla 10.

Fases y objeto de la Práctica Pedagógica Investigativa-PPI, la Práctica Docente-PD y la Sistematización en cada uno de los semestres correspondientes.

FASES/PPI y PD	OBJETIVO	SEMESTRE
----------------	----------	----------

Fase 1	La comunidad- PPI-I	Lectura de contexto, ejercicios de investigación en el ámbito comunitario.	III
Fase 2	La escuela- PPI II, III, VI y VII	Lectura del contexto escolar, ejercicios de investigación para la comprensión del PEI y el Currículo.	IV a VII
Fase 3	El aula- PD-I y PD-II	Experiencias en el aula y ejecución de la propuesta pedagógica didáctica.	VIII y IX
Fase 4	Sistematización	Elaboración (escritura) del informe final de la propuesta pedagógico didáctica aplicada en el aula.	X

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el cuadro anterior, los lineamientos pertinentes con los Ejes Curriculares Dinamizadores pueden iniciar desde la Fase 1 en el III semestre con la “Lectura del contexto en el ámbito comunitario”, en la que, en concordancia con el interés de esta investigación, en términos de Núcleos Temáticos y Problémicos el autor señala que:” Al obtener la pertinencia social, ésta debe ir acompañada de la pertinencia académica, entendida como la relación existente entre el currículo y los fines educativos, las necesidades del medio, el desarrollo social y el desarrollo individual” (López, 1996, p.45).

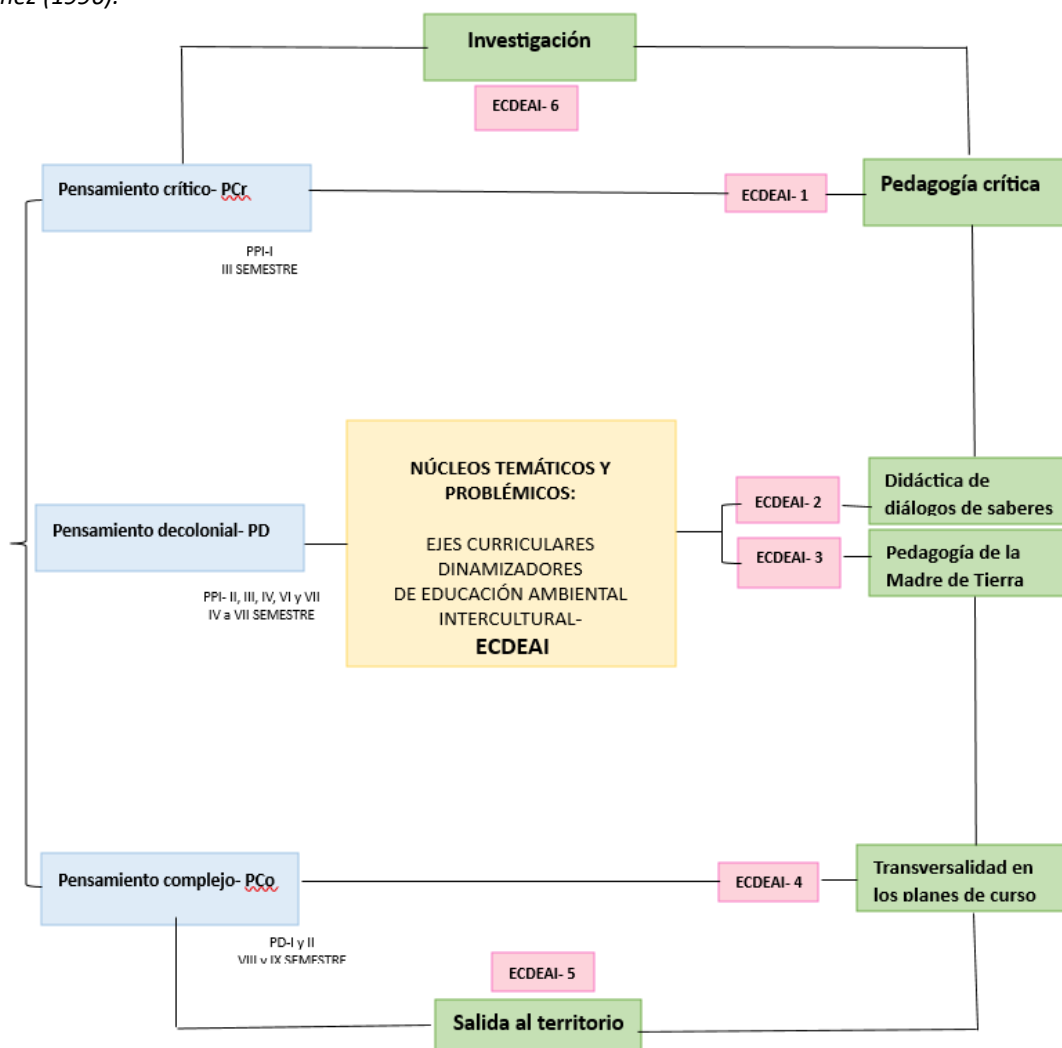
La **figura 19** muestra a los ECDEAI en el centro como Núcleos Temáticos y Problémicos, alrededor convergen los elementos epistemológicos como el pensamiento crítico- **PCr** que inicia en el III semestre con la Práctica Pedagógica Investigativa-I **PPI-I** con la “lectura de contexto y ejercicios de investigación en el ámbito comunitario”, del cual, se incluiría la Pedagogía del pensamiento crítico e ir al territorio que se plantea en el ECDEAI 5, además, del ECDEAI 1.

Continúa el pensamiento decolonial **PD** entre los semestres IV a VII con la Práctica Pedagógica Investigativa-II, III, IV y V- **PPI-II, III, IV y V** con la “lectura del contexto escolar y ejercicios de investigación para la comprensión del PEI y el Currículo”, el cual, se incluiría temas de didácticas de Diálogo de saberes y la Pedagogía de la Madre Tierra y se trabajaría los ECDEAI 2 y 3.

Finalmente, el pensamiento complejo- **PCo** en los semestres VIII y IX con la Práctica Docente I y II – **PD I y II**, con las “experiencias en el aula e implementación de una propuesta de investigación”, se enfocarían los temas propuestos ambientales e interculturales de manera integral y transversal con otras disciplinas poniendo en marcha el ECDEAI 4 que concluiría en un trabajo de investigación al que se refiere el ECDEAI 6.

Figura 1.

Los Ejes Curriculares Dinamizadores basados en el modelo de Núcleos Temáticos y Problémicos de López Jiménez (1996).



Fuente: Elaboración propia

Es de destacar, que el ejercicio investigativo ECDEAI 6, se encuentre presente en todas las fases de la Práctica Pedagógica Investigativa y la Práctica Docente y permea todo el modelo de Núcleos Temáticos y Problémicos, del mismo modo, las salidas a las instituciones educativas del territorio - ECDEAI 5- son clave para la investigación pertinente y eficaz.

Conclusiones parciales

Para la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural, se tomaron en consideración las culturas ancestrales y las prácticas ecológicas y ambientales de las comunidades indígenas del departamento de Córdoba. Se eligieron algunas teorías alternativas, ya que los teóricos eurocéntricos la mayoría presentan una realidad ontológica de forma lineal. En contraste, los teóricos alternativos, incluyendo varios latinoamericanos, proponen un entramado de interrelaciones complejas. Estas comunidades epistémicas, con sus sueños reales, se convierten en referentes tangibles para su actuar en el mundo real, encontrando en el mismo elemento ontológico realidades distintas y diversas formas axiológicas de comprensión de los nuevos paradigmas, destacando el *pensamiento crítico* como una teoría que fomenta la concientización.

Del mismo modo, estos nuevos elementos se configuran a través de la teoría del *pensamiento complejo* propuesta por Morin, quien destaca su heterogeneidad y el papel del azar, afirmando que todo objeto del conocimiento no puede ser estudiado de manera aislada, sino en relación con su entorno, integrando diversas disciplinas del conocimiento, ya que toda realidad es un sistema complejo. Asimismo, la teoría del pensamiento decolonial resulta pertinente porque busca recuperar la apropiación crítica del conocimiento actual dentro de estos grupos étnicos, fomentando un *diálogo de saberes* necesario para la búsqueda de mecanismos de interlocución con la cultura occidental. Este enfoque cuestiona la existencia de un saber único proveniente de las ciencias modernas y reconoce al otro como sujeto de conocimiento.

En cuanto a la naturaleza y la relación vital ontológica, la epistemología lineal eurocéntrica se posiciona externamente, actuando como un simple observador y presentándose como un adversario a dominar, lo que impide que el ser humano se visualice como parte integral de la naturaleza. Por esta razón, se hace necesario en esta investigación rescatar los elementos culturales de los saberes y prácticas ambientales que aún mantienen los pueblos Zenú y Embera Katío. En primer lugar, se detalló la conexión con la Madre Tierra, destacando los significados y representaciones que cada pueblo atribuye a esta personificación femenina en agradecimiento por sustentarlos, nutrirlos y darles vida.

Es importante recordar que estos grupos indígenas, como parte del legado latinoamericano, son el resultado de un largo proceso de convivencia con la naturaleza. Han desarrollado un vasto conocimiento sobre el clima, los ríos, los suelos, los astros, los animales y las plantas. Este conocimiento les ha permitido mantener sus costumbres y preservar la relación con la naturaleza, o Madre Tierra, hasta el día de hoy.

Por esta razón, preocupa que esta relación se esté perdiendo paulatinamente. Aquellos que aún la conservan lo hacen de manera profunda, a través de una ética indígena que busca mantener el equilibrio y preservar el territorio. Sin embargo, estas dos comunidades indígenas no se encuentran en su territorio ancestral debido al despojo y desplazamiento que han sufrido, perdiendo así su espacio vital y tradicional.

La responsabilidad de pensar críticamente implica tener una ética humana que la educación reivindica tanto a nivel personal como colectivo. Por ello, es esencial integrar elementos epistemológicos que aborden distintas realidades y formas axiológicas de comprensión de nuevos paradigmas, alineándose con esta investigación para fundamentar los elementos pedagógicos destinados a la formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural. La pedagogía crítica fomenta un proceso mental desde la acción docente, promoviendo el razonamiento, la reflexión y la concientización sobre la realidad y las posibles soluciones a los problemas existentes.

Por otro lado, la pedagogía compleja busca una comprensión integrada de uno mismo, del contexto y de la comunidad, interconectando saberes para enfrentar y resolver problemas. Las pedagogías decoloniales son fundamentales para la transformación de la realidad social, requiriendo un diálogo de saberes. Entre estas, las pedagogías de Abya Yala destacan por centrar el enfoque en las pedagogías indígenas en los territorios, abordando subjetividades, cosmogonías e identidades ancestrales. Asimismo, las pedagogías del sur invitan a la coexistencia de diversos mundos posibles, promoviendo el reconocimiento y la valorización de los saberes y experiencias del Sur global en un diálogo de saberes.

Es importante destacar que los niños indígenas Zenú tienen un imaginario claro de la Madre Tierra como parte de su identidad y la representan en la cotidianidad de sus necesidades

alimentarias en labores agrícolas, o como una planta de cultivo que beneficia su entorno familiar, y de igual manera prevalece en la cultura e identidad de los niños Embera Katío, la idea que el río Sinú es su gran Madre, a pesar de que algunos cabildos con la nueva reubicación espacial no la tienen cerca.

La elaboración de los Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural se realizó con la participación de profesores indígenas Zenú y Embera Katío de instituciones etnoeducativas de ambos territorios, docentes en formación tanto indígenas como no indígenas, semilleros de investigación de la Universidad de Córdoba, expertos en interculturalidad, currículo y Educación Ambiental, así como de los ocho jefes de programa que integran el Consejo de Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Los profesores indígenas de las instituciones educativas locales aportaron sus testimonios sobre su relación armoniosa con la naturaleza, el diálogo y la articulación de saberes, vistos como parte de la interdisciplinariedad, así como las necesidades educativas de docentes que adoptan una actitud comprensiva hacia diferentes formas de percibir el mundo.

Por su parte, los docentes en formación—indígenas y no indígenas—subrayan la necesidad de una actitud más comprensiva e inclusiva por parte de la Universidad de Córdoba, la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, y sus semilleros de investigación. Propusieron temas y llevaron a cabo investigaciones relacionadas con otras formas de ver el mundo, como con campesinos, afrodescendientes y la comunidad rom.

Se obtuvo un borrador preliminar de cinco Ejes Curriculares Dinamizadores gracias a los aportes de profesores indígenas de instituciones educativas, cuatro docentes en formación—tanto indígenas como no indígenas—y los semilleros de investigación. A partir de un ejercicio de alineación y condensación, se conformaron seis Ejes Curriculares Dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural. Estos ejes fueron sometidos a debate con expertos en interculturalidad, educación ambiente y currículo. Los expertos sugirieron trabajar estos temas mediante convenios, intercambio de publicaciones, elaboración conjunta de experiencias e investigaciones, entre otras actividades. Además, los ocho jefes de programas del Consejo de Facultad de Educación y Ciencias Humanas destacaron la

importancia de integrar la dimensión ambiental intercultural en las dinámicas universitarias a través de talleres de formación para profesores, participación en convocatorias que financian la investigación y proyectos de extensión, así como mediante convenios de cooperación.

El programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba, específicamente las tres docentes del área de Educación Ambiental, al que pertenezco, se encargaron de organizar la tercera versión del Congreso de Educación Ambiental Comunitaria. Este evento, con el lema “Tejiendo perspectivas ambientales en contextos territoriales,” se llevó a cabo los días 5, 6 y 7 de junio de 2024, en colaboración con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad del Cauca, Universidade Federal do Rio Grande FURG y Observatório de Educação Ambiental de Base Comunitária do Brasil – GEASUR. Mi papel como organizadora fue multifacético, abarcando desde la divulgación del evento y la asignación de jurados hasta la coordinación de un espacio de conversatorio sobre la Madre Tierra. Este conversatorio, que duró una hora, tuvo como propósito debatir y divulgar experiencias socioambientales de las comunidades, resaltando el papel de la Educación Ambiental en la construcción de saberes, estrategias y acciones para las comunidades. En él participaron destacadas figuras femeninas, entre ellas mayores, madres, jóvenes y lideresas de las dos etnias indígenas del departamento de Córdoba, los Zenú y los Embera katío, quienes defienden la Tierra y el ambiente.

CONCLUSIONES GENERALES

El presente estudio ha abordado de manera integral los saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katío, destacando la profunda conexión y respeto que estas comunidades mantienen con su entorno natural en tensión. Asimismo, se han explorado los aspectos misionales y el compromiso de la comunidad docente de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, subrayando la importancia de una educación que integre estos conocimientos ancestrales. Finalmente, se han identificado y analizado los elementos epistemológicos fundamentales para formular ejes dinamizadores curriculares de educación ambiental intercultural, promoviendo un enfoque integral y respetuoso con la diversidad cultural y ambiental.

Aspectos misionales y compromiso de la comunidad docente con la reforma curricular de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Análisis de la misión de la Universidad de Córdoba y su Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

La Universidad de Córdoba se define como una institución misionalmente abierta, flexible e integral, término que implica interconexión, colaboración y promueve una visión interdisciplinaria. No obstante, esta integralidad está orientada más hacia la interacción global de sus estudiantes, priorizando parámetros internacionales sobre el contexto local. En contraste, la Misión de la Facultad de Educación destaca los contextos locales. Se entiende que, por su naturaleza humanística, pero no se identifica claramente en su enunciado un compromiso ambiental e intercultural, como se advierte en los lineamientos pedagógicos que rigen los ocho programas de licenciatura que la conforman, los cuales están atravesados por cursos de prácticas pedagógicas investigativas y docentes, diferenciados por una nítida fundamentación disciplinar específica. Por lo tanto, se desaprovecha este espacio común – el que propician los cursos de práctica pedagógica en cada programa- para la posibilidad de un compromiso con la formación ambiental e

intercultural, que permita ejercer un liderazgo significativo en la región como institución académica de carácter público.

La voluntad y el compromiso de los profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Los profesores que imparten cursos ambientales o interculturales en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba, estiman que los ajustes curriculares en los programas forman parte de un proceso difícil pero necesario, ya que, durante algunas experiencias pasadas, al intentar realizar estas actividades con los ocho programas de licenciatura, ha prevalecido lo personal sobre lo colectivo, y a veces se han presentado obstáculos por disputas de poder y egoísmos, lo cual ha impedido alcanzar plenamente los objetivos deseados.

Varios profesores de la Facultad han realizado actividades en las cuales han dado lugar a algunos aprendizajes significativos en lo relativo a la educación intercultural, a través del trabajo con algunos semilleros de investigación, labores extracurriculares y salidas de campo con los alumnos, pero los esfuerzos no han sido suficientes para generar una reflexión integral sobre las problemáticas de la educación ambiental intercultural entre los docentes en formación.

Necesidad de afianzar los consensos en la Facultad de Educación en torno a la necesaria reforma curricular

Los expertos en currículo de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba subrayaron la importancia de crear espacios permanentes de cualificación y reflexión para los docentes universitarios, para ajustar los programas de la Facultad en torno a ejes curriculares para la Educación Ambiental Intercultural. Sin embargo, pervive una disparidad de opiniones entre los actores institucionales: mientras algunos directivos de la institución consideran suficientes los contenidos curriculares actuales en relación con los desafíos de la educación ambiental intercultural, otros señalan que no son suficientes, debido a problemas estructurales del currículo, el cual se basa en un modelo pedagógico convencional. Esta tensión refleja una falta de conciencia y de consensos sobre la

importancia de los temas ambientales e interculturales en los lineamientos curriculares de la institución, lo que evidencia la necesidad de políticas curriculares y educativas más comprometidas con las necesidades reales del contexto regional, las cuales deben ser impulsadas desde el Consejo Académico de la Universidad y el Consejo de la Facultad de Educación.

Saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katío

La literatura académica consultada ofrece un panorama actual de los pueblos indígenas Zenú y Emberá Katío, y de una parte de su compleja evolución histórica. Se observa que el pueblo Zenú habita en la actualidad en regiones con tierras poco productivas, afectadas por una deforestación del 50%. Estas tierras, diferentes a las que ocupaban ancestralmente, fueron adquiridas tras un proceso de despojo, y por lo tanto el pueblo Zenú añora la riqueza ambiental y agrícola de sus ancestros, quienes adoraban el bosque, cuidaban el agua y protegían los suelos. Hoy en día el pueblo Zenú se dedica en gran medida a labores artesanales, utilizando plantas de “caña flecha” (*Gynerium sagittatum*), con las que comercializan el *sombrero vueltiao*, así como a otras labores agrícolas.

Asimismo, el pueblo Emberá katío hoy se encuentra en un nuevo proceso de apropiación territorial tras un despojo reciente, en tierras distintas a las que habitaban en el pasado, las cuales estaban localizadas en la selva a orillas de los ríos Sinú, Verde, Naim y Esmeralda, en el Parque del Nudo del Paramillo, el cual posee un ecosistema de bosque seco tropical con gran biodiversidad. Los Emberá Katío pasaron drásticamente del trueque a la comercialización de sus artesanías, como la cestería, las joyas en chaquira y la atención del turismo.

Se evidencia que el pueblo Zenú aún mantiene algunas prácticas ambientales basadas en sus saberes ancestrales, entre las cuales se destaca el manejo sostenible del cultivo de la *caña flecha*, el uso de tintes químicos en la fabricación del sombrero, el uso de plantas medicinales en una variedad de recetas que se desprenden de tradiciones milenarias de su cultura, y son reconocidos por su esfuerzo en la recuperación y mantenimiento de las

técnicas tradicionales de cultivo. De manera similar, el pueblo Emberá Katío practica el uso de plantas medicinales y técnicas de cultivo para el sustento diario, y son reconocidos como guardianes del Parque Nacional Natural Nudo del Paramillo.

Para los pueblos indígenas, entre estas Zenú y Embera Katío, el agua es un regalo sagrado de la Madre Tierra, una fuente de vida. Los Zenú desarrollaron una impresionante ingeniería hidráulica prehispánica, creando una vasta red de canales entre los ríos San Jorge, Sinú, Cauca y Magdalena, según Falchetti (2009) para desalojar fácilmente y rápidamente los excesos de agua, llevar agua a otras zonas y mantenerla en otras para las épocas secas. De esta manera ellos podían suplir a la población durante todo el año. Esta red, tristemente perdida con la llegada de los españoles, permitía controlar las inundaciones en las llanuras del Caribe colombiano, habilitando un potencial agrícola inmenso. Para los Embera Katío, el agua constituye el origen de la comprensión del territorio, la organización de la comunidad, y la gestión de los recursos naturales y culturales que aún mantiene la memoria reciente después de dos décadas del desplazamiento. Su conexión con el agua revela la esencia de su identidad y moldea su percepción y comportamiento en el mundo, legado que aún conservan en su memoria colectiva. Infortunadamente, la colonización por parte de los españoles desde la época de la colonia, el desplazamiento de los Embera Katío hace dos décadas debido a la construcción de la Hidroeléctrica de Urrá, además de los procesos de urbanización sin la debida planificación en las áreas donde habitan, realizados con fines de lucro del capital inmobiliario, así como el crecimiento demográfico desbordado en las rondas de los ríos, humedales y quebradas, han hecho que estos pueblos pierdan su conexión directa con el agua, resultando en una relación actual modificada.

Preocupación por la pérdida de identidad

Una de las preocupaciones evidentes de los indígenas es la pérdida progresiva de su identidad cultural. La pérdida temprana de la lengua zenú significó un grave desajuste en su memoria lingüística. Por lo tanto, los líderes de los zenúes encuentran que la *educación propia* (o *etnoeducación*) puede ser un camino muy útil para trabajar con las nuevas generaciones en la recuperación de aspectos vitales de su identidad como pueblo. En

contraste, el pueblo Emberá katío preserva aún su lengua nativa, pero han entendido – al igual que el pueblo zenú- que la *educación propia* es clave para mantener su identidad, en especial en los niños indígenas. Ahora bien, la preservación de la identidad cultural de un pueblo indígena no tiene que ver solamente con la conservación de la lengua y ciertas costumbres y tradiciones. La fortaleza de una cultura, como un proceso complejo y dinámico, está en relación con su capacidad para hacerse cargo de los cambios en el entorno natural y en las dinámicas sociales en las cuales se inscribe, así como con la posibilidad de establecer intercambios positivos y en pie de igualdad con otras culturas, entre ellas la cultura mestiza, campesina, popular urbana, y con la llamada cultura occidental.

Elementos epistemológicos, base para formular ejes curriculares de educación ambiental intercultural

Desde finales del siglo pasado, en América Latina ha emergido un nuevo campo de conocimientos conocido como el *proyecto de modernidad/colonialidad*, liderado por autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres y Santiago Castro-Gómez (Pachón, 2008). Estos autores proponen una reflexión que han denominado *estudios decoloniales*, y encarado el desafío de pensar, luego de los procesos históricos de descolonización en América, África y Asia, y en el contexto de la persistente *colonialidad del poder*, del *ser* y del *saber*, integrando además nuevos elementos como el *pensamiento complejo*, con base en los aportes de Edgar Morin y otros, y el llamado *diálogo o ecología de saberes* (Boaventura de Sousa Santos), necesarios para la búsqueda de escenarios y prácticas estables de interlocución de las comunidades indígenas con los saberes de la academia, los cuales se basan en los modernos desarrollos de las ciencias naturales, sociales y de la tecnología.

Se trata al final de cuentas de abandonar la pretensión de que existe un saber único proveniente de las ciencias modernas, para de este modo reconocer al otro – al indígena, al campesino, al negro, el habitante urbano de origen popular- como sujeto de saberes y de conocimientos *artesanales*, y establecer una interlocución en pie de igualdad con tales saberes ancestrales, que propicie el mutuo enriquecimiento, su complementariedad,

superando la propensión histórica de la llamada modernidad al *epistimicidio*, esto es, a la anulación violenta de los saberes ancestrales y no convencionales por parte de la llamada cultura occidental.

Reconocimiento de los saberes y prácticas ambientales de pueblos Zenú y Emberá Katío

Es necesario tener presente que los saberes y prácticas ambientales de estos grupos indígenas (pueblos Zenú y Emberá Katío), los cuales se describen y analizan parcialmente en esta investigación, son parte del legado cultural latinoamericano, son el resultado de un milenario proceso de convivencia de estas comunidades ancestrales con la naturaleza, que les permitió desarrollar valiosos conocimientos sobre el clima, los ríos, los suelos, los astros, los animales o las plantas, basados en una relación de armonía y respeto por la naturaleza, con la Madre Tierra, que está en la base de la pervivencia de sus culturas y grupos humanos a través del tiempo y hasta el presente, pese a la violencia ejercida contra estos pueblos desde la conquista española, al despojo sistemático de sus tierras durante la colonia y la república por parte de los grupos sociales dominantes, a la violencia cultural que condujo a la desaparición de la lengua Zenú y el debilitamiento de la lengua Embera Katío, así como a los *procesos de aculturación* a los que siguen sometidos en la actualidad.

Los líderes espirituales de estas comunidades indígenas expresan su preocupación por la paulatina pérdida de vínculos con la naturaleza y su territorio, con su propia cultura, los cuales tratan de conservar, de poner en equilibrio, así como se empeñan en recuperar y preservar su propio territorio, a pesar de que estas dos comunidades indígenas no se encuentran asentadas en el territorio ancestral que fue su espacio vital por décadas y centurias, por causa del despojo violento y el desplazamiento.

Elementos pedagógicos de la educación ambiental intercultural

El concepto de *Educación Ambiental Intercultural* ha venido emergiendo en América Latina gracias a estudios socioambientales y la experiencia investigativa de autores como Prieto (2021), que la define como una alternativa educativa para formar generaciones de seres humanos con una actitud holística frente a la manera de interpretar y existir en el mundo, para preservar y reproducir los procesos de coevolución de la naturaleza que sostienen la

vida en el planeta. Por su parte, Williamson (2005, 2009) y Williamson y Nogueira (2005) definen el concepto a través del encuentro escuela- comunidad, de tal modo que la escuela interviene en la solución de los problemas ambientales de los territorios (culturales, naturales, espirituales), al reconstruir las relaciones entre escuelas, comunidades y entorno natural. La escuela sólo encuentra sentido en un territorio de *aprendizajes interculturales* en el que dialogan diversas culturas, memorias, historias, lenguajes, conocimientos y saberes, pedagogías y currículos, escolares y no formales.

En esta investigación, se destaca adicionalmente la pertinencia de una *pedagogía crítica* que permite un proceso mental a partir de la acción formativa de los docentes, la cual lleva a sus alumnos y a la comunidad a razonar, y concientizar y actuar mancomunadamente sobre la realidad, con miras a encontrar las posibles soluciones a los problemas que han sido identificados de modo participativo. En ese mismo sentido, la *pedagogía compleja* busca que los actores de la comunidad educativa se miren a sí mismos, al contexto natural y social y a la comunidad, de una forma integrada, a través de saberes que se interconectan para afrontar y resolver problemas; por su parte, las *pedagogías decoloniales* son claves para la transformación de la realidad social, que necesitan del *diálogo de saberes*; es por eso que, entre estas, las *pedagogías de Abya Yala* ponen al centro el habla de las *pedagogías indígenas* en los territorios, las subjetividades, las cosmogonías y las identidades ancestrales; asimismo, las *pedagogías del sur* invitan a la coexistencia de varios mundos posibles, a dar cuerpo a los saberes y experiencias del Sur global.

Diálogo de saberes

Los hallazgos de esta investigación destacan la importancia de *llevar a cabo y profundizar* en un *diálogo de saberes* entre los aportes de las ciencias modernas de occidente y los conocimientos ancestrales y artesanales de los pueblos. Se infiere que, para la formación de docentes con criterios ambientales, es esencial reconocer y tematizar el *enfoque intercultural* en educación, que permita a los licenciados ser conscientes de la necesidad valorar no solo los conocimientos basados en el método científico occidental, sino también

aquellos saberes que se basan en las culturas ancestrales y su relación armónica y de respeto con la naturaleza.

Aporte de los profesores indígenas Zenú y Embera Katío a los Ejes Curriculares Dinamizadores

La formulación de los Ejes Curriculares Dinamizadores de la Educación Ambiental Intercultural, para docentes en formación de la Universidad de Córdoba, uno de los aportes principales de esta investigación doctoral, fueron de los profesores indígenas Zenú y Embera Katío de instituciones educativas de los dos territorios, docentes indígenas en formación pertenecientes a las etnias Zenú y Embera Katío, y docentes no indígenas, grupos de semilleros de investigación, expertos en interculturalidad, currículo, Educación Ambiental, y los ocho jefes de programa de las licenciaturas de Educación de la Universidad de Córdoba que conforman el Consejo de Facultad de Educación de la mencionada institución.

Los profesores indígenas de las instituciones etnoeducativas hablan a partir de su contexto espacial y geográfico, su propia cultura y la relación armoniosa con la naturaleza que está en la base de esta. Ellos se ejercitan cotidianamente en la articulación de saberes, la interdisciplinariedad y tienen presentes las necesidades educativas como docentes, con una actitud comprensiva hacia otras formas de ver el mundo.

Los docentes en formación -indígenas y no indígenas- señalan la necesidad de una nueva actitud más comprensiva e incluyente hacia las culturas ancestrales por parte de la Universidad de Córdoba y la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, y de los semilleros de investigación, los cuales propusieron temas o sacaron adelante trabajos de investigación relacionadas con otras formas de ver el mundo, por parte de grupos indígenas, campesinos, afros y rom, a partir del proceso que alentó la presente investigación.

Aporte desde los imaginarios de los niños indígenas a los Ejes Curriculares Dinamizadores

Se constató en los niños indígenas el sentido de palabras sabias de los mayores que pasan a formar parte del desarrollo del conocimiento, en cuanto a vivir en armonía con la naturaleza, con respeto, con hermandad y la relación espiritual con la naturaleza como parte de su identidad (Santiago, 2021). Los niños Zenú representan a la Madre Tierra a partir de sus labores agrícolas o como una planta de cultivo que dinamiza las labores cotidianas de supervivencia y beneficia su entorno familiar, y por su parte los niños Embera Katío la representan como el río y el bosque del Nudo del Paramillo.

Aportes de los expertos a los Ejes Curriculares Dinamizadores

Los expertos en currículo y antropología que participaron en esta investigación destacaron la importancia de integrar conocimientos ancestrales y contemporáneos para abordar integralmente los desafíos ambientales. Sugirieron que se debe promover el diálogo de saberes, reconociendo y valorando las cosmovisiones indígenas y locales, como parte de los ejes curriculares para la educación ambiental, y enfatizaron en la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos más participativos y pertinentes con los contextos territoriales y culturales, que fomenten la reflexión crítica y la participación comunitaria. Este enfoque interdisciplinario y holístico no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos pedagógicos y ambientales a partir de una perspectiva de inclusión y equidad.

Relevancia, novedad y aporte de esta investigación al campo de la Educación Ambiental Intercultural

Nuestro propósito con la presente investigación ha sido el de promover la integración del enfoque de la interculturalidad en los diseños y contenidos curriculares de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, de modo tal que los docentes en formación comprendan y valoren la diversidad cultural y ambiental del territorio y sus habitantes, lo cual no solo puede fortalecer el respeto y la comprensión del ambiente y de

las interacciones hombre/naturaleza entre sus futuros estudiantes, sino que también fomentará una visión que promueva la sensibilidad y la conciencia ambiental y cultural.

Del mismo modo, y teniendo en cuenta lo anterior, el compromiso de los profesores universitarios en la formación de los nuevos docentes reclama una capacitación continua y especializada en educación ambiental e intercultural, que les posibilite a los docentes en formación el aprendizaje de valores vinculados a la educación ambiental con las comunidades locales y la vivencia de estos en sus prácticas docentes cotidianas.

En este orden de ideas, la presente investigación podría replicarse, atendiendo a los diversos contextos sociales, culturales y espaciales, en otras instituciones de educación superior en Colombia que se ocupen de la formación de docentes.

Los saberes y prácticas ambientales en torno a la Madre-Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Embera Katío del departamento de Córdoba, representan un valioso recurso para la Educación Ambiental Intercultural. Esta investigación puso en práctica un diseño metodológico integral y efectivo que conectó a los docentes en formación directamente con las comunidades indígenas, lo cual les permitió aprender a valorar sus prácticas ancestrales, al tiempo que contribuían a obtener datos relevantes para el estudio.

De igual forma, se incorporó en el proceso de formación pedagógica el enfoque sistémico asociado a la interculturalidad, en el que la interacción sociedad – naturaleza – cultura se asume como un sistema dinámico complejo en el que intervienen factores sociales, culturales, económicos, hábitos, costumbres y creencias, que se configura según los contextos culturales, de allí la importancia de valorar la diversidad cultural propia de los pueblos, en diálogo recíproco con las culturas mestizas, campesinas, urbanas, en un horizonte de interculturalidad.

Finalmente, un docente en formación que comprenda y aprecie las cuestiones ambientales e interculturales se convierte en un defensor de la diversidad cultural, ayudando a sus estudiantes a conectar con sus raíces y a desarrollar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno natural, asegurando que las futuras generaciones mantengan vivos sus valores y prácticas tradicionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo-Hernández, A., y Villada-Osorio, D. (2023). Educación ambiental desde la interculturalidad: Institución Educativa Instituto Mistrató, Departamento de Risaralda, Colombia. *Entretextos*, 17(32), 196–206.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7882368>
- Acosta Mesa, D. (2016). Currículo desde una perspectiva cultural de la comunidad Zenú en el área de ciencias naturales. *Revista Científica*, No. 27, 318-327. DOI:
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.27.a2>
- Adame Rodríguez, J. D. (2021). Concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en profesores de programas de licenciaturas en ciencias naturales y educación ambiental en Colombia. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 53(98).
- Adame-Rodríguez, J. D. (2020). La ciencia vista desde la diversidad cultural: Consideraciones para un currículo en programas de formación inicial en ciencias naturales y educación ambiental. *Revista Cadernos CIMEAC*, 10(3), 249- 278.
<https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i3.5013>
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. Stanford University Press.
- Agolia, O. (2011). *La crisis ambiental como proceso: Un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la teoría crítica*. Ed. Académica Española, LAP LAMBERT.
- Alarcón, D. y Llorente, K. (2018). *Alfabetización ambiental en los docentes en formación de los programas de Licenciatura de la Universidad de Córdoba*. [Tesis pregrado, Universidad de Córdoba].
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/2206/TEISIS%20ALFABETIZACION%20AMBIENTAL%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaide Spirito, C. (2005). Las artes educan. Conocimiento y afectividad ambientales. Artes plásticas. En III Congreso Internacional de Educación Ambiental. Asociación Española de Educación Ambiental.

http://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_8artes_educan_tcm30-163667.pdf

- Aldana Zavala, J. J. (2019). La competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano. *Praxis*, 15(1), 103–115. DOI: 10.21676/23897856.3091
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 2.
- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: Un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 45-58.
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348004.pdf>
- Álvarez-De la Espriella, M., Hernández-Arroyo, C., y Martínez-Guerra, A. (2022). *Resignificación de la identidad cultural del pueblo Zenú a través del trenzado del sombrero vueltiao como estrategia didáctica* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria los Libertadores].
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/17cd5245-d634-407b-8909-143c4ddefcb9/content>
- Anchundia-Gómez, O., Vera-Macay, M., Armendáriz-Zambrano, C., y Luna-Mendieta, G. (2022). Modelo Educativo basado en Pensamiento Complejo de Edgar - Morin para fortalecer la Gestión Escolar, Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, Ecuador 2021. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 7(3), 446-461.
<https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3741>
- Ángel Maya, A. (1995). *La fragilidad ambiental de la cultura*. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales.
- Ángeles- Hernández, E. (2023). Multiculturalismo, Multiculturalidad E Interculturalidad. Una aproximación a sus Significados. *Revista Inclusiones*, 11 (1), 94-114.
<https://doi.org/10.58210/inclu3492>.
- Anzoátegui, M., y Barba, L. (2015). Visibilización de la violencia contra la naturaleza a partir del análisis de su feminización: el problema de la reapropiación contemporánea de

- la Pachamama. En M. L. Femenías et al. (Eds.), *Violencia contra las mujeres, la subversión de los discursos*, 1- 22. Rosario: Prohistoria. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.534/pm.534.pdf>
- Aponte-Rincón, I. (2016). *Diseño de un curso de artes visuales apoyado con TIC, para fortalecer competencias interpersonales a través del trabajo colaborativo* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].
- Arango, R., y Sánchez, E. (1989). Los pueblos indígenas de Colombia (Población y territorio). *Boletín del Museo de Oro*, 25, 133-135.
<https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7100/7346>
- Arango, R., y Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: Población, cultura y territorio: Bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*. Departamento Nacional de Planeación- DNP.
- Arbeláez Jiménez, J., y Vélez Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena* [Tesis de pregrado, Universidad EAFIT].
<https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>
- Arboleda, A., Hernández, M. y Fajardo, D. (2018) Etnoeducación, etnocultura y Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Caminos Educativos*, 5, 1- 81.
<https://www.ucundinamarca.edu.co/documents/comunicaciones/revista-caminos/caminos-educativos-5.pdf>
- Arrázola, G. y Quevedo, E. (2020). *Comunidad Embera katío y Universidad de Córdoba: hacia un diagnóstico participativo sociocultural, orientado a mostrar el estado actual de la población indígena residente en el resguardo Eembera katío del alto sinú, el casco urbano de Tierralta y sus alrededores*, Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
[file:///C:/Users/agus/Downloads/DIAGN%C3%93STICO%20EMBERA%20KATIO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/agus/Downloads/DIAGN%C3%93STICO%20EMBERA%20KATIO%20(1).pdf)
- Arruda, A. (2020). Imaginario social, imagen y representación social. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 37-62.
<https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2020.817>

- Balari Soriano, N. (2017). Enfoque curricular socio-crítico. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 12, 137–140. Recuperado a partir de <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/634>
- Balmaceda Martínez, J. (2018). *Estrategias didácticas a partir de la imagen para la enseñanza de la historia propia en la comunidad Embera Katio del alto sinú: escuela de Karakaradó*. [Tesis de grado, Universidad de Córdoba].
- Barbero, J. M. (2009). *Entre saberes desechables, y saberes indispensables [agendas de país desde la comunicación]*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07334.pdf>
- Baronnet, B., y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena, *Ra Ximhai*, 14(2), 45-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063002>
- Barrera, L. F. y Díaz, J. (2022). *Chakana, una pedagogía comunitaria de la Madre Tierra en el territorio Aguanoso*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17443>.
- Barrero Espinosa, C., Bohórquez Agudelo, L., y Mejía Pachón, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Tinrario Educativo*, 25(57), 101- 120. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17443>.
- Bastidas-Acevedo, M., Pérez-Becerra, F., Torres-Ospina, J., Escobar-Paucar, G., Arango-Córdoba, A., y Peñaranda-Correa, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: Referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105213198011>
- Bautista, R. (2014). *Reflexiones des-coloniales*. Rincón Ediciones.
- Benavides-Lara, M., Pompa-Mansilla, M., De Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazales, B. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 123-145.

- Bernal Hidalgo, L. (2014). *Lineamientos para la construcción de la enseñanza del concepto de territorio en la escuela hoy* [Tesis, Universidad Pedagógica Nacional].
- Berry, T., y Clarke, T. (1997). *Reconciliación con la Tierra. La nueva teología ecológica*. Editorial Cuatro Vientos.
- Bodnar, Y. (2009). *Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales*. CORPRODIC.
- Boff, L. (2003). *Ethos mundial. Um consenso mínimo entre os humanos*. Sextante.
- Boff, L. (2017). *Una ética de la Madre Tierra. Cómo cuidar la casa común*. Trotta.
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Tecnos.
- Bonilla, L. (2018). *Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo cano*. [Tesis, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3362>
- Borboa-Trasviña, M. A. (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre "Yoris" y "Yoremes" del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Revista Ra Ximhai*, 2(1), 45- 71.
http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/1/3.Borboa_Trasvina.pdf
- Bourdieu, P. (2007). De las reglas a las estrategias. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (pp. 67–82). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Clave Intelectual.
- Brito, M. (2014). *Importancia del conocimiento de la ética ambiental en los paradigmas constitucionales; y la defensa de la naturaleza con ayuda de los conceptos de la lógica difusa, vinculados con el quehacer de la Ingeniería Ambiental* [Tesis de maestría, Escuela Politécnica Nacional].
<https://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/10459/3/CD-6191.pdf>

- Bustos Nicolalde, S. V., y Maldonado Marín, D. O. (2024). Transformaciones y Futuro de la Educación Ambiental en el Currículum de Educación Básica de Ecuador: Análisis Desde 2017 Hasta 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6283-6301. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11047
- Cabrera García, F. I. (2024). Ecofeminismo y soberanía alimentaria: rutas para construir educación ambiental en primarias indígenas de Veracruz, México. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 15(1), 113-131. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.241501.07>
- Cadavid-Velásquez, E., Pérez-Vásquez, N. y Flórez-Nisperuza, E. (2021). El valor del cuidado del ambiente potenciado desde el vínculo didáctico madre-Tierra en estudiantes de la educación media colombiana. *Entramado*, 17(2), 196-206. 6 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6093>
- Calderón Antury, A. L. (2018). *Análisis, diseño e incorporación de currículo intercultural para la educación superior indígena* [Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana]
- Calixto-Flores. (2022). La formación de maestros en educación ambiental. Una experiencia con base a la elaboración de situaciones problema y alternativas de solución. *Educar em Revista*, 38, 1- 20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80817>
- Calvo-Gómez, W. (2021). El Humanismo Latinoamericano y caribeño de la segunda mitad del siglo XX. *Revista Espiga*, 20(42), 71-98. DOI: [10.22458/re.v20i42.3760](https://doi.org/10.22458/re.v20i42.3760).
- Camargo-Sibaja, L. (2023). *Saberes etnoambientales y educación intercultural en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge*. [Tesis doctoral, Universidad del Atlántico]. <https://hdl.handle.net/20.500.12834/1241>
- Camboni, S., y Juárez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.org/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Camus, M. (2002). *Ser indígena en la ciudad de Guatemala*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.

- Cantero, E., y Hernández, E. (2021). Identificación de saberes ancestrales en la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medioambiente. *Praxis & Saber*, 12(31), 1- 14.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11436>
- Cantú Martínez, P. C. (2021). El develamiento de la Madre Tierra. *Revista Ciencia UANL*, 24(107), 61–67. <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=11058>
- Carbonell- Higuera, C. (2011). Rapports entre les politiques de l'État Colombien et la situation juridique des communautés autochtones dans le développement de projets énergétiques: le cas des Embera-Katío et l'hydroélectrique d'Urrá. *Revista Prolegómenos - Derechos y Valores*, 14(27), 121-133.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87619038009>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 23, 204-216. Recuperado a partir de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081>
- Carvajal, M., y Sánchez, D. (2019). *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de aprendizaje*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Tolima].
- Castellanos, S. H., y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 2-18.
http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_reflexion_docente_y_la_construccion_de_conocimiento_una_experiencia_desde_la_practica
- Castillo- Fernández, L. D., Sarmiento Barajas, C., Solorzano Gómez, M. Y., y Torres Vásquez, A. (2017). *Aportes de Olga Lucía Zuluaga a la educación en Colombia*. [Tesis maestría, Universidad de La Salle]
https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/546
- Castoriadis, C. (1992). *L'institution imaginaire de la société*. Editions du Seuil.
- Castro Suárez, C. (2014). En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. Memorias. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 23, 180-206.
<http://dx.doi.org/10.14482/memor.23.6590>

- Castro Suárez, C. (2020). *Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano*. Editorial Universidad del Atlántico.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/catalog/view/119/130/471-1>
- Celís, J., Díaz, B. y Duque M. (2013). La Enseñanza como Profesión: un Factor Fundamental para Promover el Tránsito entre la Educación Media y la Educación Superior. *Revista Internacional Magisterio*, 64, 28 – 33.
- Cerón, A. (2019). Habitus, campo y capital: Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta de Moebio*, 66, 310–320. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300310>
- Chakravorty Spivak, G., y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010>
- Choquehuanca, D. (2012). El significado del ‘Vivir Bien’. En F. Delgado y D. Ricaldi (Eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: Cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno* (pp. 23-28). AGRUCO/Plural editores.
- Cisneros, R. Y. (2019). La perspectiva de género y su transversalidad en la educación ambiental. *Varona*, 69, 1- 9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000200004&lng=es&tlng=es
- Cogollo-Vega, R., y Medina-Polo, R. (2021). *La educación indígena propia en la construcción del proyecto de vida y la afirmación de la identidad cultural de los estudiantes de la comunidad zenú: Estudio de caso: Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcué Chocué del municipio de Tuchín Córdoba* [Tesis de licenciatura, Universidad de Córdoba].
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4212/Medina%20Polo%2C%20Rafael%20Daniel%20Cogollo%20Vega%2C%20Ricardo%20Andres%20.pdf?sequence=1>

- Comboni Salinas, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 261-288. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701713>
- Comboni Salinas, S., y Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>
- Corbetta, S. (2020). Desafíos de las políticas interculturales y sociedades pluriétnicas en América Latina: una mirada desde la educación. En C. Maldonado, M. Marinho, & C. Robles (Eds.), *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina* (198-203). CEPAL.
- Corbetta, S. (2021). Environmental Education and Intercultural Education: Towards Building Bridges from a Critical Latin American and Environmental Thought. *Gestión y Ambiente* 24 (Supl. 1), 07-130. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Naciones Unidas.
- Corbetta, S., y Durán, M. L. E. (2023). Educación Ambiental Superior: de cómo nos forman y formamos en nuestras universidades. *Revista Triângulo*, 15, 5-29. <https://doi.org/10.18554/rt.v15iesp.6476>.
- Correa Muño, M. E., y Saldarriaga Grisales, D. C. (2014). El Epistemicidio indígena latinoamericano: Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *Revista CES Derecho*, 5(2), 154–164.
- Correa, M. E., y Saldarriaga, D. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano: Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *CES Derecho*, 5(2), 154–164.
- Cruz Rodríguez, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios Sociales*, 22(43), 241-269. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000100010&lng=es&tlng=e

- Cuellar Ramírez, H., y Garrido- Serpa, N. (2020). *Un análisis estructural y pedagógico al problema del reconocimiento étnico desde la interculturalidad en la Institución Educativa Alvaro Ulcúe Chocue*. [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano].
- De Alba (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L. 547, 2do
- De la Peña, G., y Vines, M. (2020). Acercamiento a la conceptualización de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142020000200018&script=sci_arttext
- De Popolo, F. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. CEPAL
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro Internacional Miranda, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Plural.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Las epistemologías del Sur*. CIDOB edicions. [https://www.files.ethz.ch/isn/141896/Formas%20Otras%20\(Nov%202011\).pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/141896/Formas%20Otras%20(Nov%202011).pdf)
- Del Popolo, F. D. (2017). *Los pueblos indígenas en América Latina Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL.
- Delgado García, B. E. (2020). El Taller como Estrategia Metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de Aprender, Empezar y Prosperar (AEP) y Taller de Arte y Cultura (TAC) en quinto grado B del Colegio Público República de Cuba, Municipio de Managua departamento de Managua, en el segundo semestre del año 2020 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua].

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2018). *Población indígena de Colombia: Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. SISPRO Sistema de Información Integrado de Protección Social. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2021). *Pueblos indígenas del departamento del Chocó: Emberá, Emberá Chamí, Emberá Katío, Emberá Dobidá, y Wounan. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/211109-Pueblos-indigenas-CHOCO.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación- DNP (2010). *Aspectos básicos grupo étnico indígenas*. Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Aspectos%20básicos%20grupo%20étnico%20indígena.pdf>
- Di Matteo, Á. J., Michi, N., y Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Revista Debate Público*, 2(3), 83-96. https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/12_dimatteo.pdf
- Di Salvia, D. (2013). La Pachamama en la época incaica y posincaica: una visión andina a partir de las crónicas peruanas coloniales (siglos XVI y XVII). *Revista Española de Antropología Americana*, 43(1), 89-110. http://dx.doi.org/10.5209/rev_REAA.2013.v43.n1.42302
- Díaz Villa, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/5266/4302>
- Drexler, J. (2002). *En los montes, sí; ¡aquí, no! Cosmología y medicina tradicional de los Zenúes (Costa Caribe Colombiana)*. Ediciones Abya-Yala.

- Durán, R., y Gonzáles, Y. (2018). *Configurando identidades territoriales a partir de trayectorias de vida, múltiples territorialidades y narrativas de sí* [Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia].
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
<https://programamandela.aupej.org/wp-content/uploads/2024/01/ESCOBAR-La-invencion-del-Tercer-Mundo.pdf>
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Biblioteca Digital Juan Comas. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/46>.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de antropología Social*, 41, 25-37.
<https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. DOI: 10.11156/aibr.110102
- Espinoza, E. E. (2018). El problema de investigación. *Revista Conrado*, 14(64), 22–32.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442018000400022
- Espinoza-Freire, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n2/2218-3620-rus-12-02-369.pdf>
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.

- Estermann, J. (2022). *La barbarie del progreso: Violencia epistémica y filosoficidio de occidente contra cosmo-espiritualidades indígenas*.
<file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-LaBarbarieDelProgresoViolenciaEpistemicaYFilosofic-8587734.pdf>
- Falchetti, A. (2009). Cartagena de Indias en el siglo XVI. En A. Falchetti (Ed.). *El ocaso del Gran Zenú* (68-90). Banco de la República.
- Falchetti, A., y Plazas, C. (1986). *Reconstrucción del sistema hidráulico Zenú*. Museo del Oro.
- Favaron, M. (2022). La pedagogía de la Madre Tierra: Una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, 5(2), 303–523. <https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/303/523>
- Fernandes, M. L. B., Barbosa, M. A. C., Diniz, R. R., Coelho, C. M. M., y Soares, L. L. L. de M. (2018). Experiencias de investigación en diálogo con infancias: narrativas, memorias y saberes de niños y jóvenes en relación al territorio del Distrito Federal/Brasil. En M. Figueroa-Saavedra Ruiz (Ed.), *Pedagogías del Sur en movimiento: nuevos caminos en investigación*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. <https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf>
- Ferrão Candaú, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 145–161). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Ferrão Candú, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2).
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Ferreira, F., Krefta, N. M., y Rodrigues, C. A. (2014). A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. *Tempus – Actas De Saúde Coletiva*, 8(2), 331-338. <https://doi.org/10.18569/tempus.v8i2.1530>
- Feyerabend, P. (1987). *Adiós a la Razón*. Tecnos.

- Flores, H. y Agudelo, A. (2010). *El currículo integrado y la planificación didáctica integradora*. El Nacional.
- Flores, R. (2013). Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 95-107. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.737>
- Flórez Castillo, G. (2011). *Simbología religiosa indígena Zenú como resistencia: aproximación teológico-sacramental*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://hdl.handle.net/10554/8150>
- Foucault, M. (1985). ¿Qué es la ilustración? En: *Saber y verdad*, 1- 11. La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato Si': sobre el cuidado de la casa común*. Tipografía Vaticana. Recuperado de <https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francesco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>
- Freire, P. (1967). *Educacao como prática do libertade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fuentes Orozco, K. M., Acosta Meza, D. de J., y Narváez Barbosa, L. R. (2018). Significando la lengua materna de la etnia, para pensar y sentir Zenú. En *Interculturalidad de las Etnias en Colombia* (pp. 78-91). Editorial CECAR.
- Gadotti, M. (2004). *Os mestres de Rousseau*. San Pablo: Cortez Editora
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Ediciones La Cueva.
- Garcés Montoya, Á. P. (2018). *Diálogo de saberes, memorias y territorios*. Editorial Universidad de Medellín.
- García Araque, F. A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 00005. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es

- García Campos, H. M. (2013). La educación ambiental con enfoque intercultural. *Atisbos latinoamericanos. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 6(11), 161-168.
<https://doi.org/10.17227/20271034.vol.6num.11bio-grafia161.168>
- García Garduño, J. M. G. (2022). Dimensiones del currículum y sus alcances en la atención a la interculturalidad. En M. E. Jiménez Zaldívar, G. Dietz, y A. Carrillo Avelar (Eds.), *Formación en educación y docencia intercultural en América Latina: Puntos de encuentro de la interculturalidad* (60-77). DOI:
<https://doi.org/10.22201/fesa.9786073066341e.2022>
- García, M. y Lengua, C. (2018). *Interculturalidad de las Etnias en Colombia*. Editorial CECAR. <https://www.cecarr.edu.co/documentos/editorial/e-book/interculturalidad-de-las-etnias-en-colombia.pdf>
- García-Barrios, L., y González-Espinosa, M. (2017). Investigación ecológica participativa como apoyo de procesos de manejo y restauración forestal, agroforestal y silvopastoril en territorios campesinos. Experiencias recientes y retos en la Sierra Madre de Chiapas, México. *Revista Mexicana de Biodiversidad*, 88, 129-140.
<https://doi.org/10.1016/j.rmb.2016.10.022>.
- García-Esteban, F. E., y Murga-Menoyo, A. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33(1), 121-142.
<https://doi.org/10.14201/et2014331121142>
- Geertz, C. (1980). *Negara: The theater state in nineteenth-century Bali*. Princeton University Press.
- Gell-Mann, M. (1995). *The quark and the jaguar: Adventures in the simple and the complex*. St. Martin's Griffin Publishers.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Revista Aportes*, 53, 58-71.
https://corporacionparaeldesarrolloregional.org/wp-content/uploads/2023/02/potenciando_diversidad.pdf

- Ghiso, A. M. (2018). Del diálogo de saberes a la negociación cultural: recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. En Á. P. Garcés Montoya (Ed.), *Diálogo de saberes, memorias y territorios*, 21-31. Editorial Universidad de Medellín.
https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/5490/Dialogo_saberes_memorias_territorios.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giannini, H. (1998). *Breve historia de la filosofía*. Ed. Universitaria.
- Giraldo- Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Revista Tabula Rasa*, 4, 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600406.pdf>
- Gómez- González, D. (2012). *La Represa de Urrá y los Katíos: el etnocidio, un genocidio con y sin pólvora*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Gómez- Zárate, D. (2021). *Despojo y conflicto en el Alto Sinú, Colombia: Modificaciones en la construcción relacional del territorio por la política colombiana de generación de energía hidroeléctrica*. [Tesis doctoral, El Colegio San Luís de Potosí]
- Gómez Zárate, D. P. (2011). *Alteración de los jais. Transformaciones socioculturales con relación a la territorialidad y al paisaje en el Pueblo Embera-Katío del Resguardo del Alto Sinú por la construcción de la hidroeléctrica Urrá I*. [Tesis de licenciatura, Universidad Externado de Colombia].
- Gómez Zárate, P., y Arroyave Arrubla, S. (2020). Dominación, apropiación y accesibilidad en la producción territorial del Alto Sinú desde la construcción de la hidroeléctrica de Urrá, 1994-2019. *Perspectiva Geográfica*, 25(1), 35-55.
<https://doi.org/10.19053/01233769.9316>
- Gonzales-Cubere, M. (1991). *El taller de los talleres*. Talleres Gráficos de Indugraf.
<http://200.23.113.51/pdf/26961.pdf>
- González Galli, L., & Gómez Galindo, A. A. (2014). Enseñanza de la evolución desde una perspectiva intercultural dialógica. *CITECSA*, 5(8), 66–78. Recuperado a partir de <https://www.revistas.unipaz.edu.co/revcitecsa/article/view/81>
- González Rodas, L. E. (2023). Planteamiento de los objetivos de la educación ambiental en formación docente: análisis de experiencias con enfoque integrador. *Revista*

Científica de Estudios e Investigación, 12(2), 26-40.

<https://doi.org/10.26885/rcei.12.2.26>

González Velasco, J. M. (2018). El proceso educativo desde el pensamiento complejo. *REVISTA CON-CIENCIA*, 6(1), 1- 9.

http://www.scielo.org.bo/pdf/rcfb/v6n1/v6n1_a06.pdf

González, M., y González, L. M. (2015). Transversalidad para las humanidades. *Eutopía*, 7(20), 59–62.

González-Díaz, R., y Polo Serrano, E. (2018). Entrevistas Espontáneas Catoriales (EEC) para la construcción de categorías orientadoras en la investigación cualitativa.

Journal Latin American Science, 1, 1-11. Recuperado de

<https://lasjournal.com/index.php/abstract/article/view/2/14>

Gordon, B. L. R. (1983). *El Sinú: Geografía humana y ecología*. Carlos Valencia Editores.

Guadalupe Sánchez, V.; Rayón-Castillo, I.; Pérez-Cayetano, O.; López-López, W.; Medina-Melgarejo, P. (2018). Tus raíces “ser tierno” niña-niño. Una aproximación teórica-conceptual de nuestras infancias en nuestros pueblos (mixe, mixteco, chinanteco). Proyecto en proceso: reconocimiento de la diversidad epistémica para la formación docente indígena. Ponencia, Seminario Internacional de Infancias y Juventudes: Derechos, Política y Participación. UNACH.

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1-20.

<https://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>

Gudynas, E. (2016). Alternativas al Desarrollo y Buen Vivir. En El Buen Vivir como paradigma a societal alternativo, *Dossieres EsF*, 20, 6-11. [http://ecosfron.org/wp-](http://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf)

[content/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf](http://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf)

Guerrero-Dávila, G. (2015). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

<https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/ereader/unisimon/40363?page=20>

Gutiérrez, L. y Frausto, M. (2024). Modelo Sistémico Curricular para Favorecer

Competencia de Pensamiento Reflexivo: enfoque Intercultural en Educación

- Ambiental. *Revista De Investigación Científica Y Tecnológica*, 6(2), 20-27.
[https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V6N2\(2022\)3](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V6N2(2022)3)
- Herrera, J., y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación?. *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128.
<https://www.revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/1168>
- Higuita-Alzatea, K., y Eschenhagen-Durán, M. (2022). Abrir las ciencias sociales: Un reto para la educación ambiental superior. *Revista Gestión y Ambiente*, 25(2).
<https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7100>
<http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/8/showToc>
<https://uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf>
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., y Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia: Revista De Ciencias Sociales*, 19(59), 215-240. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10521880009.pdf>
- Iño Daza, W. G. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 9(9), 111-125.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 45-58.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627>
- Kauffman, S. (2019). *A world beyond physics: The emergence & evolution of life*. Tusquets Publishers.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- Lárez Hernández, J. H., Parada Ulloa, M., del Castillo Pulido, C. M., Escalona Freitez, M. A., & Morales-Ojeda, I. (2023). Epistemologías desde El Sur, Deconstrucción del Pensamiento Educativo Ambiental y Sostenibilidad Universitaria: una Mirada desde el Pensamiento Crítico. *HALAC –Historia Ambiental, Latinoamericana y Caribeña*, 13(3), 49-75. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2023v13i3.p49-75>

- Leff, E. (1998). *Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder*. Siglo XXI. <https://bibliodarg.files.wordpress.com/2014/12/leff-e-saber-ambiental-sustentabilidad-racionalidad-complejidad-poder.pdf>
- Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*. Siglo XXI/UNAM/PNUMA.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 2(7), 1- 28. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500705.pdf>
- Leff, E. (2007). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. *Desenvolv. Meio Ambiente*, 16, 11-19. <https://doi.org/10.5380/dma.v16i0.11901>
- Leff, E. (2018). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis*, 7. DOI: 10.32735/S0718-6568/2004-N7-269
- Leff, E. (2020) *Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad*. Siglo XXI Editores.
- Londoño, C. (2016). Constructivismo y teoría de la historia. *Cuestiones De Filosofía*, 16, 161-184. <https://doi.org/10.19053/01235095.3954>
- Londoño, S., y Lasso, P. (2020). *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*. Editorial Bonaventuriana.
- López Hernández, M. A. (2004). *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. Ediciones Abya Yala. <https://tinyurl.com/2m4lqf8x>
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia: abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, 1(79), 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- López, E. (2009). Interculturalidad, Educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal. *Interculturalidad, Educación y ciudadanía*. Plural.
- López, N. (1996). La construcción curricular: algo más que una acción instrumental. *Paideia Surcolombiana*, 1(4), 15–25. <https://doi.org/10.25054/01240307.928>

- López, N. (1996). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Tercera Edición, Cooperativa Editorial Magisterio.
- López-Meneses, L. y Gutiérrez-Fuenmayor, M. (2019). *Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos*. [Tesis, Universidad Pedagógica Nacional].
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.24.2017.57-71>
- Luengo, E. (2018). *Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas. Alternativas al Desarrollo*. ITESO. http://biblioteca.clacso.org/Mexico/cip-iteso/20200713053001/pdf_1795.pdf
- Maldonado Torres, N. (2007). Walter Mignolo: Una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, 26, 187–194 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241017>
- Mandelbrot, B. (1997). *The fractal geometry of nature*. Tusquets Publishers.
- Marcuse, H. (2002). *One-Dimensional Man*. Routledge Classics
- Marín, J. (2012). La función de la narrativa en la ciencia y en la investigación pedagógica. *Hallazgos Revista de investigaciones*, 9(17), 143-158.
<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835215005.pdf>
- Mariño, G., y Cendales, L. (2004). *Educación no formal y educación popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf
- Márquez, D., Hernández, A., Márquez, L., y Casas, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000200301&script=sci_arttext
- Marrugo, J., Lans, E., y Benítez, L. (2007). Hallazgo de mercurio en peces de la Ciénaga de A yapel, Córdoba, Colombia. *Revista MVZ Córdoba*, 12(1), 878-886.
<https://www.redalyc.org/pdf/693/69312103.pdf>

- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17–34.
<https://doi.org/10.35362/rie320917>
- Martínez, M. (2017). *El taller como estrategia pedagógica interdisciplinar que favorece el desarrollo de las competencias ciudadanas desde el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Gustavo Cote Uribe de Bucaramanga – Santander* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
- Maturana, H., y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiésis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria y Lumen.
- Medina Melgarejo, P. (2019). *Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur: Sistemas médicos herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio*. En *Pedagogías del Sur en movimiento: Nuevos caminos en investigación*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
<https://www.uv.mx/bdie/files/2020/01/PEDSURMOVLibro.pdf>
- Medina Valdivia, S. A., y Aguilar Cucurachi, M. del S. (2024). Más allá de la educación ambiental: la dimensión participativa para la conservación de la biodiversidad en el estado de Guerrero, México. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 12(26), 1–20.
<https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2024.26.87942>
- Mejía, M. R. (2007). Las pedagogías de la resistencia, germen de los movimientos pedagógicos del Siglo XXI. *Revista Educación y Cultura*, 77, 57-65.
- Mendoza Arizal, H. (2021). *Educación ambiental intercultural: para el fortalecimiento del modelo curricular propio mediante el diálogo de saberes en el resguardo indígena Zenú* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba].
- Mercado Maldonado, A., y Zaragoza Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), 158–175.
- Mercado-Barrera, E. (2023). *Cosmovisión indígena zenú en diálogo intercultural con las ciencias sociales para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de 6° grado de*

- la IE San Francisco de Asís de Sitio Viejo [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/a64ff8da-fcae-40c9-a0b4-5f210a95b004>
- Meyer, L., y Maldonado, B. (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. CSEIIO.
file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Comunalidad_educacion_y_resistencia_indi.pdf
- Meza, G. (2017). Ética de la investigación desde el pensamiento indígena: derechos colectivos y el principio de la comunalidad. *Revista de Bioética y Derecho*, 41, 141-159. <https://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n41/1886-5887-bioetica-41-00141.pdf>
- Mignolo, W. (2007). Introduction. Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-167. DOI: 10.1080/09502380601162498
- Mignolo, W. D. (2010). Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y liberación decolonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, 1, 1–25.
- Molina, J., Aranda, Y., y Lesmes, A. (2018). *Desafíos para la implementación de políticas de desarrollo rural con enfoque territorial en Colombia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Montero, A. (2006). Los pueblos indígenas de Colombia y su inmersión en el proceso censal. *Revista de la información básica DANE*, 1(1).
https://sitios.dane.gov.co/revista_ib/html_r1/articulo8_r1.htm
- Montoya, D., Rivero, S. y Rocha, S. (2018). *Representaciones socioculturales de paz que desde el territorio re-crea el pueblo indígena Zenú en el resguardo colonial de San Andrés de Sotavento. Años 1970 a 2017*. [Tesis, Universidad de Cartagena].
Recuperado de:
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7559/Tesis%2020de%20Maestria%20Representaciones%20Socioculturales%20de%20Paz%20-Resguardo%20Colonial%20Zen%C3%BA%20San%20Andr%C3%A9s%20de.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Morales-Pérez, K. L., Cantillo-García, C. E., y Elles-Cuadro, E. (2023). Fortalecimiento de la cultura ambiental desde los saberes ancestrales zenúes en el currículo educativo. *Revista Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1), 93–110.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.1.2023.05>
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Neba, D. (2023). El significado de Tierra, Territorio desde la cosmovisión Indígena. Cultural Survival. <https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena>
- Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ñeco-Reyna, M. G. (2018). Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México. *Diálogo Andino*, 57, 39-47
<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300039>
- Olcina- Sempere, G., Reis-Jorge, J. y, Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/392/547>
- Olmos Severiche, C., González-Agudelo, E. M., Vélez-Macías, F. de J., y Aguirre-Ramírez, N. J. (2022). Los canales Zenúes en Colombia: un desaparecido en el territorio y un desconocido en el bolsillo. *Revista Intropica*, 17(1), 132–145.
<https://doi.org/10.21676/23897864.4052>
- Orozco Gómez, G., y González, R. (2012). *La coartada metodológica: abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. Tintable.
- Pabón Gómez, G. (2015). Aproximación al concepto: Territorios Ancestrales. *Camino a Shambhala*. <https://kaminoashambhala.blogspot.com/2015/03/aproximacion-alconcepto-territorios.html>
- Pachón Soto, D. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia Política*, 5, 8- 35.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30725>

- Páez Cruz, I., y Miranda de Oliveira, C. (2023). Sentido y uso de los conceptos de etnoeducación y educación intercultural en Colombia y Brasil. En A. Vico Bosh y L. Vega Caro (Eds.). *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad*, 677-696. Editorial Dykinson.
- Pardo Rojas, M. (1983). Transformaciones históricas en los indígenas del Chocó. *Boletín de Antropología*, 5(17), 611-627.
- Parra, Y. (2013). Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión. *Revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 8. <http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/8/showToc>
- Peña- Redondo, M. (2018). *Cuidados populares de las indígenas emberá katio durante el puerperio en Tierralta, Córdoba* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Perafán, C. C., Azcárate, L. J., y Zea, H. (1996). *Sistemas jurídicos Tucano, Chamí, Guambiano y Sikuani. Informe Final*. Colciencias, Ican, Colcultura.
- Perdomo Arias, R. E. (2020). *Prácticas educativas interculturales para la conciencia ambiental en la nueva ruralidad. Estudio de caso: comunidad educativa del corregimiento La Florida, municipio de Pereira* [Tesis doctoral. Universidad Tecnológica de Pereira]
- Pérez- Luna, E., y Alfonso-Moya, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569005.pdf>
- Pérez Torres, J., Vidal Pastrana, C., y Racero Casarrubia, J. (2016). *Biodiversidad asociada a los sectores Manso y Tigre del Parque Nacional Natural Paramillo*. Parques Nacionales Naturales de Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Pérez- Vásquez, N. (2020). *Educación ambiental de docentes en formación a partir de una propuesta curricular alternativa soportada en la interdisciplinariedad y la responsabilidad ética, política y social*. [Tesis doctoral, Universidad Surcolombiana].
- Pérez-Vásquez, N. del S., Cadavid-Velásquez, E. de J., y Ariza-Ariza, L. G. (2023). Territorio en acción, relaciones y sentires: la huerta comunitaria como aula viva. *Revista*

Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 54, 65–83. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-17607>

Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.

Pimienta Prieto, M. (2018). Manera wayuu de enseñar y aprender: De la realidad a la modelación. *Caminos Educativos*, 5(1), 16–24. <https://doi.org/10.36436/22564527.113>

Pineda-Martínez, E. O., Orozco-Pineda, P. A., y Ospina-Sogamoso, J. V. (2023). Principios etnoecológicos para una educación ambiental para la justicia social en clave de emociones desde el buen vivir. Estudio hermenéutico en Meta, Colombia. PROSPECTIVA. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, 35, 1-20. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292>

Plazas de Nieto, C., y Falchetti, A. M. (1982). El legendario Zenú. ICANH- *Boletín Museo Del Oro*, (12), 20–33. Recuperado a partir de <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7310>

Plazas, C., y Falchetti, A. (1986). La cultura del oro y el agua: Un proyecto de reconstrucción. ICANH- *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 23(6), 57–72. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3174

Plazas, C., y Falchetti, A. (1990). *Manejo hidráulico Zenú*. Instituto Colombiano de Antropología- ICANH. <https://www.icanh.gov.co/areas-misionales/patrimonio/parques-asociados/sitios-arqueologicos/golfo-uraba/registro-sitios/bibliografia-referencia-arqueologica>

Podestá- González, S., Álvarez-Valdivia, I. y Morón- Velasco M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1fulltext-2543>

Portillo Wilches, J. C. (2024). Interculturalidad: un cambio de perspectiva en la educación. *Acción y Reflexión Educativa*, 49, 22- 34. <https://doi.org/10.48204/j.are.n49.a4591>

- Prieto, O. (2021). Educación ambiental intercultural: Una alternativa educativa para formar visiones holísticas sobre el mundo. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 74-82.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.9>
- Prigogine, I. (1997). *Las leyes del caos*. Drakontos / Crítica.
- Puche Villadiego, B. (1984). El sombrero vueltiao Zenú. *Revista de Extensión Cultural*, 16, 95-107.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/68706/El%20sombrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Ramírez, Á. (2008). *Los círculos de cultura: Una posibilidad para dialogar y construir saber*
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720030435/14Jua.pdf>
- Ramírez, M. y Vallejo, M. (2010). *El perfil del licenciado en etnoeducación y desarrollo comunitario: a partir de una historia de vida académica*. [Tesis pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira].
- RECAR. (2006). *Declaración del Resguardo Indígena Zenú, Córdoba y Sucre, como Territorio Libre de Transgénicos*. Recuperado de <https://www.semillas.org.co/es/declaracion-del-resguardo-indigena-zen-crdoba-y-sucre-como-territorio-libre-de-transgnicos>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
<https://doi.org/10.1177/1368431022225432>
- Red Agroecológica del Caribe- RECAR. (2007). Pueblo Zenú, recuperador de sueños. Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, Córdoba y Sucre. *Revista Semillas*, 32/33. <https://www.semillas.org.co/es/pueblo-zen-recuperador-de-sueos-resguardo-indigena-zen-de-san-andrs-de-sotavento-crdoba-y-sucre>
- Red Agroecológica del Caribe-RECAR. (2008). Semillas criollas del pueblo Zenú. Recuperación de la memoria, del territorio y el conocimiento tradicional. *Revista Semillas*. <https://www.swissaid.org.co/wp-content/uploads/2022/05/cartilla-zenu-semillas.pdf>

- Ricaurte-Villota, C., Coca-Domínguez, O., González, M. E., Bejarano-Espinosa, M., Morales, D. F., Correa-Rojas, C., Briceño-Zuluaga, F., Legarda, G. A., y Arteaga, M. E. (2018). *Amenaza y vulnerabilidad por erosión costera en Colombia: enfoque regional para la gestión del riesgo*. Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras “José Benito Vives De Andrés” –INVEMAR–. Serie de Publicaciones Especiales de INVEMAR No. 33.
- Riechmann, J.; Naredo, J. M.; Bermejo, R.; Estevan, A.; Taibo, C.; Rodríguez, J. C. y Nieto, J. (1995). *De la economía a la ecología*. Trotta.
- Riera, J., Pagès, A., Torralba, F., Vilar, J., y Rosàs, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243154900005>
- Rivarosa, A., Astudillo, C., y Astudillo, M. (2012). Aportes a la identidad de la educación ambiental: Estudios y enfoques para su didáctica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 159–176. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395012.pdf>
- Rocha- Márquez, S., Montoya- Noriega, D., y Rivero- Aguilar, S. (2023). De las representaciones socioculturales de paz en el resguardo colonial Zenú San Andrés de Sotavento. *Revista Palabra palabra que obra*, 23(2), 284-298. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.23-num.2-2023-4809>
- Rodríguez Marín, F. (2011). *Educación ambiental para la acción ciudadana: concepciones del profesorado en formación sobre la problemática de la energía* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24026/K_Tesis-PROV37.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, IV(7). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576869546014>
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?*. DOXA.
- Rodríguez, M. N., Aguilar, J., y Apolo, D. (2018). El buen vivir como desafío en la formación de maestros. Aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del

- Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 577-596.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-577.pdf>
- Rodríguez-Sandoval, M., Ramos-Géliz, F., y Bernal-Oviedo, G. (2018). El deterioro ambiental del territorio Zenú: Un problema de identidad cultural. En Organismo Autónomo Parques Nacionales (Ed.), *Nuevas tendencias en investigaciones en educación ambiental* (151-168). Editorial CECAR.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura: Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
- Rojas, D. (2010). Lúdica en la escuela. Obtenido de
<http://ludicaenlaescuela.blogspot.com/2010/10/la-ludica-definicion.html>
- Ruiz- Gutiérrez, C. E., Molina- Baquero, M.X. y García- Sarmiento C. (2017). *El buen vivir como modo de desarrollo en América Latina*. *Revista de la Universidad de La Salle*, 74, 53-69.
- Ruíz, M. (2020). Formación de formadores en el marco de la educación intercultural: estado del arte. *Hojas y Hablas* 19, 48-66. DOI:
<https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n19a3>
- Ruiza, M., Fernández, T., y Tamaro, E. (2004). Biografía de Edgar Morin. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona, España. Recuperado de
<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/morin.htm>
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23 (68), 361-385
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. del P., y Torres Carrasco, R. (2023). *Formación docente en las universidades*. UNAM, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Sánchez Sarmiento, M. P., y Arciniegas Castro, C. L. (2023). Fundamentos éticos de la cosmovisión de los pueblos indígenas ecuatorianos sobre su territorio ancestral. *Revista*

Killkana Sociales, 7, 31 – 40.

<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7iEspecial.1221>

Sanmartín Fernandes, C., y Herschmann, M. (2013). La interculturalidad en los estudios culturales latinoamericanos. *Revista TELOS* 94, 1- 13.

Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com>

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

Santos, G. (2014). Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. *Interacções*, 31, 28-53.

Sartorello, S. y Peña, J. (2020). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Investigación Educativa*, 27. <https://ri.iberro.mx/handle/iberro/6016>

Sauvé, L. (2013). La educación ambiental como acto político y de responsabilidad social. En Arias, M.A., *La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles*. Editorial Universitaria.

Sepúlveda, L. E. y Agudelo, N. (2012). Pensando la educación ambiental: aproximaciones históricas a la legislación internacional desde una perspectiva crítica. *Revista Luna Azul*, 35. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727349010.pdf>

Serpa- Espinosa, R. (2000). Los Zenúes: Córdoba indígena actual. La persistencia de la herencia etnia y cultural indígena Zenú, en el departamento de Córdoba. *Secretaría de Cultura de Córdoba*.

Severiche C., Gómez B. E., Jaimes M. J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos*, 18 (2), 266- 281. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf>

Shove, E., Pantzar, M., y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. SAGE Publications.

- Silva, F. y Dominico, I. (2018). Los emberá katío del Alto Sinú- Córdoba. *Oraloteca*, 9.
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/oraloteca/article/view/2901/2183>
- Silva, R. (2022). Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. *Espaço Tema Livre. Revista Katálisis*, 25(2). <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84178>
- Solano, J. M. (2018). *Educación Ambiental y Territorio*. Fundación Universitaria del Área Andina.
<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1347/27%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20y%20Territorio%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suárez, J., y Rodríguez, M. (2018). Saberes ancestrales indígenas: una cosmovisión transdisciplinaria para el desarrollo sustentable. *Novum Scientiarum*, 3(7), 71-82.
<https://core.ac.uk/download/pdf/277658247.pdf>
- Suárez-López R., Eugenio, M., Lara F., Molina-Motos D. (2019). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 8(1), 82-105.
<http://ried.unizar.es/index.php/revista/article/viewFile/336/pdf>
- Taba, H. (1962). *Desarrollo curricular: teoría y práctica*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Talaigua Bravo, S., y Santero Reyes, S. (2022). *La Cátedra Zenú como una alternativa de la etnoeducación para fortalecer la tradición oral, usos y costumbres de la cultura Zenú en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Santander de la Cruz del Municipio de Tuchín –Córdoba* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional].
- Tamayo-Osorio, O. (2018). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, etnomatemática y formación de profesores. *Ciênc. Educ., Bauru*, 24(3), 759- 777. doi:
<https://doi.org/10.1590/1516-731320180030014>
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Ediciones Paidós.
- Terrón, E., López Téllez, M., y Sánchez Cortés, M. S. (2024). *Hacia una educación ambiental intercultural desde la comunidad y el territorio, énfasis cambio climático, biodiversi*

- dad y alimentación: construyendo procesos socioeducativos en la formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). <https://tinyurl.com/y52bcvnw>.
- Tohidi, H., y Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2011), 820-824.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Toledo, V. M., y Barrera, N. (2011). Comentarios en torno a la memoria biocultural. *Desacatos*, (35), 194-198. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13919375017.pdf>
- Torres Santomé, (1998). *Las razones del curriculum integrado, en Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, pp. 29 – 95
- Torres, M. (2002). *Reflexión y acción: el diálogo fundamental para la educación ambiental. Teoría y práctica*. En Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente.
<https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=22609>
- Tréllez Solís, E. (2004). Estudio prospectivo sistémico de situaciones ambientales como parte de procesos de educación ambiental participativa: Experiencia con comunidades andinas del Perú. En Organismo Autónomo Parques Nacionales (Ed.), *Nuevas tendencias en investigaciones en educación ambiental* (pp. 151-168).
- Trillos, M. (1997). *Educación endógena frente a educación formal*. Universidad de los Andes-CCELA.
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65, 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Disponible en:
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-po-nen-02.html>
- Turbay Ceballos, S. (1993). Los encantos: seres sobrenaturales del Bajo Sinú y las sábanas. *Boletín de Antropología*, 8(24), 75–94.
https://www.academia.edu/34516709/Los_Encantos_Seres_sobrenaturales_del_bajo_Sin%C3%BA_y_las_sabanas

- Uribe Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y Ciudad*, 37, 57-71.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>
- Van der Hammen, M. C. (1992). *El manejo del mundo: naturaleza y sociedad entre los Yukuna de la Amazonía colombiana*. Tropenbos Colombia.
- Varela-Herrera, J. O. y Márquez- Rodríguez, L. L. (2022). Prácticas pedagógicas Interculturales en los licenciados en formación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Popular del Cesar. *Revista Criterios*, 29(2), 161-180.
<https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art10>
- Vargas Ayala, M. J. (2023). *Formación docente en Latinoamérica y contexto social: Un análisis histórico*. Universidad de Tijuana. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i11.2049>
- Vega, P.; Freitas, M.; Álvarez, P. y Fleuri, R. (2009). Educación Ambiental e Intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14 (44), 25- 38.
[file:///C:/Users/augus/Downloads/Educacion Ambiental e Intercultural para la sosten.pdf](file:///C:/Users/augus/Downloads/Educacion%20Ambiental%20e%20Intercultural%20para%20la%20sosten.pdf)
- Velandia, D. (2012). Historia Del Territorio Indígena Zenú. *Revista Humanizarte*, 8, 1- 20.
<https://es.scribd.com/document/227943052/Historia-Del-Territorio-en-El-Pueblo-Indigena-Zenu-1>
- Vergel-Ortega, M., Rojas-Suarez, J., y Busto-s Urbano, V. (2020). Currículo para la formación en investigación, innovación y pensamiento sociocrítico apoyado en TIC. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 1- 12.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/983>
- Vila Rojas, A. P. (2020). *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: Una experiencia con el pueblo Embera* [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]

- Villanueva, H., Medina, O., y Sánchez, A. (2020). Estudio documental: importancia de la educación ambiental en la educación básica. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 3(1), 6-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.46380/rias.v3i1.4>
- Vitarelli, M. (2020). Pueblos indígenas y pedagogías de Abya Yala en la universidad. *Revista de Educación*, 20, 27- 48. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Wallerstein, I., y Cubides, F. (1996). Abrir las ciencias sociales. *Revista Colombiana De Educación*, 32, 1- 9. <https://doi.org/10.17227/01203916.7759>
- Walsh, C. (2002). *Educación e interculturalidad*. Ministerio de Educación del Perú.
- Walsh, C. (2003). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En E. Restrepo y A. Rojas (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (2005). La diferencia entre multi, pluri e interculturalidad. En *La interculturalidad en la educación* (pp. 4-7). Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómaditas*, 26, 102-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, 75–96. [file:///C:/Users/augus/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/augus/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(1).pdf)
- Walsh, C. (2010). 'Raza', mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. Crítica y emancipación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, año II (3), 95-122.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (des)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Revista Visión Global*, 15(1-2), 61- 74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Pensamiento Decolonial. <https://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>
- Wilfred Carr, Stephen Kemmis (1986); *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5
- Williamson- Castro, G. J. M. (2009). Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma? *Revista Colombiana de Educación*, 56, 132-155. Universidad Pedagógica Nacional.
- Yepes, T. A. (2010). *Universidad pública urbana-profesionalización indígena e integración: lecturas desde el cuerpo*. Ediciones Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/23697/AEFD-2010-2-universidad-pública.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yungán Yungán, R. (2023). *La epistemología del saber andino en la formación de docentes de escolaridad en cuatro universidades públicas de la Sierra Central de Ecuador* [Tesis, Universidad Nacional de la Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162491>
- Zambrana, A. (2014). *Concepciones sobre la naturaleza y el cambio climático: Aportes de los pueblos indígenas y afrodescendientes para una educación en armonía con la Madre Tierra y el territorio*. FUNPROEIB.
- Zarama Arias, J. D. (2018). Pedagogías del sur, un enfoque de la educación para la paz. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 6, 34–56. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.2N6>
- Zarta-Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409- 423. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogia e história*. Universidad de Antioquia.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Alcaldía de Tuchín. (2020). *Plan de desarrollo de Tuchín 2020-2023*.

<https://www.scribd.com/document/496020769/Tuchin-pdm-2020-2023>

Carta de la Tierra (2007) *Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales*. Semarnat. México.

<https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Cecadesu/Libros/202455.pdf>

Ministerio de Cultura. (2005). *Caracterizaciones de los pueblos indígenas de Colombia*.

Zenú: La gente de la palabra.

<http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20ZENÚ.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Orientadora Condiciones

Institucionales Basada en la resolución 15224 de 2020, Calidad de la Educación

Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-408425_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Plan Nacional Decenal de*

Educación 2016 - 2026. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política

Nacional de Educación Ambiental: Propuesta en el marco de fortalecimiento del SINA. República de Colombia.

file:///C:/Users/augus/Downloads/politica_nacional_educacion_ambiental.pdf

Ministerio del Interior. (2013). *Planes de salvaguarda*. Recuperado de <https://www.mininterior.gov.co/direccion-de-asuntos-indigenas-rom-y-minorias/planes-de-salvaguarda/>

Naciones Unidas (1992). *Convenio sobre la diversidad biológica*. Recuperado de

<https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-es.pdf>

Naciones Unidas (2006). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de

https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

ONU (1972). *Declaración de Estocolmo*. Recuperado el 20 de enero de 2012. Obtenido desde: <https://www.dipublico.org/conferencias-diplomaticas-naciones-unidas/conferencia-de-las-naciones-unidas-sobre-el-medio-humano-estocolmo-5-a-16-de-junio-de-1972/>

Organización Internacional del Trabajo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1966). *La Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126086_spa/PDF/126086spao.pdf_multi

Organización Nacional Indígena de Colombia- ONIC (2024). *Zenú*. Recuperado de: <https://www.onic.org.co/pueblos/1171-zenu>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). *Conforme a los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables*. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf

Parque Nacional Natural Paramillo- PNNP (2009). *Intercambio de experiencias y formulación de perfiles de proyecto para el desarrollo de experiencias piloto de reconversión ganadera para los Resguardos del Alto Sinú y Yaberaradó – PNN Paramillo*. [file:///C:/Users/augus/Downloads/planmanejo%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/augus/Downloads/planmanejo%20(3).pdf)

Romero- López, A., y Muñoz, A. P. (2019). *Caracterización pueblo indígena Embera Katio*. Procuraduría General de la Nación - Red Colombiana de Organizaciones Comunitarias Ambientalmente Amigables.

SINIC- Sistema Nacional de Información Cultural. (2016). *Colombia cultural*. Ministerio de Cultura.

<https://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&SECID=8&IdDep=23&COLTEM=385>

XXVII Asamblea Ordinaria del Parlamento Latinoamericano. (2011). *Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra*. Recuperado de <https://parlatino.org/pdf/organos-principales/asamblea/declaraciones-resoluciones-actuales/pma-2-12-2011/declaraciones/declaracion10-universal-derechos-tierra.pdf>

REFERENCIAS NORMATIVAS

Constitución Política de Colombia. (1991). *En ejercicio de su poder soberano del Pueblo de Colombia con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz*. Recuperado de

<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Decreto 1075 de 2015. (2015). *Incorpora las modificaciones introducidas al decreto único reglamentario del sector Educación*. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Decreto 1174 de 2023. (2023). *Único Reglamentario del Sector Educación a efectos de establecer medidas transitorias en materia de registro calificado*. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=213950>

Decreto 1337 de 1978. (1978). *Reglamentan los artículos 14 y 17 del Decreto - ley 2811 de 1974 incluirá en la programación curricular para los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, intermedia profesional, educación no formal y educación de adultos, los componentes sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables*. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8263>

Decreto 1743 de 1994. (1994). *Se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal*. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301>

- Decreto 1953 de 2014. (2014). *Se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>
- Decreto 2164 de 1995. (1995). *Se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59594>
- Decreto 2277 de 1979. (1979). *Se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2811 de 1974. (1974). *Se dicta el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente*. Recuperado de <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/10/Decreto-2811-de-1974.pdf>
- Decreto 691 de 2017. (2017). *Mediante el cual se reglamenta el Fondo Colombia en Paz*. Recuperado de https://www.fiduprevisora.com.co/wp-content/uploads/2020/01/REGLAMENTOFCP_v1.pdf
- Decreto 709 de 1996. (1996). *Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1344>
- Decreto 804 de 1995. *Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Ministerio Nacional de Educación. República de Colombia. https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Decreto_804_1995.pdf

- Decreto-Ley 4633 de 2011. (2011). *Se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44966>
- Ley 1549 de 2012. (2012). *Se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48262>
- Ley 160 de 1994. Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino. *Ministerio de Hacienda y Crédito Público y Ministerio de Agricultura*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66789>
- Ley 1740 de 2014. (2014). *Se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la constitución política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/350383:Ley-1740-de-Diciembre-23-de-2014>
- Ley 30 de 1992. (1992). *Se organiza el servicio público de la educación superior*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Ley 908 de 2004. declara Símbolo Cultural de la Nación El Sombrero Vueltiao, y se hace un reconocimiento a la cultura del pueblo Zenú. *Ministerio de Cultura*. República de Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0908_2004.html
- Ley General de Educación (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación.

ANEXOS

Anexo 1.

Protocolo de características básicas de las licenciaturas en Ciencias Sociales, Educación Artística, Literatura y lengua castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

*Protocolo de características básicas de las licenciaturas en **Ciencias Sociales**.*

Información general del programa	
Denominación	Licenciatura en Ciencias Sociales
Nivel de formación	Pregrado
Modalidad	Presencial
Duración estimada	10 semestres
Periodicidad de la admisión	Semestral
Número de créditos académicos	169
Año de iniciación de actividades académicas	Según Acuerdo N° 2 de febrero de 1972
Misión	Formar Licenciados integrales en el área de las Ciencias Sociales y de la Educación, desde la docencia, la investigación y la extensión; con el dominio de las competencias generales, transversales y específicas, los conocimientos pedagógicos, didácticos y específicos del área; que le permitan actuar como agentes activos incluyentes, de la praxis social, capaces de interpretar la cultura, la sociedad y velar por el cuidado de la naturaleza; comprometidos con el desarrollo social y educativo, líderes en la defensa de los derechos humanos, constructores de escenarios de participación democrática e impulsores de nuevos ambientes de convivencia pacífica desde lo local, regional, nacional e internacional
Objetivo del programa	Formar profesionales para la enseñanza de las ciencias sociales, con espíritu crítico en los aspectos teóricos de su área disciplinar, para la solución de problemas educativos y sociales del contexto, mediados por habilidades comunicativas, cognitivas, pedagógicas, ciudadanas, científicas y tecnológicas, para la transformación de una sociedad más justa, incluyente y participativa.
Perfil de programa	El Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba será un profesional de la educación con espíritu crítico de los conocimientos del saber específico en el contexto profesional e integrando conocimientos en razonamiento matemático, tecnológicos y científicos sobre los problemas educativos y socioculturales del contexto; mediados por competencias comunicativas, cognitivas, pedagógicas, ciudadanas para la transformación de una sociedad más justa y participativa. Crítico. Con la capacidad para el desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo, desde lo epistemológico y axiológico, a la luz de una visión del mundo comprensiva, acorde con el conocimiento propio de las Ciencias Humanas, desde el dominio de la lengua materna en los procesos de comprensión y producción de textos, la adquisición de una segunda lengua, y el conocimiento propedéutico del manejo de las TIC, como herramientas básicas para la apropiación, dominio y aplicación de los conocimientos en los contextos y transformarlos. Desarrollando competencias para el estudio y el conocimiento, mediadas por la apropiación de las teorías, modelos y enfoques pedagógicos actuales, con el fin de formarse una cosmovisión holística de la realidad como agente de cambio y dinamizador en un mundo globalizado y complejo.
Perfil de egreso	El Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba estará capacitado para desempeñarse como: - Formador en la capacidad para el desarrollo del pensamiento crítico, auto reflexivo y creativo, desde lo epistemológico y axiológico, a la luz de una visión del mundo comprensiva, acorde con el conocimiento propio de las Ciencias Humanas. - Investigador de procesos de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula como medio para crecer profesionalmente y mejorar la calidad de la educación. - Educador en diferentes niveles y modalidades de educación, asumiendo un rol dinámico y crítico en su práctica pedagógica y la apropiación de su compromiso social. - Líder en procesos relacionados con la planeación, implementación y evaluación del currículo para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y gestión escolar. - Creador de escenarios pedagógicos donde convergen problemáticas que promueven la búsqueda de soluciones proyectadas en lo local y regional, atendiendo lo nacional/global. - Formador con competencias fundamentales que le permitan, comprender problemas sociales desde distintas

perspectivas, posibilitando de esta manera una mirada holística, en la solución de conflictos

Fuente: Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

*Protocolo de características básicas de las Licenciaturas en **Educación Artística**.*

Información general del programa	
Denominación	Licenciatura en Educación Artística
Nivel de formación	Pregrado
Modalidad	Presencial
Duración estimada	10 semestres
Periodicidad de la admisión	Anual
Número de créditos académicos	163
Año de iniciación de actividades académicas	22960 del 14 de diciembre 2016
Misión	Formar profesionales integrales para la educación básica con énfasis en el área de educación artística fundamentalmente en la disciplina musical complementado con la Expresión Corporal y la Literatura. Este programa escoge la pedagogía como el saber fundamental articulado con los diferentes medios de expresión artística, desarrollando la investigación, la práctica pedagógica y musical, con el fin de recuperar y consolidar las manifestaciones culturales musicales de la región y del país.
Objetivo del programa	Formar Licenciados en el campo de las Artes con énfasis en Música dentro de un contexto interdisciplinario para que contribuyan al desarrollo humano, estético sensible y expresivo de la población escolar y la comunidad en general de la Región Caribe y del país.
Perfil profesional del programa	El Licenciado en Educación Artística es un profesional integral capaz de desarrollar, con solvencia y conocimiento, un trabajo interdisciplinario, artístico, musical, pedagógico e investigativo, y demuestra compromiso con la preservación y divulgación del patrimonio cultural de la región y el país.
Perfil de egreso	- Crea, gestiona y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de las últimas tendencias en procesos de formación disciplinar, pedagógica e investigativa en los ámbitos nacional e internacional. - Promueve y lidera procesos de sensibilización en centros culturales, educativos, públicos o privados de carácter nacional e internacional para la construcción de una cultura expresiva y estética a través de las diferentes manifestaciones del arte que trabajen en armonía con el desarrollo sostenible y el medio ambiente. - El egresado de la Licenciatura en Educación Artística se empodera de su proceso de construcción del conocimiento a partir de la contrastación, innovación y emprendimiento. - Diseña relaciones de comunicación con diferentes actores culturales y educativos de orden local, nacional e internacional y comparte conocimientos y escenarios de interés común en un mundo globalizado mediado por las TIC.

Fuente: Programa de Licenciatura en Educación Artística

*Protocolo de características básicas de las Licenciaturas en **Literatura y lengua castellana**.*

Información general del programa	
Denominación	Licenciatura en Literatura y lengua castellana
Nivel de formación	Pregrado
Modalidad	Presencial
Duración estimada	10 semestres
Periodicidad de la admisión	Semestral
Número de créditos académicos	163
Año de iniciación de actividades académicas	Según Acuerdo No. 0009 de 9/04/1997
Misión	Formar integralmente licenciados en literatura y lengua castellana, comprometidos con el desarrollo social y educativo desde la docencia, la investigación y la extensión; con dominio de las competencias fundamentales en lo pedagógico, didáctico, curricular y específicas de la lingüística y la literatura que le permitan al futuro maestro formar, desde la academia, ciudadanos con conciencia crítica y competencias para comunicarse en diversos contextos socioculturales a nivel regional, nacional e internacional.

Objetivo del programa	Formar un profesional capaz de mejorar los procesos educativos mediante la incorporación adecuada de los elementos de la comunicación en un marco contextual donde predominen la ética, la cultura, los valores, con el interés de construir continuamente entornos pedagógicos innovadores a partir de los fenómenos lingüísticos y literarios del contexto local y regional para favorecer la formación y desarrollo de propuestas educativas tendientes a brindar soluciones en las áreas específicas de formación
Perfil profesional del programa	El Licenciado en Literatura y Lengua castellana tiene un dominio conceptual y procedimental en la enseñanza de la Lengua castellana y la literatura, utilizando el saber pedagógico como eje transversal. Habilidad para utilizar las teorías lingüísticas y pedagógicas en el diseño y desarrollo de investigaciones. Con sentido de pertenencia hacia la institución educativa, demostrando altas calidades humanas y académicas, con solvencia teórica y crítica para resolver los problemas referidos al lenguaje, desde la perspectiva de la comunicación y la creatividad.
Perfil de egreso	- Orienta procesos formativos en el área de Humanidades – Lengua Castellana en los niveles de educación básica y media, con base en fundamentos epistemológicos de la lingüística, la literatura y la pedagogía del lenguaje. - Lidera procesos de gestión artística y cultural que promueven la lectura crítica y creativa desde lo ético político, lo estético y lo sociocultural en contextos escolares y de promoción social a nivel local, regional, nacional y global. - Diseña, ejecuta y evalúa proyectos de investigación formativa interdisciplinaria de acuerdo con las teorías y tendencias pedagógicas actuales para la formación de ciudadanos críticos desde la enseñanza de la lengua y la literatura. - Diseña, ejecuta y evalúa talleres de didáctica de la lectura, la escritura y la literatura. - Dirige talleres de escritura creativa. - Dirige proyectos editoriales que incluye la labor básica de corrección de estilo. - Participa en proyectos etnoeducativos y de alfabetización.

Fuente: Programa de Licenciatura en Literatura y lengua castellana

Protocolo de características básicas de las licenciaturas en Licenciatura en *Ciencias Naturales y Educación Ambiental*.

Información general del programa	
Denominación	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Nivel de formación	Pregrado
Modalidad	Presencial
Duración estimada	10 semestres
Periodicidad de la admisión	Semestral
Número de créditos académicos	171
Año de iniciación de actividades académicas	Acuerdo 087 del 27 de junio de 2016
Misión	Formar educadores integrales en el área de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental con competencias para gestionar procesos académicos y curriculares, articulando la práctica pedagógica, la didáctica, la investigación y los saberes de la Biología, Física, Química y Educación Ambiental; haciendo uso innovador de modelos y tecnologías de la información y comunicación, formando profesionales que respondan a las necesidades del contexto regional, nacional e internacional.
Objetivo del programa	Formar licenciados integrales, éticos, socialmente responsables, con competencias disciplinares, didácticas, pedagógicas e investigativas que le permitan interdisciplinariamente abordar el mundo físico, químico, biológico y ambiental, y aplicarlos en el proceso docente en los niveles de básica y media, y en la solución de problemas del contexto desde una intervención formativa en correspondencia con las realidades socioambientales de índole regional, nacional e internacional.
Perfil profesional del programa	- Desarrolla conocimientos generales y específicos de la biología, la química, la física, la Educación Ambiental desde sus postulados epistemológicos, disciplinares e investigativos, articulado a los métodos de enseñanza y a los procesos evaluativos de acuerdo con su desempeño disciplinar. - Comprende los fundamentos pedagógicos, investigativos y didácticos para la construcción del pensamiento socio científico y su aplicación en los contextos educativos incluidos en los núcleos teóricos y comunes de los saberes fundantes del campo de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en escenarios diversos inclusivos e incluyentes. - Desarrolla habilidades para el aprendizaje autónomo que le permita comprender la necesidad de involucrarse en procesos formativos

	apoyados en la comunicación y en la producción textual e interacción con el mundo global. - Incorpora las habilidades del pensamiento matemático en la comprensión e interpretación de procesos biológicos, físicos, químicos y de la Educación Ambiental para el planteamiento de soluciones a los problemas de estos campos disciplinares.
Perfil de egreso	Se espera que el licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental pueda: - Aplicar los postulados conceptuales, epistemológicos y metodológicos de la biología, la química, la física y la educación ambiental desde la comprensión de los fundamentos pedagógicos y didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diseñar estrategias educativo-ambientales para el fortalecimiento de la formación integral en diversos contextos, basados en su capacidad reflexiva y operativa de las dimensiones del conocimiento profesional. - Diseñar planes de estudio, cursos, proyectos y programas de investigación, extensión y productivos asociados a los campos pedagógicos, didácticos y disciplinares de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental. - Liderar procesos de Educación ambiental formal, no formal e informal, dinamizando estrategias para promover cultura ambiental a partir de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA) y Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) con proyección social e intervención en contextos socioculturales e institucionales, del orden local, regional, nacional e internacional. - Participar en la gestión escolar, la planeación de programas y proyectos para la mejora continua de los procesos académicos e institucionales en correspondencia con las políticas educativas, las buenas prácticas de organización y construcción de escenarios de la administración escolar que posibilite resignificar su práctica pedagógica educativa. - Trabajar de manera colaborativa e interdisciplinaria en el desarrollo de proyectos educativos, ambientales y sociales, estableciendo relaciones de cooperación e impulsando procesos democráticos y de participación ciudadana, que permitan la convivencia armónica y el respeto por la diversidad orientados al mejoramiento la calidad de vida. - Comunicar los resultados de procesos formativos, de investigación e innovación pedagógica haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer su desempeño profesional en contextos regionales, nacionales e internacionales.

Fuente: Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Malla curricular de programas de las Licenciaturas en Ciencias Sociales, Educación Artística, Literatura y lengua castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Facultad de Educación y Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales																										
Fases		Comunidad y Diversidad						Cultura Escolar						Dinámica del Aula						Totales						
Comp.	Área	I Sem	C	II Sem	C	III Sem	C	IV Sem	C	V Sem	C	VI Sem	C	VII Sem	C	VIII Sem	C	IX Sem	C	X Sem	C	C	%	TC	% C	
Saberes específicos y disciplinas	Tiempo y Espacio			Historia antigua	3	Historia de la edad media y moderna	3	Historia contemporánea	3	Historia de América	3	Historia de Colombia	3	Historia del Caribe y Córdoba	3								18	11%		
				Geografía física	3	Dinámicas espaciales y poblacionales	3	Paísaje y medio ambiente	3	Geografía de Colombia	3												12	7%		
	Estudios Sociales y Humanidades	Introducción a las ciencias sociales	3	Sociología General	3	Economía política	3	Antropología	3	Estudios culturales	3	Territorio y región	3	Investigación social I	3	Investigación social II	3	Inv. Soc. III	3				27	16%	80	48%
		Filosofía antigua	3			Filosofía moderna	3			Filosofía contemporánea	3							Ética	3				12	7%		
Complementaria	Lógica	3	Interpretación Cartográfica	2			Sistemas políticos	3								Seminario: Problemas Económicos	3					11	7%			
Pedagogía, Investigación y Práctica	Psicopedagogía	Psicología Evolutiva	3	Psicología del Aprendizaje	3	Sociología de la Educación	3	Tendencias pedagógicas y didácticas	3	Currículo y Gestión Escolar	3	Procesos evaluativos	3	Legislación y Política Educativa	3								21	12%		
	Didáctica									Didáctica General	3	Didáctica de las Ciencias Sociales I	3	Didáctica de las Ciencias Sociales II	3							9	5%			
	Práctica Pedagógica Investigativa				Práct. Ped. Invest. I (Lect. Contexto Sociológico)	2	Práct. Ped. Invest. II (Lect. Contexto Pedagógico)	2	Práct. Ped. Invest. III (Lect. Contexto Curricular)	2	Práctica Pedagógica Investigativa I	4	Práctica Pedagógica Investigativa II	4	Práctica Pedagógica Investigativa III	4	Práctica Docente I	4	Práctica Docente II	4	Sistematización de la Práctica pedagógica	2	24	14%	54	31%
Fundamentos Generales	Mediaciones Tecnológicas	Mediación Tecnológica	3																			3	2%			
	Competencias Comunicativas	Competencias comunicativas I	3	Competencias comunicativas II	3							Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3			18	11%			
	Institucionales															Constitución Educación para la Ciudadanía	2	Razonamiento Cuantitativo	2	Requisito de Grado	2	6	4%	35	22%	
	Electivas							Electiva Libre: Diversidad, desigualdades y diálogo intercultural	2							Electiva de Carrera I	2	Electiva de Carrera II	2	Electiva de Profundización	2	8	5%			

Malla curricular de programas de las Licenciatura en Artística.

306

Fuente: Programa de Licenciatura en Artística

Malla curricular de programas de las Licenciatura en **Literatura y Lengua castellana**.

 Universidad de Córdoba Facultad de Educación y Ciencias Humanas Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana																									
Fases		Comunidad y Diversidad						Cultura Escolar						Dinámica del Aula						Totales					
COMPONENTE	ÁREA	SEMESTRE I	C	SEMESTRE II	C	SEMESTRE III	C	SEMESTRE IV	C	SEMESTRE V	C	SEMESTRE VI	C	SEMESTRE VII	C	SEMESTRE VIII	C	SEMESTRE IX	C	SEMESTRE X	C	Creditos	%	Cred. Comp.	% Comp.
Saberes Específicos y Disciplinarios	Literatura	Introducción a la Literatura	3	Teoría y Crítica Literaria I	3	Teoría y Crítica Literaria II	3	Literatura de Córdoba	3	Literatura del Caribe (Práctica de Campo)	3	Literatura Colombiana	3	Literatura Latinoamericana	3	Literatura Española	3	Literatura Clásica	3	Literatura Moderna y Contemporánea	3	30	18,4%		
	Lingüística	Introducción a la Lingüística	3	Fonética y Fonología del Español	3	Historia de la Lengua Española	3	Morfología de la Lengua Española	3	Sintaxis de la Lengua Española	3	Psicolingüística	3	Sociolingüística	3	Pragmática (Práctica de Campo)	3	Semiotica	3			44	27,0%	74	45%
		Enimografía de la Comunicación	3			Principios de Lexicografía (Práctica de Campo)	3	Dialectología	3	Semántica	3	Análisis del Discurso	2			Enolingüística	3								
Pedagogía, y Ciencias de la Educación	Pedagogía	Psicología Evolutiva	3	Psicología del Aprendizaje	3	Sociología de la Educación	3	Tendencias pedagógicas y didácticas	3	Curriculo y Gestión Escolar	3	Procesos evaluativos	3	Legislación y Política Educativa	3							21	12,9%		
	Didáctica							Didáctica General	3	Didáctica de la Lengua	3	Didáctica de la Literatura	3									9	5,5%	54	33%
	Práctica Pedagógica e Investigación					Práct. Pedag. Invest. I (Ses. Contexto Sociológico)	2	Práct. Pedag. Invest. II (Ses. del Cont. Pedagógico)	2	Práct. Pedag. Invest. III (Ses. del Cont. Curricular)	2	Práct. Pedag. Invest. IV (Ses. Evaluativas)	4	Práct. Pedag. Invest. V	4	Práctica Docente I	4	Práctica Docente II	4	Sistematización de la Práctica Pedagógica	2	24	14,7%		
Fundamentos Generales	Comunicación	Competencias Comunicativas I	3	Competencias Comunicativas II	3	Competencias Comunicativas III	3					Inglés I	3			Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3	21	12,9%		
	Complementarias	Mediaciones Tecnológicas I	2	Razonamiento Cuantitativo	2																	4	2,5%		
	Institucional															Electiva de Carrera	2	Electiva de Profundización	2	Electiva Libre	2	6	3,7%		
	Electivos																			Opción de Grado	2	4	2,5%	35	21%
Total C		6	17	6	16	6	17	5	16	6	17	6	18	6	19	6	18	5	15	5	12	163	100%	163	100%

Fuente: Programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Malla curricular de programas de las Licenciatura en **Ciencias Naturales y Educación Ambiental**.

Facultad de Educación y Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental																										
Fases		Comunidad y Diversidad						Cultura Escolar						Dinámica del Aula						Totales						
Componentes	Área	I Sem	C	II Sem	C	III Sem	C	IV Sem	C	V Sem	C	VI Sem	C	VII Sem	C	VIII Sem	C	IX Sem	C	X Sem	C	C	%	TC	% Com	
Saberes específicos y disciplinares	Biología	Biología General	3	Biología Celular y Molecular	3	Botánica	3	Zoología	3	Biología humana	3			Microbiología	3	Genética	3	Ecología	3				24	14%	88	51,45%
	Química	Química General	3	Química inorgánica	3	Química Orgánica	3	Química Analítica	3	Fisicoquímica	3	Bioquímica											15	12,30%		
	Física					Física I	2	Física II	2	Física II (Oscilaciones y ondas)	3	Física (Mecánica Fluidos y M de 3											10	7%		
	Matemática	Matemática I	3	Matemática II	3	Bioestadística	2																8	6%		
	Educación Ambiental						Educación Ambiental	3	Temas problemática Ambiental	3				Ciencia, Tecnología y Sociedad	3	Desarrollo Educativo Ambiental	3	Emprendimiento y Gestión Ambiental	3	Biodiversidad Cultural	3	18	10,5%			
	Investigación disciplinar	Historia Epistemología de las ciencias	2	Razonamiento Cuantitativo	2							Seminario investigación I	2	Seminario de investigación II	2								8	4,7%		
Pedagogía y Ciencias de la Educación	Pedagogía	Psicología Evolutiva	3	Psicología del Aprendizaje	3	Sociología de la Educación	3	Tendencias pedagógicas didácticas	3	Curriculo y Gestión Escolar	3	Procesos evaluativos	3	Legislación y Política Educativa	3								21	12,1%	50	29,39%
	Didáctica							Didáctica General	3	Didáctica de las Ciencias Naturales I	3	Didáctica de las Ciencias Naturales II	3									9	5,2%			
	Práctica Pedagógica e Investigación					Práctica Pedagógica Investigativa (Lectura del Contexto Sociológico)	2	Práctica Pedagógica Investigativa (Lectura del Contexto Pedagógico)	2	Práctica Pedagógica Investigativa II (Lectura del Contexto Curricular)	2	Práctica Pedagógica Investigativa III	3	Práctica Pedagógica Investigativa IV	3	Práctica Docente I	3	Práctica Docente II	3	Sistematización de la Práctica Pedagógica	2	20	11,5%			
Fundamentos Generales	Comunicación	Competencias comunicativas I	3	Lectura y escritura Crítica	3							Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3				18	10,3%	33	19,30%
	Complementarias	Mediación Tecnológica	3																			3	1,7%			
	Institucionales															Constitución y Educación para la Ciudadanía	2			Opción de Grado	2	4	2,3%			
	Electivas							Electiva Libre	2							Electiva Carrera I	2	Electiva Carrera II	2	Electiva de Profundización	2	8	4,6%			
Totales		6	20	5	17	5	16	6	19	6	20	6	23	6	20	5	16	4	14	3	9	171	100%	171	100	

Fuente: programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Anexo 3.

Protocolo de *Grupo Focal* con **profesores** de la Facultad de Educación en temas ambientales e interculturales.

GRUPO FOCAL

Objetivo general: Fundamentar elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permitan la formulación de ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural y diálogo de saberes en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katio para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Objetivo específico 1: Diagnosticar la formación ambiental e intercultural que reciben los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad en Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Entrevistador: Dra. Cand. Edith De Jesús Cadavid Velásquez

Entrevistados: Profesores expertos intercultural y ambiental de la facultad de Educación y Ciencias Humanas

- Alejandra Taborda: Profesora Licenciatura en Ciencias Sociales
- Ernesto Ulerena García: Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
- María José Alviar Cerón: Licenciatura en Artística
- Alejandro Hoyos Begambre: Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Relatores:

- Sehila Rodríguez (Estudiante indígena Zenú)
- José Domicó (Estudiante indígena Emberá katio)

Preguntas:

Pregunta de inicio: ¿Cómo describiría su experiencia como docente en los cursos relacionados con los temas de educación ambiental y/o interculturalidad, en términos del aporte que pueden darle a la formación de los futuros licenciados, el interés que despierta en los alumnos, la pertinencia de los contenidos y los aspectos pedagógicos y didácticos?

1. De acuerdo con el análisis de los micro- currículos: ¿Cómo explicaría si el contenido actual es suficiente con la realidad étnica y ambiental de la región para la formación del licenciado?
2. ¿Qué valores positivos encuentra en los “contenidos” actuales de los microcurrículos de su programa en relación con los elementos ambientales y/o interculturales (grupos étnicos indígenas)?
3. ¿Explique si cree necesario que los temas relacionados de Educación Ambiental e Intercultural podrían transversalizarse o integrarse en los contenidos de los programas de la facultad de Educación para la formación de los licenciados?
4. ¿Cuáles cree son esas líneas teóricas claves, especialmente latinoamericanas, que podrían fundamentar una línea de Educación Ambiental con enfoque intercultural en sus programas?
5. ¿Cómo describiría qué recursos didácticos con elementos de Educación Ambiental con enfoque intercultural son adecuados incorporación en los contenidos del programa, de acuerdo con su disciplina?
6. ¿Cómo creen se debería integrarse de manera más relevante en los contenidos de su programa la investigación de temas relacionados de Educación Ambiental con enfoque intercultural?
7. ¿Qué opina que impactos podría tener si se potencia la Educación Ambiental Intercultural, tanto en la facultad como en la región?

Apuntes de percepciones y relatores:

No. PREGUNTA	POSTURA DEL ENTREVISTADO	CONCLUSIÓN DE LA PREGUNTA	PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS INCONCLUSOS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
Conclusiones generales (Observaciones y aporte de los temas tratados):			

Revisado y avalado por el director.

Anexo 4.

Protocolo de *Entrevista semiestructurada* para **actores institucionales** de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

Entrevista individual

Objetivo general: Fundamentar elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permitan la formulación de ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural y diálogo de saberes en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katío para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Objetivo específico 1: Diagnosticar la formación ambiental e intercultural que reciben los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad en Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Entrevistador: Dra. Cand. Edith De Jesús Cadavid Velásquez

Entrevistados: Actores institucionales de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas y la Universidad de Córdoba.

- Entrevista 1: Vicerrector Académico de la Universidad de Córdoba
- Entrevista 2: Decano Facultad de Educación y Ciencias Humanas
- Entrevista 3: Experto en currículo
- Entrevista 4: Experto en currículo
- Entrevista 5: Experto en currículo
-

Preguntas:

1. Teniendo en cuenta que la Universidad de Córdoba ha planteado su compromiso institucional con la región de Córdoba en diversos aspectos. ¿Explique la pertinencia y si es suficiente los contenidos actuales de los programas de licenciatura con la realidad étnica y ambiental, siendo la universidad un ente comprometido con la región de Córdoba?
2. Con el propósito de fortalecer los componentes de la educación ambiental, la interculturalidad y el fortalecimiento de las identidades culturales arraigadas en el territorio y en las diversas culturas regionales, en el proyecto educativo de la Facultad de Educación y de sus diversos programas de Licenciatura. ¿Explique cómo se promovería en el contenido curricular de los programas de licenciatura, el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad interculturalidad y ambiental de la región de Córdoba?)
3. ¿Mediante qué pasos y procedimientos administrativos y curriculares, se podrían dar pasos efectivos para promover la inclusión y relevancia de temas relacionados de Educación Ambiental e Intercultural en los contenidos curriculares de las licenciaturas de la Facultad de Educación?
4. ¿Qué opinión tiene acerca de la posibilidad de avanzar en una propuesta para transversalizar o integrar los temas relacionados con la Educación Ambiental e Intercultural en los diseños curriculares de los programas de Licenciatura adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba?
5. ¿Qué opina acerca de la iniciativa de establecer y promover una nueva línea de investigación en Educación Ambiental Intercultural en la Facultad de Educación, que tenga como referentes contextuales destacados las características socioculturales, étnicas y ambientales de la región de Córdoba?

Apuntes de percepciones y relatores:

No. PREGUNTA	POSTURA DEL ENTREVISTADO	CONCLUSIÓN DE LA PREGUNTA	PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS INCONCLUSOS
1			
2			
3			
4			
5			
Conclusiones generales (Observaciones y aporte de los temas tratados):			

Revisado y avalado por el director.

Anexo 5.

Protocolo de *Observación no participante* para comunidades Zenú y Embera katio.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE DE SABERES Y PRÁCTICAS AMBIENTALES EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EMBERA KATIO	
Fecha de visitas	15 mayo, 10 junio, 5 y 18 de octubre de 2023.
Temas generadores en la lectura del Contexto	Cosmovisión, relación hombre- naturaleza, relación comunidad- naturaleza, saberes tradicionales, saberes ambientales, Madre- Tierra, problemas ambientales del lugar.
Objetivo específico dos	Caracterizar los saberes, prácticas ambientales y pedagógicos en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katio del departamento de Córdoba.
Lugar	Centro poblado indígena Embera Katio. Quebrada de Tuis Tuis, a 16,7 Km (24 minutos) de Tierralta, Córdoba.
Propósitos Específicos	- Descripción del lugar y la cosmovisión que los identifica como pueblo indígena en armonía con la Madre-Tierra. - Descripción de los cuidados, conservación y protección de la naturaleza en el lugar donde se encuentra la comunidad. - Descripción de características del lugar, manifestaciones culturales y de organización social del grupo humano.
Descripción	Identificar: 1. Localización geográfica: coordenadas y referentes utilizados por la población de la zona para orientarse espacial y temporalmente, en la realización de sus actividades cotidianas. 2. Características regionales y del territorio más importantes que se observan (Condiciones topográficas del suelo, climatología, tipo de ecosistema). 3. Tipo de grupo humano (Organización social, estructura familiar y parentescos). 4. Vías de acceso al lugar 5. Infraestructura del lugar 6. Servicios públicos del lugar 7. Actividades socioeconómicas, en especial las prácticas agrícolas y de cultivo, y las artesanales. 8. Actividades socioculturales asociadas a la naturaleza o Madre Tierra (celebraciones, rituales, mitos, festividades folclóricas, religiosas, u otras) 9. Toponimia: Uso de la Lengua materna 10. Sistema de representaciones: Identidad cultural (Artes, tradición oral, alimentación y vestimenta).
Herramientas de Recolección de Información	- Protocolo o matriz de observación no participante. - Diario de campo. - Registro fotográfico de las prácticas ambientales y culturales de la comunidad y de sus integrantes.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE DE SABERES Y PRÁCTICAS AMBIENTALES EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS ZENÚ	
Fecha de visitas	22 abril, 20 de mayo, 15, 21 y 25 de junio de 2023
Temas generadores en la lectura del Contexto	Cosmovisión, relación hombre- naturaleza, relación comunidad- naturaleza, saberes tradicionales, saberes ambientales, Madre- Tierra, problemas ambientales del lugar.
Objetivo específico dos	Caracterizar los saberes, prácticas ambientales y pedagógicos en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katio del departamento de Córdoba.
Lugar	Municipio de Tuchín- Córdoba.
Propósitos Específicos	- Descripción del lugar y la cosmovisión que los identifica como pueblo indígena en armonía con la Madre-Tierra. - Descripción de los cuidados, conservación y protección de la naturaleza en el lugar donde se encuentra la comunidad. - Descripción de características del lugar, manifestaciones culturales y de organización social del grupo humano.
Descripción	Identificar: 1. Localización geográfica: coordenadas y referentes utilizados por la población de la zona para orientarse espacial y temporalmente, en la realización de sus actividades cotidianas. 2. Características regionales y del territorio más importantes que se observan (Condiciones topográficas del suelo, climatología, tipo de ecosistema). 3. Tipo de grupo humano (Organización social, estructura familiar y parentescos). 4. Vías de acceso al lugar 5. Infraestructura del lugar 6. Servicios públicos del lugar 7. Actividades socioeconómicas, en especial las prácticas agrícolas y de cultivo, y las artesanales. 8. Actividades socioculturales asociadas a la naturaleza o Madre Tierra (celebraciones, rituales, mitos, festividades folclóricas, religiosas, u otras) 9. Toponimia: Uso de la Lengua materna 10. Sistema de representaciones: Identidad cultural (Artes, tradición oral, alimentación y vestimenta).
Herramientas de Recolección de Información	- Protocolo o matriz de observación no participante. - Diario de campo. - Registro fotográfico de las prácticas ambientales y culturales de la comunidad y de sus integrantes.

Revisado y avalado por el director.

Anexo 6.

Protocolo de *Entrevista semiestructurada* para **mayores indígenas del pueblo Zenú y Embera katio**.

Entrevista individual

Objetivo general: Fundamentar elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permitan la formulación de ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural y diálogo de saberes en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katio para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Objetivo específico 2: Caracterizar los saberes, prácticas ambientales y pedagógicos en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katio del departamento de Córdoba.

Entrevistador: Dra. Cand. Edith De Jesús Cadavid Velásquez

Entrevistados: Mayores Zenú y Embera katio.

Preguntas:

1. ¿Por qué cree es importante que los no indígenas reconozcan como indígena?
2. Relátame cuentos tradicionales de esa relación de respeto con la Madre-Tierra: ¿De qué manera respetan, veneran o cuidan a la Madre- Tierra?
3. Para grupo Embera Katio: ¿Reconoce como aprovechaban sus antepasados los ríos y los bosques cercanos a este, sin hacer daño a la naturaleza, como una manifestación de adaptación y respeto a la Madre Tierra? Explíqueme que le han contado sus padres y abuelos.
4. ¿Siente que hoy en su comunidad esa relación de respeto con la Madre- Tierra se mantiene o ha cambiado? ¿Por qué?
5. ¿Cómo es la relación entre los mayores y los jóvenes en su comunidad?
6. ¿Explique si cree que la educación en la IE ayuda a mantener la identidad de su pueblo y cuidar la naturaleza?

Apuntes de percepciones y relatores:

No. PREGUNTA	POSTURA DEL ENTREVISTADO	CONCLUSIÓN DE LA PREGUNTA	PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS INCONCLUSOS
1			
2			
3			
4			
5			
Conclusiones generales (Observaciones y aporte de los temas tratados):			

Revisado y avalado por el director.

Anexo 7.

Protocolo de *Entrevista semiestructurada* para **profesores indígenas y no indígenas** del pueblo Zenú y Embera katio.

Entrevista individual

Objetivo general: Fundamentar elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permitan la formulación de ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural y diálogo de saberes en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katio para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Objetivo específico 2: Caracterizar los saberes, prácticas ambientales y pedagógicos en torno a la Madre-Tierra de los pueblos Zenú y Emberá katio del departamento de Córdoba.

Entrevistador: Dra. Cand. Edith De Jesús Cadavid Velásquez

Entrevistados: Profesores de la Institución Educativa Álvaro Ulcué Chocué del pueblo Zenú y Institución Educativa Canyido del pueblo Embera katio.

Preguntas:

1. De acuerdo con su experiencia como docente: ¿Cómo describiría los aportes pedagógicos y didácticos en los temas de educación ambiental y/o interculturalidad en la formación de los futuros licenciados de la facultad? la pertinencia de los contenidos
2. De acuerdo con el análisis de los micro- currículos: ¿Cómo explicaría el contenido actual de este, si es suficiente con la realidad étnica y ambiental de la región para la formación del licenciado?
3. ¿Cómo explicaría el contenido actual de este, si es pertinente con la realidad étnica y ambiental de la región para la formación del licenciado?
4. ¿Qué valores positivos encuentra en los "contenidos" actuales de los microcurrículos de su programa en relación con los elementos ambientales y/o interculturales?
5. ¿Explique si cree necesario que los temas relacionados de Educación Ambiental e Intercultural podrían transversalizarse o integrarse en los contenidos de los programas de la facultad de Educación para la formación de los licenciados?
6. ¿Explique que líneas teóricas claves, especialmente latinoamericanas, usted conoce podrían articularse para fundamentar una línea de Educación Ambiental con enfoque intercultural en su programa y la facultad?
7. ¿Explique si cree que debería integrarse de manera más relevante en los contenidos de su programa "la investigación" en esta línea relacionada de Educación Ambiental con enfoque intercultural?
8. ¿Qué opina que impactos podría tener si se potencia la línea de Educación Ambiental Intercultural, desde la facultad para la región de Córdoba?

Apuntes de percepciones y relatores:

No. PREGUNTA	POSTURA DEL ENTREVISTADO	CONCLUSIÓN DE LA PREGUNTA	PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS INCONCLUSOS
1			
2			
3			
4			
5			
Conclusiones generales (Observaciones y aporte de los temas tratados):			

Revisado y avalado por el director.

Anexo 8.

Protocolo de Taller experiencial para cada institución educativa de las comunidades Zenú y Embera katío.

PROTOCOLO TALLER

El taller para la Institución Educativa Álvaro Ulcué Chocué del pueblo indígena Zenú se estructuró en tres (3) momentos siguiendo las indicaciones de los profesores de la comunidad. El primer momento de ambientación y teoría, el segundo momento activo y el tercer momento de reflexión y complementación:

ESTRUCTURA DE TALLER				
Fecha: 25 de junio de 2023	Para grados: 6°, 7° y 8° de la Institución Educativa Álvaro Ulcué Chocué de la comunidad indígena Zenú	Diseñado por: Investigadora y docentes en formación.		
Característica relevante: Institución educativa reconocida por incluir en su currículo convencional del MEN, cursos adicionales que refuerzan tradiciones gastronómicas, artesanales y artísticas Zenú (no es un modelo totalmente etnoeducativo).				
Estrategia pedagógica: Basado en el modelo pedagógico constructivista social.		Técnica enseñanza- aprendizaje: Actividades lúdicas (juego)		
Objetivo: - Identificar a través del juego imaginarios y significados de la relación con la Madre Tierra que tienen los estudiantes de la IE de la Institución Educativa Álvaro Ulcué Chocué de la comunidad indígena Zenú. - Fortalecer valores de preservación de la identidad cultural Zenú, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo en la comunidad.				
Momentos	Descripción actividad	Propósito	Organización de estudiantes/tiempo	Recursos
Momento ambientación y teoría				
Momento activo				
Momento reflexión y complementación del docente en formación				
OBSERVACIONES:				

Revisado y avalado por el director.

PROTOCOLO TALLER

El taller para la Institución Educativa Canvidó del pueblo indígena Embera katío se estructuró en dos (2) momentos con los estudiantes, siguiendo las indicaciones de los profesores de la comunidad. El primer momento de ambientación y teoría, el segundo momento activo y el tercer momento de reflexión y complementación:

ESTRUCTURA DE TALLER				
Fecha: 18 de octubre de 2023	Para grados: Niños de 3 a 9 años de edad Institución Educativa Canvidó de la comunidad indígena Embera katío, modalidad multigrado.	Diseñado por: Investigadora y docentes en formación.		
Características relevantes: Los niños más pequeños no hablan castellano, hablan su lengua nativa y gradualmente los más grandes lo entienden un poco más. La comunidad en general recibe los visitantes, conservan su lengua nativa y se distinguen por vestir con trajes tradicionales propios. Las instituciones educativas básica secundaria no se encuentran en la comunidad, los niños deben ir a la zona urbana. Siguen modelo educativo convencional del MEN, pero los profesores intentan contextualizar sus actividades pedagógicas.				
Estrategia pedagógica: Basado en el modelo pedagógico constructivista social.		Técnica enseñanza- aprendizaje: Actividades lúdicas (juego)		
Objetivo: - Identificar a través del juego imaginarios y significados de la relación con la Madre Tierra que tienen los estudiantes de la IE de la Institución Educativa Canvidó de la comunidad indígena Embera katío. - Fortalecer valores de preservación de la identidad cultural Embera katío, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo en la comunidad.				
Momentos	Descripción actividad	Propósito	Organización de estudiantes/tiempo	Recursos
Momento de presentación de la comunidad				
Momento activo				
Momento reflexión y complementación del docente en formación				
OBSERVACIONES:				

Anexo 9.
Protocolo de *Taller con expertos*.

GUÍA TALLER CON EXPERTOS: APOORTE AL BORRADOR DE LOS EJES CURRICULARES DINAMIZADORES

Objetivo general: Fundamentar elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permitan la formulación de ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural y diálogo de saberes en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katio para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Objetivo específico 3: Fundamentar los elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos para proponer ejes de Educación Ambiental Intercultural que dinamicen los lineamientos curriculares de los docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Coordinadora de la actividad: Dra. Cand. Edith De Jesús Cadavid Velásquez

Participantes: Expertos de la facultad de Educación y Ciencias Humanas

- Alejandra Taborda: Experta en currículo
- Rudi Doria Correa: Experto en currículo
- Nabil Pérez Vásquez: Experta en Educación Ambiental
- Leidy Gabriela Ariza: Experta en Educación Ambiental
- Angela María Moreno Barros: Antropóloga
- Adriana Marcela Zurita Buelvas: antropóloga

Guía para los aportes a la propuesta de temas para ejes curriculares dinamizadores:

- Desarrollar e implementar “La cátedra Ambiental e Intercultural” en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas para todos los programas.
- Potenciar la didáctica de diálogo de saberes.
- Fomentar la pedagogía crítica.
- Colaboración de la Universidad para desarrollar o implementar el currículo propio.
- Desarrollar la didáctica de la Madre Tierra.
- Incluir en los planes de curso de los programas de licenciatura los temas ambiental e intercultural.
- Aprovechar la Práctica Pedagógica Investigativa.
- Potenciar la investigación en Educación Ambiental Intercultural.
- Potenciar a los estudiantes indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

Apuntes de percepciones del investigador:

No. PREGUNTA	POSTURA DE CADA UNO	CONCLUSIÓN DE LA PREGUNTA	PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS INCONCLUSOS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
Aporte a cada eje curricular dinamizador			
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Revisado y avalado por el director.

Anexo 10.

Protocolo de *Grupo focal* para **docentes en formación indígenas y no indígenas** de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

GRUPO FOCAL

Objetivo general: Fundamentar elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos que permitan la formulación de ejes curriculares dinamizadores de Educación Ambiental Intercultural y diálogo de saberes en torno a la Madre Tierra de los pueblos indígenas Zenú y Emberá katio para docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Objetivo específico 3: Fundamentar los elementos epistemológicos, culturales y pedagógicos para proponer ejes de Educación Ambiental Intercultural que dinamicen los lineamientos curriculares de los docentes en formación de la Universidad de Córdoba.

Entrevistador: Dra. Cand. Edith De Jesús Cadavid Velásquez

Grupo: Docentes en formación indígena y no indígena de la facultad de Educación y Ciencias Humanas

- Docente en formación de Licenciatura en Ciencias Sociales
- Docente en formación de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
- Docente en formación de Licenciatura en Artística
- Docente en formación de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Docente en formación de informática

Guía de preguntas:

1. ¿Cómo describiría los contenidos de los actuales microdiseños de la licenciatura que cursa, en términos de su pertinencia en relación con la realidad étnica y ambiental de la región para la formación del licenciado en educación?
2. ¿Qué valores positivos encuentra en los contenidos actuales de los microcurrículos de su programa que podrían relacionarse con temas ambientales y/o interculturales?
3. ¿Considera necesario y conveniente que se avance en la integración en el diseño curricular de las Licenciaturas y de sus cursos, de contenidos y pedagogías que refuerzan la educación ambiental con un enfoque intercultural? ¿Si su respuesta es afirmativa, en su opinión de qué manera podría avanzarse en ese propósito?
4. ¿Considera que debería integrarse de manera más relevante en los contenidos curriculares de las licenciaturas la investigación en una línea relacionada con la Educación Ambiental con enfoque intercultural? ¿En caso de que su respuesta sea afirmativa, de qué manera podría hacerse?
5. ¿Qué opina acerca de las implicaciones podría tener en su formación y posterior ejercicio profesional como licenciado, si se consigue fortalecer la línea de Educación Ambiental Intercultural en su licenciatura?

Apuntes de percepciones:

No. PREGUNTA	POSTURA DEL ENTREVISTADO	CONCLUSIÓN DE LA PREGUNTA	PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS INCONCLUSOS
1			
2			
3			
4			
5			
Conclusiones generales (Observaciones y aporte de los temas tratados):			

Revisado y avalado por el director.

Anexo 11.

Registro fotográfico de las entrevistas con actores institucionales de la Universidad de Córdoba. Febrero 15 de 2023.



Vicerrector Universidad de Córdoba y Decano de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas



Expertos en currículo

Anexo 12.

Registro fotográfico de las entrevistas a mayores y profesores indígenas y no indígenas en el pueblo Zenú (Tuchín- Córdoba). Junio y octubre de 2023.



Mayores Zenú



Profesores Zenú



Mayores Embera katio

No quiso tomaran
foto



Profesores Embera katio



Anexo 13.

Registro fotográfico del grupo focal de docentes en formación indígenas y no indígenas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Diciembre 1 de 2023.



Anexo 14.

Registro fotográfico del taller con expertos para el mejoramiento de los Ejes Curriculares Dinamizadores. Febrero 7 de 2024.



Anexo 15.

Registro fotográfico socialización de los ejes curriculares dinamizadoras en el Consejo de Facultad de Educación y Ciencias Humanas 24 de abril de 2024. Sala Consejo de Facultad Universidad de Córdoba.



Anexo 16.

Registro fotográfico coordinación del espacio en el III Congreso de Educación Ambiental Comunitaria “Conversatorio de la Madre Tierra”. Junio 6 de 2024. Auditorio de la CVS (Corporación Autónoma de los valles del Sinú y San Jorge) en Montería.



Anexo 17.

Registro fotográfico de la sustentación del trabajo de grado relacionado con la investigación por estudiantes de pregrado. Julio 5 de 2024 en la Universidad de Córdoba.

