

**APROXIMACIÓN A UNA GEOPEDAGOGÍA DEL TERRITORIO
DESDE LOS SABERES ANCESTRALES DE LAS COMUNIDADES MUISCAS**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

AUTOR

Edison Gerardo Rodríguez Ahumada

DIRECTORA

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, 2025**

Contenido

Resumen.....	4
Relato de la Nueva gente o la Nueva humanidad.....	5
INTRODUCCIÓN	8
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	10
Caracterización del Contexto Objeto de Estudio	10
Planteamiento del Problema	12
Pregunta Orientadora	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	15
Justificación	15
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	16
Educación Indígena Entre Etnoeducación y Educación Propia (E.I)	18
Cosmo - Visión	23
Geofilosofía y Geopedagogía	28
Geofilosofía	28
Geopedagogía	32
MARCOS REFERENCIALES	40
Marco normativo	40
Marco Teórico-Conceptual.....	42
Educación propia.....	43
Cosmovisión.....	44
Geofilosofía y Geopedagogía	47
Marco conceptual	48
DISEÑO METODOLÓGICO	49
Análisis de Datos y Hallazgos	51
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	52
Educación Propia.....	53
¿Es posible la ancestralidad en la escuela?	53
Educación para el despertar de la nueva humanidad	56
Cosmovisión	60
La cosmovisión está ligada al Territorio.....	60
Las Prácticas Espirituales Conllevan Una Disciplina Ancestral Para el Buen Vivir	63
Geofilosofía Y Geopedagogía.....	65
El lugar de enunciación posibilita un marco de sentido para el autoreconocimiento	65

Lo Esencial Frente a la Dicotomía de lo Moderno y lo Ancestral.	68
CONCLUSIONES.....	69
REFERENCIAS.....	72
Anexos	75

Índice de tablas

Tabla 1 Sinopsis de las tendencias emergentes en el estado de la cuestión	39
Tabla 2 Marco normativo	40
Tabla 3 Marco conceptual.....	48
Tabla 4 Matriz de análisis	52
Tabla 5 Cuadro comparativo entre pensamiento moderno y ancestral: según datos de las transcripciones.	68

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Mapa de cacicazgos en los andes. Tomado de Herrera	10
Ilustración 2 Categorías.....	18
Ilustración 3 Diagrama Educación Propia	22
Ilustración 4 Diagrama Cosmovisión.....	27
Ilustración 5 Diagrama de Geofilosofía y Geopedagogía.	37
Ilustración 6 Bases en la Geofilosofía y Geopedagogía.....	38
Ilustración 7 Cuadro de las ordenanza y gobernanza. nota de campo. creado desde la comunidad en la casa zhaita ie, Zaquencipa y Gauza).....	63

Resumen

Esta investigación tiene que ver con la construcción de una aproximación a una geopedagogía del territorio desde los saberes ancestrales de las comunidades muisca. Se problematiza desde la educación, la necesidad del pensamiento propio relacionado con una educación propia y territorial, para ello el acercamiento a los saberes de los pueblos originarios y en especial de la cultura del contexto territorial, como es el caso de los muisca. Parte del reconocimiento de que el territorio tiene una voz que configura, la espiritualidad y la ordenanza, la organización social y las prácticas educativas para el habitar y el vivir bien. En este sentido, el objetivo general es analizar de qué manera las concepciones de las comunidades muisca pueden fortalecer una pedagogía con identidad territorial, recuperando elementos de la educación propia, la cosmovisión y la geofilosofía como fundamentos para una propuesta pedagógica territorializada. Se busca comprender cómo los saberes ancestrales, las narrativas de origen, la relación espiritual con la tierra y las prácticas comunitarias pueden aportar a la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas que reterritorialicen el acto educativo, para ello, se hace un acercamiento a sabedores y sabedoras, mayores y mayoras, comuneros y comuneras de la comunidad muisca. La metodología es de enfoque cualitativo, a través de la investigación acción participativa se orienta el proceso investigativo desde una perspectiva **sociocrítica** que reconoce el conocimiento ancestral como fuente legítima de producción epistémica. Los resultados evidencian que se permiten resignificar la relación entre educación y territorio, proponiendo una pedagogía territorial que articula memoria, espiritualidad y prácticas comunitarias. Se concluye que es posible avanzar hacia una educación territorializada que dialogue con la modernidad sin renunciar al pensamiento propio, contribuyendo a procesos de fortalecimiento identitario y reexistencia cultural.

Palabras clave: geopedagogía, territorio, educación propia, cosmovisión muisca, pensamiento ancestral, identidad cultural.

Relato de la Nueva gente o la Nueva humanidad¹

[Miguel]

Bueno, hay varias referencias a ello en toda América. En América del Norte, ellos mencionan una profecía, que les contaron sus abuelos, cuando comenzó todo el tema de la invasión europea en el territorio, y ellos decían que llegaría un tiempo en el cual la tierra comenzaría a derretirse como una bola de nieve al sol, y que en ese tiempo llegaría la nueva gente, que es la gente que aprende cómo vivir su cotidianidad, manejar su economía de la mano, del cuidado de la naturaleza de su entorno, y con la ayuda también de las enseñanzas, saberes, sabiduría de los abuelos originarios americanos.

Hay otro mito importante que se menciona ya en América del Sur, que mencionan mucho los abuelos, y es que cuando llegó la invasión española del territorio suramericano, y después de darse en cuenta las mujeres que por medio de la guerra no se iba a ganar esta invasión, esta confrontación, pues, ellas decidieron, por voluntad propia, ofrendar su vientre y recibir esa semilla blanca para endulzarla, con la instrucción y el consejo también de los abuelos que en algún momento esa semilla blanca iba a comenzar a resurgir en este mismo territorio después de 5, 10 generaciones, 15 generaciones, y comenzaría a resurgir con corazón indio. Entonces ellas asumieron la tarea de vencer esa semilla blanca y destructora por medio de endulzarla en su propio vientre. Y nacería entonces la gente de cara de blanco y corazón de indio.

El tercer mito. Y el tercero, que es el que principalmente se maneja aquí en este territorio nuestro, es el de los canastos de conocimiento. Entonces hablan los abuelos que cuando llegaron los españoles, antes de que llegarán con fuerza a destruir toda la institucionalidad de conocimiento y sabiduría, economía, política, espiritualidad que ya había cimentada en el territorio, los ancianos recibieron o vieron también en sus pintas, en sus profecías, que dentro de 500 años la gente del territorio del centro, en este caso de Colombia, la gente del territorio *muhysqa*², iba a comenzar a armar bohíos de nuevo y a preguntarse por qué era esa cultura y tradición ancestral original del territorio, aún ya arremetidos y transformados en la cultura impuesta desde Europa, desde el oriente, porque Europa para nosotros es el oriente y no el occidente. Entonces tuvieron la misión de ir, hablan, hay dos versiones, una que dice en los cuatro puntos cardinales llevaron a ancianos sabios a que entregaran ese conocimiento a niños, otra que dice en el pueblo tayrona y en el pueblo amazónico guardaron esos canastos de conocimiento.

¹ Transcripción del mambeo con Miguel Mahecha Canchón, Zipaquirá, 3 de enero 2026.

² Muhysqa es una de las formas de escribir Muisca.

Entonces, salieron mayores *muhysqas* de aquí hacia el norte y hacia el sur a entregar los canastos de conocimiento propios de la cultura *muhysqa*, que servirían para el resurgir cuando la labor de unión genética diera la combinación perfecta para que el espíritu y la esencia y el ser de la gente aquí del centro se preguntará por lo ancestral, lo indígena, y que tuvieran entonces la oportunidad de preguntar allá en el norte y allá en el sur qué era ser *muhysqa*. Entonces fueron al Amazonas y entregaron los canastos de conocimiento que tiene cantos, danzas, palabras de consejo, medicina, historias, mitos, todo esto que hace resurgir una cultura, identifica, crea su esencia y en el norte de igual manera. Entonces se fueron y comenzaron a formar niños.

Estos *muhysqas* de acá comenzaron a formar niños *tayronas* y niños del Amazonas entregándoles ese saber hasta que se volvieron ancianos y quedaron con la indicación de que en 500 años ellos tenían el cálculo casi perfecto de cuántas generaciones van a tener que guardar este conocimiento. Y cuando ya llegaron las generaciones altas, la misma gente de aquí comenzaría a preguntarle a ellos allá. Entonces así se dio y a inicios del milenio del siglo XXI, después del año 2000, se comenzaron a gestar esos procesos que ellos profetizaron acá.

Entonces, la gente del centro comenzó a buscar qué era eso de ser indígena y cómo era ser *muhysqa*. Entonces, en ese proceso inicialmente llegaron aquí llegaron los abuelos del Amazonas a traer ese conocimiento que le habían entregado sus abuelos sobre lo *muhysqa*. Y aquí llegaron abuelos como Faustino Viagama, Víctor Martínez Taicón, que era conocido como Jaidípora y varios abuelos del Amazonas llegaron acá diciendo yo tengo un conocimiento que mis abuelos me entregaron y es el momento de dejarlo al pueblo *muhysqa*.

Y llegaron y lo entregaron y crearon lo que es ahorita la Maloca del Jardín Botánico en Bogotá. Y comenzaron a sentar a algunas personas que ya estaban preguntándose sobre ese conocimiento. Por otro lado, salieron abuelos de aquí, de Bogotá, hacia la Sierra Nevada de Santa Marta.

En particular el señor Antonio Daza y el señor Ignacio Murillo, que son conocidos con su nombre ancestral como *Hate swua ie* y *Hate Kulchavita*. Ellos llegaron a la Sierra Nevada de Santa Marta buscando ese conocimiento. Y en la sierra les dijeron sí, hay un anciano que habla y dice que tiene el conocimiento y los canastos de conocimiento del pueblo *muhysqa* que le entregó su abuelo.

Vamos, y llegaron. Entonces, llegaron allá y los recibió un mamo en la Sierra Nevada llamado Luca, Mamo Luca. Ellos le contaron que venían de acá y que querían aprender lo *muhysqa*. Y Mamo Luca en ese momento entró en llanto. Y llorando les dijo que él toda la vida había pensado que su abuelo estaba loco. Porque toda la vida su abuelo le había contado un montón de historias, cantos, danzas, palabras de consejo. Y le dijo que un día iban a venir gente blanca del centro a preguntarle sobre ese conocimiento. El abuelo de Mama Luca ya

sabía que Mamo Luca era el último, la ironía que tenía que guardar ese conocimiento antes de ser entregado a la gente *muhysca*. Y así se lo dijo.

Y por eso el llanto de Mamo Luca, porque siempre pensó que su abuelo estaba loco, maniático. Que cómo iba a ser posible que llegaran blancos a preguntar cómo ser indios. Y que a él justamente le iba a tocar esa tarea. Cómo hacía el abuelo para saber eso. Entonces él les dijo, sí, yo tengo el conocimiento que ustedes necesitan. Vámonos, me voy con ustedes. Y se fue con ellos. O sea, se vino al territorio *muhysca*. Y vivió con ellos en Bogotá, posteriormente vivió en cota, posteriormente vivió en Ráquira. Y les habló entonces de la profecía de la nueva gente o *muhysca*, que es gente-gente. O gente que nace con raíces en la tierra y crece hacia la luz.

La gente del corazón de indio y cara de blanco. La gente que tiene pensamiento colibrí. Que vuela entre el mundo occidental y el mundo ancestral. Entre el mundo material y el mundo espiritual. Entre la razón y entre el corazón. Y que esa gente, que somos nosotros los que actualmente nos preguntamos sobre la cultura ancestral. Encontraría en la palabra de consejo originaria del territorio. Las formas adecuadas de vivir bien sin necesidad de destruir el ecosistema y a nosotros mismos. Las formas de vivir bien con base en el legado ancestral y en la ley de origen. Dejando un poco de lado la vida exclusivamente en torno a la modernidad. Y el materialismo metodológico, el individualismo metodológico. El pensamiento racional exclusivamente. Y el pensamiento utilitarista respecto a la madre naturaleza y consumismo, reemplazado eso en un pensamiento sintrópico. En un pensamiento de equilibrio natural. En un pensamiento de armonía para el cuidado de la vida. Tanto humana como animal, como vegetal, como de los ecosistemas. Y de allí entonces comenzaría ese sendero.

Pero que resultaría completamente construido después de nueve generaciones. De que se entregó esos canastos de conocimiento. O sea, nueve generaciones contando con la generación de los *Hates*³. De ahí para abajo. Y ya la novena generación serían los primeros nativos mestizos. De la nueva humanidad. O nuevos nativos de esa nueva humanidad. Entonces, eso contaron los abuelos. Eso nos cuentan en la actualidad ellos en carne propia que son los que vivieron ese proceso.

Y esa es la profecía que estamos viviendo en la actualidad. Y que en un momento se convertirá en mito, en leyenda. Ya que hará parte del pasado y actualmente es nuestro presente. Y en un momento era solamente una profecía, que esos abuelos no sabían si iba a ser verdad o no. Pero que guardan con mucho cuidado. Esos saberes que les entregaban sus mayores. Y que venían de aquí mismo al territorio. Eso es lo que los abuelos han creído.

La profecía de la nueva humanidad. O la gente, gente. O Muisca Fujichá. La nueva humanidad.

³ Hate en muiscum es padre, se asocia con mayor espíritu y sabedor como Mamo, taita o Paye.

INTRODUCCIÓN

Pensar el territorio es pensarse así mismo. Entrelazarse en él, para que en una madeja de raíces históricas y culturales atraviesen sus geografías, sus hidrografías, sus terrenos y que la humanidad pueda pervivir en armonía con el territorio, en el reconocimiento, en la disposición que le pertenece a cada lugar. De la misma manera en que la educación, la pedagogía debería tener en cuenta a la hora de plantearse ya sea un modelo, una metodología, una estrategia o una cátedra este concepto *Territorio*⁴, para que la educación sea contextualizada con el sentido del hábitat del espacio y pensamiento propios. Es decir, poder hablar de una educación situada en un contexto cultural-histórico y geográfico donde se logre relacionar el saber y el conocimiento con un lugar de enunciación, el territorio. a que, el territorio tiene una voz y un orden en sí mismo que determinan a los sujetos que habitan en él; las disposiciones de sus cerros, lagunas, lagos, quebradas, ríos, sitúan el ser-de una forma de pensar, pero también de una cosmovisión de una cultura que se teje con el lugar y deriva su ley de origen de él, que armoniza la manera de vivir que le da un sentido propio.

Los pueblos antiguos así lo entendían y en cierta medida lograron de algún modo comprenderlo. A partir de las relaciones simbólicas que construyen en comunidad pero que devienen del territorio, develando desde el sentir y la interpretación del acontecimiento hasta compenetrar el símbolo en la comprensión de la tierra. La tierra que se pisa, la tierra donde se camina, que se habita. Por ejemplo, la gente del desierto tiene una determinada forma de vivir y pervivir en el desierto, su cultura, sus dioses, sus prácticas no se distinguen del desierto, es decir, el vivir y ser se da desde una característica geográfica-espacial que determina el ser de la gente y sobre todo el pensamiento y la cultura de la gente. Así mismo, la gente de las montañas pertenece a las montañas y su cultura, sus leyes y su palabra de origen tiene relación con los elementos espaciales de las montañas⁵.

Por lo tanto, el pensar desde el territorio debe ser una determinante para compenetrarnos como humanidad con los demás seres. La geofilosofía indica que la tierra es el plano de inmanencia donde se trazan preceptos, concepto o afectos, es decir, la tierra desdibuja la línea entre sujeto y objeto esta dinámica epistémica territorializa y desterritorializan (Deleuze, 1991, pp. 86-89). Luego, a aquella ficción moderna del subjetivismo y objetivismo un poco plástica y reductiva, bajo la mirada de la tierra se da un vuelco, una nueva significación, pues el pensamiento se contempla desde la dimensión espacial, no solo como elemento contextual, cultural e histórico, sino como un componente original, inmanente

⁴ Territorio es un ente vivo con él hay un relacionamiento.

⁵ por ejemplo, dentro de la cosmovisión de los pueblos del altiplano, la importancia de las lagunas, que son elementos propios de las geografías de las montañas.

que determina el ejercicio propio de un pensar endémico y relacional, en definitiva, territorial y territorializado.

Así pues, en términos de lo educativo, este campo de lo territorial se ha dejado de lado o por lo menos no se evidencia de una manera clara, aunque cada vez más se hace hincapié en pedagogías situadas y críticas que tenga una incidencia en lo local territorial. Pero que, en el ejercicio, siempre queda el vacío de herramientas conceptuales y metodológicas que puedan ayudar hacer ese acercamiento a un pensamiento, que parta de las relaciones existenciales del “ser” con su “ahí” del estar ahí, desde su tierra.

Entonces, lo geo-filosófico o geo-pedagógico nos sitúa espacialmente y así el abordaje que se sitúa de esa manera entiende el territorio con una voz propia, lo saca de la relación sujeto-objeto, “el territorio es un ser”⁶. Cuando se tiene en cuenta esto no solo entra en juego lo geoespacial sino también lo geo-simbólico y por tanto lo cultural e histórico. Por esta razón, Al visualizar una comunidad en el global de su territorio se entrevé la configuración de un horizonte de ser; ser del mar, ser del llano, ser de las montañas, ser campesino o ser urbano. Etc. El lugar donde una comunidad se asienta (se sienta) se trenza con el suelo, con el subsuelo, el ambiente, el aire, lo invisible, lo indecible, el silencio, el ruido que está presente ahí Entonces, no solo es lo cartográfico sino lo entrañable que hay ahí en la tierra en su sentir y en su sentido. Hablamos de esto porque creemos que es necesario recuperar como decía Nietzsche en el Zarathustra el “sentido de la tierra”⁷.

Cada gente alinea su ser conforme a su territorio de donde deviene su pueblo, hay tantas gentes posibles como territorios posibles y distintos en el mundo. Tantas tierras como geografías; gente jaguar, gente anaconda, gente guacamayo y en el caso muisca gente-gente, como dice el *Hate Swua ie* gente que pregunta por su origen. La pluralidad de formas es infinitamente rica para pensar la humanidad que no se limita a una sola forma de pensar o a un solo mundo, como si un manual pudiera agotar en la instrucción los sentidos del mundo.

Aunque la finalidad de esta investigación no alcanza para desentrañar el subsuelo de historias y de formas que en la tierra subyace. En el sustrato de lo antiguo y ancestral ahí una capa que podría delimitarse como una zona arqueológica que tiene en principio al territorio como eje central de su cosmovisión; las técnicas de cultivo, la correspondencia lingüística a la territorial, los movimientos y efectos de las estrellas que rigen los ciclos vitales de la vida en relación con la tierra, entre muchas. La intención es entender y poder activar memorias que puedan ayudarnos a plantear herramientas, prácticas o metodologías que devengan de

⁶ Según las comunidades “el territorio es un ente, un ser” eso implica desligarlo como un objeto, cambia la relación sobre la territorialidad.

⁷ “¡Mirad, yo os enseño el superhombre! El superhombre es el sentido de la tierra. Diga vuestra voluntad: ¡sea el superhombre el sentido de la tierra!” (Nietzsche, Zarathustra. 2009, p. 33)

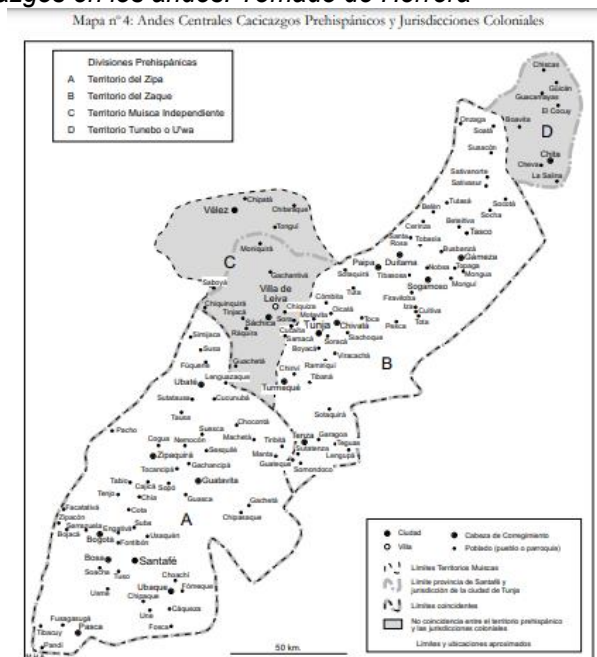
la propia tierra-cultura y que se puedan plantear en acciones pedagógicas concretas en lo que sería un acercamiento pedagógico o de una pedagogía territorial.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Caracterización del Contexto Objeto de Estudio

El pueblo *myska* habitó el altiplano cundiboyacense y parte del sur de Santander, el territorio comprendía gran parte de esos tres departamentos a la llegada de los españoles en 1536. Sus territorios estaban divididos por influencia de varias autoridades políticas y sacerdotales. Los más significativos, en la parte norte del territorio *myska* hoy conocido como el departamento de Boyacá, el Zaque de Hunza dominaba donde se encontraba el templo del sol en *Sugamuxi* actual ciudad de Sogamoso, Territorio por donde se cuenta la llegada de Bochica el civilizador y donde hay una escultura en el municipio de Cuitiva, Boyacá con lo que se supone está la huella del pie de Bochica. En la parte sur del territorio, lo que hoy es el departamento de Cundinamarca domina la autoridad del Zipa, donde se encontraba el templo de la luna en el municipio de Chía, y tenían gran poder militar. también había territorios independientes. y cacicazgos como el de Guatavita, Susa o Duitama.

Ilustración 1 Mapa de cacicazgos en los andes. Tomado de Herrera



Fuente: Tomado de HERRERA ÁNGEL, María, *Ordenar para controlar... op. cit.*, mapa No. 14 "Andes Centrales. Cacicazgos prehispánicos y jurisdicciones coloniales", p. 126.

La región controlada por el Zipazgo que iba desde Pasca y Tibacuy hasta Susa y Chocontá en el norte pertenecía al departamento de Cundinamarca. Dentro de este territorio se comprende entre otros municipios: en la hoy denominada sabana de Bogotá a Soacha, Chía y Zipaquirá o en la región de Almeida, Sesquilé y Guatavita.

Los *muskas* no tenían una formación imperial como los incas o los mexicas, es decir, no tenían un gobierno centralizado, eran estructuras políticas más horizontales, la población no estaba concentrada en grandes urbes, sino que eran cercados dispersos repartidos a lo largo de los territorios. De hecho, había notorias diferencias en la lingüística, de costumbres y rituales entre los territorios de los zaques y los zipas, también que eran territorios en disputa y conflictos, Se cuenta que hubo una guerra en la época previa a la llegada de los Castellanos en donde murieron más de 10.000 soldados.

Por otro lado. Es importante reconocer el pueblo desde su ley de origen, desde los relatos que cuenta la historia del pueblo, como lo es uno de los relatos más importantes para la cultura *myska* el de Bachué “madre de la humanidad”. La relación existente entre los relatos de origen y las características territoriales, como lo es la importancia de las lagunas como lugares sagrados y el ordenamiento alrededor del agua, según el relato la Bachué sale de la laguna de Iguaque, que queda en el municipio de Chíquiza en cercanías a Villa de Leyva departamento de Boyacá. o la laguna donde se origina la leyenda del Dorado, laguna de Guatavita en el municipio de Sesquilé departamento de Cundinamarca, donde se cuenta que se anunciaba el nuevo Zipa que se bañaba en oro y todos los *muskas* caminaban a la laguna para celebrar la llegada del nuevo Zipa.

Relato de Bachué:

En el principio de los tiempos, Bachué salió de las aguas de la laguna de Iguaque, llevando de la mano a un niño de tres años. bajaron de la montaña al llano. Allí se construyeron una casa, para vivir en ella hasta que el niño se hiciera mayor; llegado el momento se casaron. Como Bachué era muy fértil, tuvieron muchos hijos. Fueron a los cuatro extremos del mundo, y en todas las tierras que recorrieron, dejaron descendencia. Cuando el mundo estuvo poblado Bachué y su esposo invitaron a los indios a que los acompañará de regreso a la laguna. y antes de sumergirse la pareja para siempre, Bachué habló así:

- *Me llamo Bachué, o sea diosa de la fecundidad. soy la madre de todos los hombres. conmigo la tierra, ha dado sus frutos.*

Así de ahora en adelante los hombres se multiplicarán y trabajarán la tierra en comunidad. Y de la misma manera que yo me voy, nadie, ni nada en este mundo durará para siempre. todo, al final, se acabará.

En seguida, Bachué les pidió que vivieran en paz. Ambos se despidieron de los cientos de hijos que dejaban, se convirtieron en grandes serpientes y se sumergieron en la laguna” (García, 1997, p 14.).

Lo que nos deja como sugerencia, que el pueblo myska tiene una diversidad y riqueza en el conocimiento del territorio, que determinó sus símbolos, cosmología en relación con las características geográficas, y que, por tanto, un acercamiento a la comunidad muisca es a su vez un acercamiento a la comprensión del territorio, de la identidad y el pensamiento propios, también el relacionamiento de la tierra “trabajen la tierra y vivan en paz”.

Por otro lado, el pueblo muisca es un pueblo en recomposición, su renacer lo ha hecho en un territorio desterritorializado pues se da no ya en un contexto agrícola sino en un contexto urbano, los cabildos y comunidades de la sabana de Bogotá en la mayoría de los casos son urbanos. Dado que el proceso de colonización tuvo como uno de sus epicentros el territorio de Bacatá, como punta de lanza para organizar su empresa de dominación y saqueo, (al espacio específico este habita en el centro del país era llamado *mykytá* lo que sería después Santafé de Bogotá). Es un pueblo en reconstrucción, revitalización que ha venido despertando sus memoria, usos y costumbres. En este sentido de la recomposición se recuperan prácticas territoriales, comunitarias y personales en la finalidad del mito trabajar la tierra y vivir en paz.

Planteamiento del Problema

Hay que situarnos en el presente para entender que somos una sociedad que deviene de un proceso muy fuerte de colonización, de un ejercicio forzado de mestizaje, lleno de sincretismos. No es que los símbolos están perdidos, sino que están refundidos en la mezcla cultural. Es importante pensar esto porque los procesos de desterritorialización hegemónica los sentidos de la vida y la tierra, por parte de la nueva colonización globalizante, del poder económico mundial y neoliberalismo.

Por tanto, el rescate de los saberes propios es fundamental. Por ejemplo, como antecedente lo importante que son los procesos de educación propia, como los adelantados por el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), las comunidades indígenas del suroccidente del país sean planeadas desde la educación propia, desde lo ancestral de sus comunidades, la revitalización y pervivencia de sus pueblos, la importancia de poder pensarse la educación en términos de la cultura propia, de las características particulares y conocimiento del territorio. Por esto el CRIC pensó desde el inicio sus procesos organizativos en los años 60 en la educación desde sus comunidades. Así mismo, en la investigación de Abadio Green⁸ nos habla de las pedagogías⁹ de la madre tierra y nos indica lo importante que

⁸ El profesor Abadio Green es un indígena gandule especialista de su pueblo. Participó en la creación del programa académico pedagogías de la madre tierra de la universidad de Antioquia.

⁹ Las pedagogías de la madre tierra considera a la tierra no como un objeto sino como un sujeto, donde educar es cuidar la vida, aprender del territorio, transmitir la sabiduría ancestral, donde el territorio es el aula.

es para las culturas ancestrales el comenzar a hablar desde la ley de origen, de las historias y palabras de los pueblos para pensarnos a nosotros mismo, lo que somos. Porque, Desde allí se deslindan los pilares y fundamentos para poder organizar una sociedad que sea armónica con la madre tierra¹⁰,

Porque, para ello entendemos que la palabra de orden proviene del territorio, fueron ellos los antiguos, los ancestros quienes descubrieron la fauna nativa y aprendieron a convivir y a entender el ecosistema, se entendieron como parte del territorio y la fauna, no hicieron la incisión de hombre/naturaleza que trajo la colonización, desarrollaron maneras de vivir en armonía con el territorio. Aunque sin dejar de ser un ejercicio antrópico, la palabra de la cultura deviene del territorio, es decir, que la cultura crece de la palabra sembrada en la tierra, esa palabra se corresponde con el cuidado y el estado de este del territorio. Por eso, se plantea la idea de abordar una pedagogía en relación con el territorio.

Pues, hay una necesidad innegable, la sociedad actual está al borde del colapso, nos encontramos en emergencia climática, donde la vida humana entra en cuestión por el ejercicio económico y cultural que se entiende en una distancia infranqueable de lo humano y la naturaleza, por ello, hay que reevaluar ese relacionamiento, desde el lugar de enunciación de lo que somos nosotros, de donde somos nosotros.

Es por ello, que la escuela tradicionalmente entendida como eje central como eje normalizador de la civilización, pero una civilización, una sociedad en desarmonía con lo natural. que históricamente ha excluido "al otro", lo ha absorbido en el proyecto de estado nación. Así pues, el indígena se sentía avergonzado de serlo, el sentido de lo original de lo nativo se desvaloriza. La escuela tradicional entre otras cosas termina desarrollando un proyecto desterritorializado, por ejemplo, el saber se transmite en los manuales tipo enciclopédico como los libros de texto de los colegios, y donde si bien se nombra lo nativo queda como un apartado de folklore¹¹ y sobrepasado por toda la cultura occidental.

Partamos de allí, la escuela en la colonia era el lugar del adoctrinamiento para poder expulsar el saber antiguo y consolidar el pensamiento del colonizador, para ello era necesario el dogma de la iglesia. Y en la república la escuela era el aparato ideológico del nacionalismo que se entendía homogeneizante y con muchos valores que quedaron de la colonia como la moral cristiana, que solo hasta la constitución del 1991 se reconoce lo pluriétnico.

La escuela es un lugar donde transita la cultura. A través del pensamiento entendido desde las distintas esferas del saber, matemática, lenguaje, ciencia etc. Digamos que en la

¹⁰ "Así mismo han planteado que el centro de los currículos deberá ser la sabiduría de nuestros ancestros, la Madre Tierra "Nana Galburba odulogedi igala" (Volver a revivir los espíritus de los huesos de nuestra madre) como componente que aglutine toda la propuesta curricular, para que las futuras generaciones puedan disfrutar de este legado que nos dejaron nuestros creadores Nana y Bab" (Abadio, 2011).

¹¹ La Mayora Marcela en las transcripciones del mambeo hace hincapié a la necesidad de una educación sentida en lo propio no folklorizada.

escuela se adquiere un bagaje cultural. Por ejemplo, se aprende y se enseña historia del pensamiento occidental, se dice que la edad media sólo sucedió en Europa, pero se asume a la edad media como una época histórica global. Es decir, se deja de lado un estudio de las características propias de un pensamiento que devenga del territorio en el que se habita o que de las rutas migraciones en el que las familias han andado.

Entonces, se ha entendido a la escuela tradicionalmente como un lugar de trasmisión del conocimiento de una cultura en específico, pero no “de las culturas” o más aún de develar o entender la cultura propia. “La escuela se ha encargado de sepultar y borrar el conocimiento de nuestra cultura y nuestros ancestros” (Green, 2011). Y si bien, no hay unos contenidos claros o algo fijo en el que los docentes se puedan parar a afrontar estos vacíos históricos, puede por lo menos comenzar a pensarse una educación filosófica o de pensamiento que enfrente el vacío o asuma el reto. Porque, las instituciones educativas piensan cómo afincar un modelo educativo o pedagógico, desarrollar unas metodologías, crear aparatos, dispositivos y disposiciones para poder relacionarse a esta cultura en especial o por lo menos desde el área de sociales y filosofía en el bachillerato es así. Si se ven otros espacios, territorios o civilizaciones es en relación con occidente.

La educación oficial no sólo ha ignorado este vínculo, sino que ha impuesto su conocimiento por encima de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, y no ha podido, y le duele mucho, reconocer la sabiduría de nuestros pueblos del Abya Yala. Todo el tiempo los gobiernos y las personas con poder económico han tratado de quitar nuestra memoria como han tratado de quitarnos a nuestra madre tierra que es parte fundamental de nuestra espiritualidad; con esto pretende continuar el saqueo de los recursos naturales y culturales que muchos pueblos han guardado celosamente para el bien de la humanidad (Green, 2011, p.46).

Pregunta Orientadora

¿De qué manera las concepciones que utilizan las comunidades muiscas pueden acercar el fortalecimiento de una pedagogía con identidad territorial?

Objetivo General

Analizar de qué manera las concepciones de las comunidades muiscas pueden acercar el fortalecimiento de una pedagogía con identidad territorial.

Objetivos Específicos

- 1) Comprender las concepciones de las comunidades muiscas para potencializar una pedagogía con identidad territorial.
- 2) Plantear elementos pedagógicos dentro de las concepciones muiscas para acercarse a un enfoque territorial.
- 3) Comprender los saberes de las comunidades muiscas como referentes para un acercamiento a la comprensión del territorio y una pedagogía territorial.

Justificación

Pensarnos a nosotros mismos, entendiéndose que hemos sido, qué somos y seremos: nuestro linaje de los que han estado, los que están y estarán. Nosotros mismos somos toda esa constelación histórica de raíces que se manifiesta en el presente. Somos nuestros territorios y con ellos compenetrados, todos nosotros estamos anclados a la conversa de los caminos, de las palabras, las acciones que se reconocen y se enuncian desde nuestro ser que se enuncian; sea en la fisonomía o en las maneras de desenvolvemos, en palabras que usamos comúnmente, en la manera de nombrar nuestros pueblos (chi-pa-quira, ebate, tocancipá, chi gua za, guatavita, tausavita). Hay un acuerdo tácito que va más allá de la cultura del presente, palabra que está marca en el espíritu y desde allí habla, pero que desconocemos.

El problema es lo alejados que estamos de nosotros mismos, porque no conocemos ni entendemos el territorio, los procesos de culturalización de la educación no están situados en el espíritu del territorio por ello tal vez no conectan al espíritu de las personas que se educan. Por tanto, este vacío es existencial, proviene del desconocimiento de sí mismo por la falta de contacto con el ahí del ser, es decir con el territorio. En definitiva, buscar e identificar las formas educativas de relacionamiento desde su saber y conocimiento que guardan las comunidades del territorio, puedan ser elementos que nos ayuden en la construcción de una identidad y pensamiento de lo que somos nosotros mismos.

Pensar en una apertura a poder plantear una pedagogía desde los territorios, como una manera de ver la finalidad de la educación como una activación de la memoria en ese sentido de procurar un pensamiento propio anclado a sí mismo en relación con su espacio, es decir, una educación situada. Desde su memoria, cosmovisiones, cosmo-pensamiento, cosmo-acción. Desde allí plantear herramientas metodológicas didácticas que tengan relación específica con el territorio. Traer la pedagogía del territorio en un mundo globalizado como resistencia, para poder pervivir en el mundo globalizante, ser territorio para poder dialogar con el poder global y tener un lugar claro de enunciación que deviene de la madre tierra.

Por tanto, la indagación sobre si será posible que en la escuela pueda haber un espacio para el desarrollo del pensamiento propio, y de ser así; con qué herramientas conceptuales o didácticas se puede asumir la pedagogía territorial. Para ello, apuntaremos a ambientes educativos ancestrales de la comunidad muisca que aportan a este fin, es decir, el estudio del lugar de enunciación, donde poder trazar un horizonte de pensamiento que se relacione consigo mismo desde el territorio en el que se encuentra y que contemple la raíz misma de la cultura del territorio.

Por consiguiente, el pensamiento propio es un silencio que otorga una potencia de una filosofía o pensar del territorio, este vacío es un llamado a entender el territorio para entendernos, de escuchar la tierra para escucharnos. La finalidad es que estas herramientas elaboradas desde el territorio armonizan el en sí mismo con el lugar que se habita o de donde se deviene, y así articular el sujeto con la tierra y no con el objeto. Así pues, surge una intención de investigación de pensamiento o filosofías propias a través de la recolección de herramientas de una pedagogía ancestral del territorio. que en este caso es música por encontrarse en la zona de la sabana de Bogotá.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente estado del arte tiene como propósito situar los principales referentes que articulan los campos de la educación propia, la cosmovisión indígena, la geofilosofía, en diálogo con las perspectivas contemporáneas como el geopedagogía. A través de la revisión de investigaciones, artículos académicos y trabajos de grado, se busca comprender cómo las comunidades indígenas —particularmente la comunidad Muisca de la Sabana de Bogotá— han configurado prácticas educativas vinculadas al territorio, la espiritualidad y la autonomía cultural, en contraposición a los modelos educativos homogeneizantes impuestos históricamente por el Estado y la modernidad occidental.

En el primer apartado, “Educación indígena entre Etnoeducación y Educación Propia”, se revisan estudios de autores como Rodríguez (2011), Mendoza (2018, 2019), Pérez (2018), Rojas y Castillo (citados en Osorio y Lozano, 2019) y Vasco (2002), junto con documentos elaborados por el CRIC y el CONTCEPI. Estas investigaciones permiten identificar la transición conceptual desde la *etnoeducación*, entendida como una política estatal orientada al reconocimiento de la diversidad cultural, hacia la *educación propia*, planteada por los pueblos indígenas como un ejercicio de autodeterminación y reconstrucción de sus sistemas educativos. En este proceso emergen herramientas como los PEC (Proyectos Educativos Comunitarios) y el SEIP (Sistema de Educación Indígena Propia), que materializan el derecho

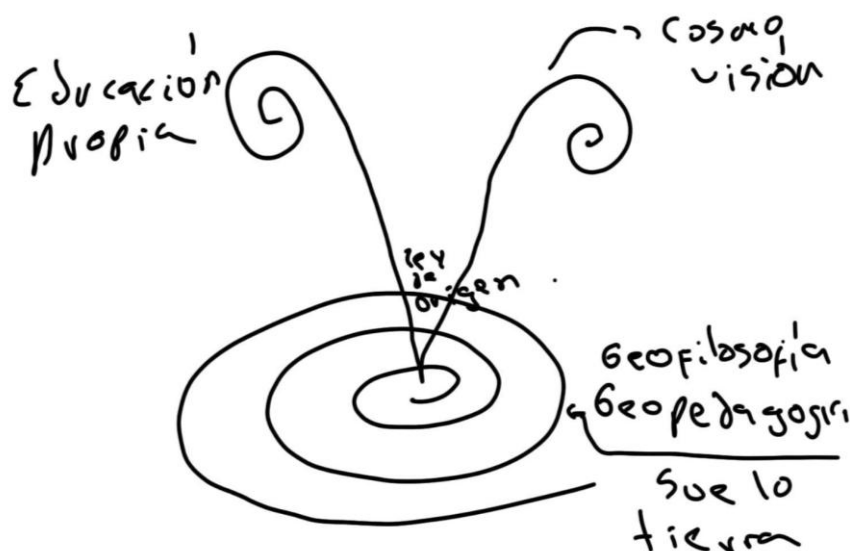
de los pueblos a definir sus formas de enseñanza, tiempos, calendarios y contenidos en coherencia con sus leyes de origen y su organización comunitaria.

El segundo apartado, “Cosmovisión”, profundiza en la comprensión simbólica y espiritual del territorio, resaltando el papel que juegan los elementos naturales, los mitos y las narrativas sagradas en la configuración del pensamiento muisca. A partir de las investigaciones de Parra (2023), Mariño (2016), Mususu (2012), Cucarián (2021) y Arango, Nieto y Rincón (2013), se muestra cómo la cosmovisión se constituye en un entramado de saberes que integran la vida espiritual, social y ecológica. Este enfoque reinterpreta el territorio no solo como un espacio físico, sino como una entidad viva que articula las dimensiones del ser, la comunidad y la naturaleza, aportando claves para pensar una educación anclada a la espiritualidad y la memoria ancestral.

En el tercer apartado, “Geofilosofía”, se abordan los planteamientos de Deleuze y Guattari (1991), Menatti (2015) y Boyer (2020), quienes plantean la relación entre pensamiento y territorio, señalando que toda filosofía tiene un suelo, un lugar de enunciación y una geografía. Esta perspectiva introduce el giro geofilosófico como punto de partida para comprender cómo el pensamiento educativo puede territorializar, reconociendo la espacialidad como condición de la existencia y de la creación de saberes. En el texto, esta reflexión se proyecta hacia el campo pedagógico como una base conceptual que sustenta el surgimiento de la geopedagogía.

Finalmente, al articular estos tres ejes con el segundo documento, “Geopedagogía”, de Unda y Gutiérrez (2015), Curin (2016), Jiménez (2018) y Mejía (2011), se evidencia una continuidad epistemológica entre la educación propia, la cosmovisión y la geofilosofía, en tanto que todas ellas convergen en la comprensión del territorio como lugar de producción de saber. Las geopedagogías emergen, así como prácticas educativas situadas que reivindican la experiencia local, los saberes ancestrales y la relación entre maestro, comunidad y entorno. Desde experiencias como la Expedición Pedagógica Nacional y el Atlas Pedagógico de Colombia, se consolida una pedagogía que no solo enseña desde el territorio, sino con el territorio, promoviendo la reterritorialización del conocimiento y la construcción de una educación descolonizadora, plural y emancipadora.

Ilustración 2 Categorías



Fuente. Elaboración del investigador.

Educación Indígena entre Etnoeducación y Educación Propia (E.I)

Para trazar un marco de referencia que nos acerque a las formas propias de una educación, que este enclave del territorio y sus elementos es menester, entender cómo la comunidad articula territorio y educación, en este sentido, los movimientos indígenas han liderado en las últimas décadas luchas de reivindicación frente a una historia de despojo y aculturización. Por tanto, el lugar de enunciación no es otro que el derecho a la educación en perspectiva de una construcción de una identidad propia.

De ahí que, la educación propia (EI) tenga muchos matices y variables, pues, es una educación de relacionamientos vitales, dinámicos con el territorio y la cultura, reconociendo la palabra, las plantas, las leyes de origen, las prácticas culturales como parte importante del autoconocimiento. Como lo indica el (CRIC citado en Mendoza, 2019, pp. 80-81) tiene como fundamento la preservación de las culturas, lenguas y tradiciones con finalidad de concretar un proceso de educación que garantice la continuidad de su identidad cultural y valores. Además, este proyecto reconoce la importancia de desarrollar un sistema innovador fundamentado en los saberes tradicionales de la comunidad. Se puede señalar que la reivindicación de la EI intenta re-territorializar y lo que ha sido desterritorializado, es decir, la pervivencia de los pueblos y las culturas en contravía de los procesos homogeneizadores que durante siglos han intentado destituir al otro para instaurar un yo saber-poder homogeneizante.

Por ende, implican campos de disputa y de negociación tanto dentro como fuera del espacio institucional, en ese doble juego las miradas y perspectivas de la educación propia ha podido estructurarse. Sobre todo, en la capacidad que tienen las comunidades para decidir sobre sí misma, su propia forma, ya que ella en sí misma se determina por sus propias características y toma en cuenta su cultura propia. la importancia de articular los saberes propios a los procesos educativos (Mendoza, 2019, p. 85).

Un claro ejemplo de esto se da cuando ponemos en contraposición las miradas educativas de occidente como lo muestra (Pére. 2018, p. 35) quien por un lado cita a la UNESCO “la educación secundaria debiera ser valorada como la etapa de formación capaz de garantizar a todos los adolescentes y jóvenes el manejo de conocimientos, habilidades y competencias que les permita continuar con éxito sus estudios a nivel superior o insertarse laboralmente en la sociedad, y participar con plena responsabilidad en la vida ciudadana”. Por otro lado, la educación propia busca que niños y jóvenes se integren a la autodeterminación política y cultural de los pueblos en sus territorios, como lo demuestran las experiencias del PEC (proyecto educativo comunitario). Evidenciando dos perspectivas distintas en educación.

También, hay que tener en cuenta, cuando nos referimos a las comunidades que no estamos hablando de un conglomerado unívoco, por el contrario, hablamos de una diversidad a particularidades endémicas y singulares intrínseca de cada una de las comunidades; Por tanto, La EIP (educación indígena propia) no puede ser una sola o sus orientaciones no pueden ser impuestas desde los organismos o autoridades a las comunidades, sino que se deben al devenir de las propias comunidades comenzado con la particularidades de cada una. Sobre la necesidad de referimos a lo diverso de las comunidades (CONTCEP citado en Mendoza, 2018, pp. 76-79).

La educación indígena es un proceso particular y diverso que no es único, se trata de un modelo distinto, se trata de una reunión de las tradiciones, historias y valores históricos de cada comunidad que quiere educar a las demás generaciones. A partir de esta visión pedagógica se desprende el Plan Educativo Comunitario (PEC) que “es una estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras” (CONTCEPI citado en Mendoza, 2019, p. 77).

Aunque, los procesos educativos, sobre todo sus resultados deben generar productos para que no se desligue el conocimiento de lo cultural o comunitario, no solo dentro de sí, sino también a nivel nacional (Rodríguez, 2011, pp. 82-84). El reconocimiento de la identidad propia no solo beneficia a la comunidad para sí misma, sino que esa contribución ayuda en construcción de la Nación pluri étnica, así, en las características de la educación propia se valora los saberes dentro de los procesos educativos como los que no.

Por otro lado, atravesada por intensos debates surgió el decreto que instaura el SIEP (sistema indígena de educación propia), importante porque él producto del debate donde se transita desde el concepto de etnoeducación hacia la educación propia. Conforme a ello, en tanto proceso legislativo en 1971 se instaura la educación comunitaria, en 1978 se da el PEBI programa de educación bilingüe intercultural, en 1980 surge la política de etnoeducación, en 1991 se da la constitución que pasa la perspectiva de un país católico a uno pluriétnico e intercultural, en 2014 se da el decreto 1953 que instaura el SIEP. Desde la visión etnoeducativa al decreto que formaliza el SIEP pasan 24 años.

En este sentido, Rojas y Castillo (citados en Osorio y Lozano, 2019) tras situar el tema de la educación indígena sobre la agenda pública se inscribe el término de etnoeducación, el cual en principio fue un acuerdo pactado entre los líderes de las comunidades indígenas y funcionarios del ministerio, cuyo programa primordial, se basa en una transformación en las relaciones históricas implantadas entre la sociedad hegemónica y esculturas autóctonas, en las cuales se comenzaron a entablar relaciones de reconocimiento propio y respeto mutuo. De la misma manera, en cierta medida el reconocimiento que se discute y se gana de en la concepción de la etnoeducación: “se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Artículo 55, ley 115 de 1994).

Pero, por otro lado, el modelo etnoeducativo en la medida que fue implementado fue visto por las comunidades indígenas como un discurso estatal, que no resolvió de fondo la problemática. Como lo reconoce Cecoin (citado en Rodríguez, 2011) ha sido una política accesoria que no sólo no congrega los horizontes y necesidades actuales, sino que por el contrario ignora el proceso que estos pueblos han desarrollado para aceptar la educación como una herramienta fundamental en el fortalecimiento de sus formas de vida. O el ejemplo que da Agustín (citado en Pérez, 2018,) salen de las escuelas e internados desubicados de su realidad, esto es, que a los hijos ya no les importa los consejos de los padres ni de los caciques, no valoran al anciano pues ya no lo visitan para recibir el conocimiento tradicional. Muchos niegan su identidad de ser indígenas y son ajenos a las problemáticas de sus comunidades o a investigar sobre lo propio. Sin desconocer lo importante que fue la etnoeducación (Rodríguez, 2011), no obstante, se reconocen como una evolución y que para algunos pueblos ha sido primordial a fin de reconocer sus proyectos y sus prácticas pedagógicas y de alguna manera incorporar elementos de la postura y visión propia educativa.

Por otro lado, Vasco (2002) enfoca que la perspectiva de la educación de los pueblos indígenas se apoya en la comprensión de educación propia como necesidad que procede de la reivindicación por recuperar el territorio, mantener su lengua y cultura, sus formas ancestrales y el ejercicio de la autonomía propia. Así, también lo indica el SEIP (citado en

Rodríguez, 2011) en ordenamiento de la ley de origen o prioridad de la autoridad de cada pueblo para robustecer la autonomía, la autoestima y la identidad cultural. Entonces, la educación propia surge de las necesidades propias de los pueblos a diferencia de la etnoeducación. Luego, la Educación Propia en consonancia con los saberes ancestrales pretende construir un sistema educativo desde un lugar de enunciación que son las comunidades mismas. Ya que para fortalecer la comunidad y el territorio y por otro para entablar un diálogo se deben fortalecer los saberes propios. Pérez (2018) lo resume diciendo que desde los saberes propios se entra en diálogo con los *saberes otros*. y que esta perspectiva se reunirá posteriormente en el concepto de Educación Propia.

Es decir, los métodos de la educación propia integran el conocimiento tradicional en la vivencia, la hacen parte fundamental de lo práctico y aprender haciendo, el saber hacer se convierte en un eje que dependiendo de la cultura se valora como; un ejercicio vital en el proceso educativo. Así, en las prácticas educativas de la educación propia la sabiduría tradicional es dictada por los mayores y mayores o sabedores y sabedoras quienes poseen ese conocimiento ancestral, pues en ellos en quienes más que poseer un conocimiento habitan los conocimientos, para entender un conocimiento vivo y así mismo poder enseñar la vivencia. Como lo indica Pérez (2018) consiste en formarse como un sabedor, no de obtener un saber en sí. De esta manera se recogen en los PEC (proyectos educativos comunitarios) orientaciones con respecto a esto, dado que, hacen una transformación del planteamiento de recopilar saberes tradicionales a través de investigaciones de “rescate”, y se dirige hacia el plan de esbozar experiencias vivenciales de esos saberes.

Sobre estas singularidades de la educación propia Rojas y Castillo (citados en Osorio y Lozano, 2019) afirman “cuando pensamos en educación propia hacemos referencia a lo que consolida el pilar fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han construido y educado en la identidad del ser indígena” (p. 91). Esto favorece el pensamiento y sentimiento colectivo y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos.

Este tránsito de lo etnoeducativo hacia la educación propia va teniendo eco en las determinaciones de las instituciones estatales. A esto se refiere el MEN el modo de atender está cambiando de una etnoeducación a un reconocimiento de los sistemas de educación propia e intercultural. Como lo indica el CONTCEPI (citado en Mendoza, 2019)

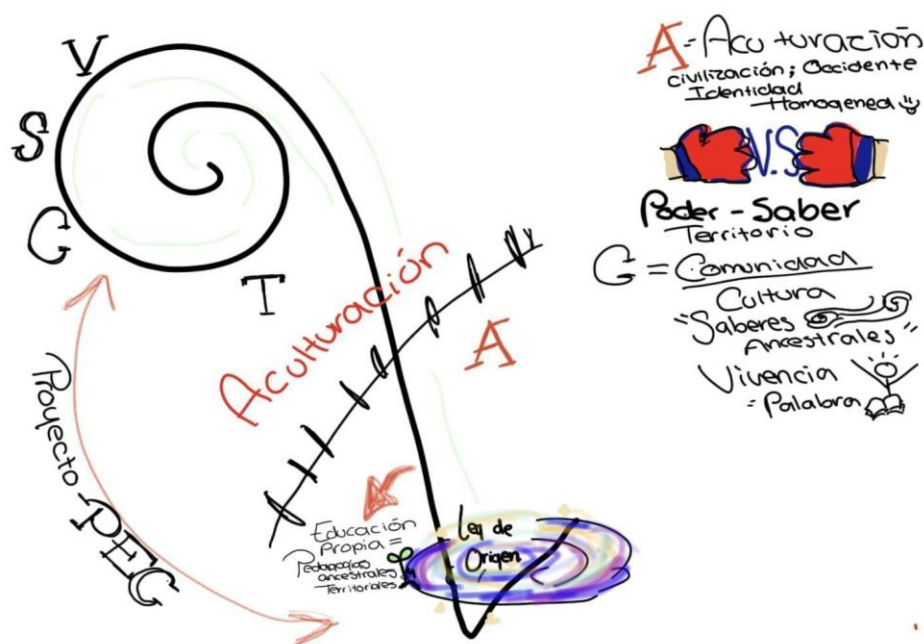
Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y socio-política de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la

construcción de sociedades plurales y equitativas. Es un proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general (p.76).

Por otro lado, para marcar una diferenciación, Rodríguez (2011) explica la distancia que los pueblos indígenas toman con respecto a la etnoeducación diciendo que. Para los pueblos indígenas, la etnoeducación se concibe como una apuesta educativa dirigida a los grupos étnicos, patrocinada desde el gobierno, al parecer en sus inicios pretendía juntarse con sus intereses. De todas formas, con el tiempo se ha convertido más en una "esperanza que en realidad", evidenciando así el conflicto entre las políticas educativas y la relación entre el Estado y los pueblos indígenas.

La implementación de esta propuesta no ha alcanzado a reducir el impacto ni las consecuencias de más de un siglo de marcada homogeneización. entonces, las organizaciones no quieren seguir trabajando en términos de la etnoeducación. Estas discusiones llevaron a el logro de proyectar el SEIP sistema de educación indígena propio, donde se recogieron estas apuestas de la educación propia y que nacen en discusión con los proyectos de etnoeducación. Pérez (2018) pone el argumento explicativo diciendo que, en la educación propia no se trata de inventarse prácticas de aprendizaje en relación con el territorio, si no que las maneras tradicionales de ser se tejen a lo que la escuela permite como experiencia de aprendizaje.

Ilustración 3 Diagrama Educación Propia



Nota: El diagrama trata la categoría de la educación propia. demuestra cómo la educación propia parte de la ley de origen para desde una dimensión educativa superar el proceso y

progreso de la aculturación devolviendo los saberes otros- saberes propios en el territorio, la comunidad, los sujetos, lo que conlleva a que se encarne la palabra. Así mismo de manera inversa, la vivencia de la palabra se desenvuelve en los sujetos que la encarnan para constituir la comunidad, habitar el territorio y constituir una educación propia que cicatrice el proceso de globalización homogeneizante y aculturizador. Fuente. Elaboración del investigador.

Cosmo - Visión

Los territorios que habitaban la comunidad música comprendían todo el altiplano cundiboyacense, eran gobernados por cacicazgos autónomos unos de otros, con variaciones incluso en la lengua. Por ejemplo, Santamaria (2022) dice que en 1537 españoles llegaron al altiplano cundiboyacense, donde hallaron a los muiscas organizados en dos grandes confederaciones: la del Zipa, que dominaba la región sur desde su centro en Bacatá (hoy Bogotá), y la del Zaque, que controlaba el norte desde Hunza (actual Tunja).

En lo referente a la ubicación de los muiscas del Zipazgo donde centraremos la investigación, identifican los linderos geográficos del cacicazgo del Zipa. Según Arango, et al (2013)

La ubicación de estos grupos en el momento de la invasión europea estaba distribuida así, En el altiplano cundiboyacense estaban ubicados en el área central del Departamento de Cundinamarca, y en parte de las vertientes oriental y occidental de la Cordillera Oriental, estaban asentados también comunidades muiscas sujetos al Zipazgo. prácticamente todos los territorios sujetos al Zipa de Bogotá conformaron la provincia de Santafé, salvedad hecha del área muisca de Chiquinquirá y Saboyá, que formó parte de la provincia de Tunja (p. 22).

Con la llegada de los colonizadores sobre el territorio se dio un inicio a un ejercicio de poder y desterritorialización. El colonizador ejercía el poder sobre la tierra, sobre la cultura y la creencia, a través un proceso violento del control, Por tanto, hubo que hacer una cruzada por el control de los cuerpos, las mentes y las almas y eso implicaba el control completo del territorio entendiéndolo en su sentido más general (ser-territorio). Cucarian (2021) plantea que, tras la invasión española, la represión y la violencia llegaron a tal extremo que la comunidad se vio obligada a ocultar sus creencias durante siglos. Este hecho, sumado a las intensas campañas de evangelización, hizo que estas prácticas religiosas casi desaparecieran, quedando reducidas a su mínima expresión. Hoy en día, aunque la mayoría de los miembros de la comunidad profesan el catolicismo y se han perdido en gran parte las prácticas y costumbres, hay un proceso que persisten de manera incipiente ciertas creencias sobre el relacionamiento con los territorios. Además, se mantienen referencias significativas vinculadas a la agricultura y los tejidos, lo que sugiere una conexión latente con estas tradiciones ancestrales. Lo cual indica que, los procesos de desterritorialización y

territorialización a pesar de ser sumamente violentos fueron efectivos, pero sobrevivieron algunos relacionamientos territoriales de ese *ser-territorio*.

De este modo, se dieron las relaciones de poder sobre las tierras, aquellas tierras en las que se centraba toda su cosmovisión, su ser, dejando a las subjetividades la metamorfosis mestiza para resguardar su existencia, una transformación de indígenas a campesinos. Sobre esto relata una comunera del cabildo de chía dice lo siguiente; Antes, nuestro territorio se extendía de montaña a montaña. Los registros históricos y las escrituras ancestrales lo confirman: estas tierras eran nuestras desde las cumbres de un cerro hasta las del otro, en Yerbabuena. Sin embargo, el poder del dinero nos ha desplazado, nos ha empujado a un rincón. Los responsables son quienes anteponen el dinero a todo, porque para los occidentales, para nuestros hermanos menores, el dinero lo es todo, – Comunera del sector Lavaderos (citado en Cucarián, 2021).

En el ser mestizo de los pobladores quedaron interiorizadas de alguna manera estas dos visiones contrapuestas. Por un lado, aquella visión, que se podría pensar como una enfermedad y otra que queda en los relatos de los abuelos y que Según Parra (2023), mientras que para la comunidad los humedales y cerros representan una conexión sagrada con la Madre Tierra, heredada de sus ancestros que coexistieron en armonía con estos espacios sin alterar su equilibrio, la visión occidental —especialmente durante la Conquista— se centró en intereses económicos, políticos y religiosos. Porque en los elementales territoriales se encarna toda la potencia del pueblo encarnado en su cosmovisión, territorio y palabra. A diferencia, la justicia colonial española se basaba en tres pilares: la evangelización, el enriquecimiento privado y las rentas para la corona, sustentados principalmente en la extracción de metales preciosos (Tuan citado en Parra, 2023). En este sentido, vale la pena repensar una educación propia, que transforme los pilares en los que fueron configuradas las construcciones subjetivas de la colonización.

¿Queda la pregunta? Como era la cosmovisión, aquella visión antigua que entendía el territorio, una determinante fundamental pensar lo educativo en armonía con la naturaleza y el sitio geográfico. La visión que recupera la naturaleza como elemento esencial, activo en la cotidianidad. Para los Muiscas, su identidad cultural implica mantener viva la memoria de sus antepasados, practicar sus ceremonias y armonizar con la naturaleza, incluso en el contexto urbano que desafía sus tradiciones (Parra 2023). En ese mismo sentido, la cosmovisión teje el territorio con formas simbólicas, a esto señala Mariño (2016) la tierra es considerada como semejante —mayor: se debe cuidar y proteger, no como el concepto de *recursos naturales*, flora, fauna, ríos, lagos y demás son parientes. Conocer y entender el entorno, en el que se da la comprensión del ser humano como parte de una totalidad. La relación de los astros con la naturaleza se vive a través de lo simbólico vinculado consigo mismo. Los mayores desarrollaron una forma de vida armónica con el entorno, como seres humanos y como

pueblo, pues se entendieron como una hebra de la mágica red de la vida, como consecuencia de ello se hicieron uno con el territorio.

Por tanto, hay que recuperar el mito, porque en la palabra de la ley de origen se cifra el sentido simbólico del orden territorial, comunitario y personal. Ya que, dentro de las comunidades la palabra se decanta a un territorio donde se asiente dicha comunidad. La cosmovisión mítico-religiosa vislumbra el pensamiento, el conocimiento, el sentimiento y el sistema de valores de la cultura estudiada. La mitología constituye un elemento fundamental dentro del sistema de pensamiento que configura la cosmovisión de un pueblo, la realidad ontológica y las relaciones entre el yo y los otros seres. A diferencia de occidente, que desde la tradición platónica donde se hace la escisión entre la *doxa* y la *episteme*, entre el pensamiento mítico y el pensamiento racional. Al contrario, para las comunidades el mito es el hilo donde se da sustento ontológico. Parra (2023) dice que, en el contexto Muisca, los mitos operan como núcleo de su cosmovisión, articulando su comprensión ancestral. Estas narrativas trascienden a su función histórica al mantener vigente una concepción de la existencia.

El territorio es la directriz, todos los elementos simbólicos adquieren poder cuando se tejen en el territorio. De acuerdo, con Bohórquez (citado en Parra, 2023) el territorio en la cosmovisión Muisca de Suba integra una dimensión sagrada articulada a través de un tiempo y una historia sagrados. Estos, se definen por los ciclos astronómicos calendarios Solares y Lunares y su relación ritual con los espacios característicos de los territorios como humedales o las cosechas, decantadas en unas manifestaciones simbólicas. La relación con el ser-territorio y ser-en-territorio está atravesado entonces por una concepción mística-sagrada, simbólica-cultural. Alrededor de los cuerpos sagrados como lo son los humedales persisten guardianes del territorio, los cuales se relacionan con los animales y el agua, generadores de vida y protectores del territorio (Parra, 2023). Lo que a las comunidades les da una orientación clara del manejo y el orden en las que deben transitar sus vidas y su ejercicio de cuidado. Por ello, los espacios de palabra, de escucha, de medicina y espiritualidad son fundamentales para reconocer el pasado de los ancestros y el presente de una comunidad que se niega a desaparecer y olvidar sus raíces.

Desde la cosmovisión ancestral se posee un valor profundo que trasciende lo material, al estar imbricados con narrativas mágicas, y prácticas rituales. No obstante, este discurso cultural y espiritual entrará inevitablemente en conflicto con la lógica urbanizadora — representada por el cemento, la construcción y una visión rígida de ciudad— que promueve modelos de renovación urbana y sostenibilidad aparente (Parra, 2023). De este modo, las comunidades a pesar de estar dentro de la urbe se han amparado en la ley, para poder ejercer sus derechos políticos como ciudadanos que protegen su autonomía, en su desarrollo y reconocimiento de su identidad.

Amparadas en nuestra autodeterminación, conciencia étnica y otros valores y agregados culturales; en el ordenamiento jurídico nacional e internacional que protegen y reconocen nuestros derechos usos y demás costumbres; haciendo uso de nuestras soberanías, libertades y dignidades, en defensa de nuestra cultura, reivindicación y recuperación de nuestros derechos consuetudinarios: invocando el espíritu de nuestros Dioses: Bachué madre la humanidad, Bochica el Predicador, Goranchacha Hijo del Sol, Chía la Diosa Luna, Guatavita templo del Dorado; Chimínigagua nuestro Dios supremo y templo del Sol y otros que nos protegen y nos dan las energías y luz de identidad, hacemos público este pronunciamiento que contiene tres leyes a saber: ley primitiva o pensamiento de origen, ley general o lineamiento de unidad organización y ley suprallegal o de legitimación” (Cabildo Muisca de Suba citado en Mususu, 2012).

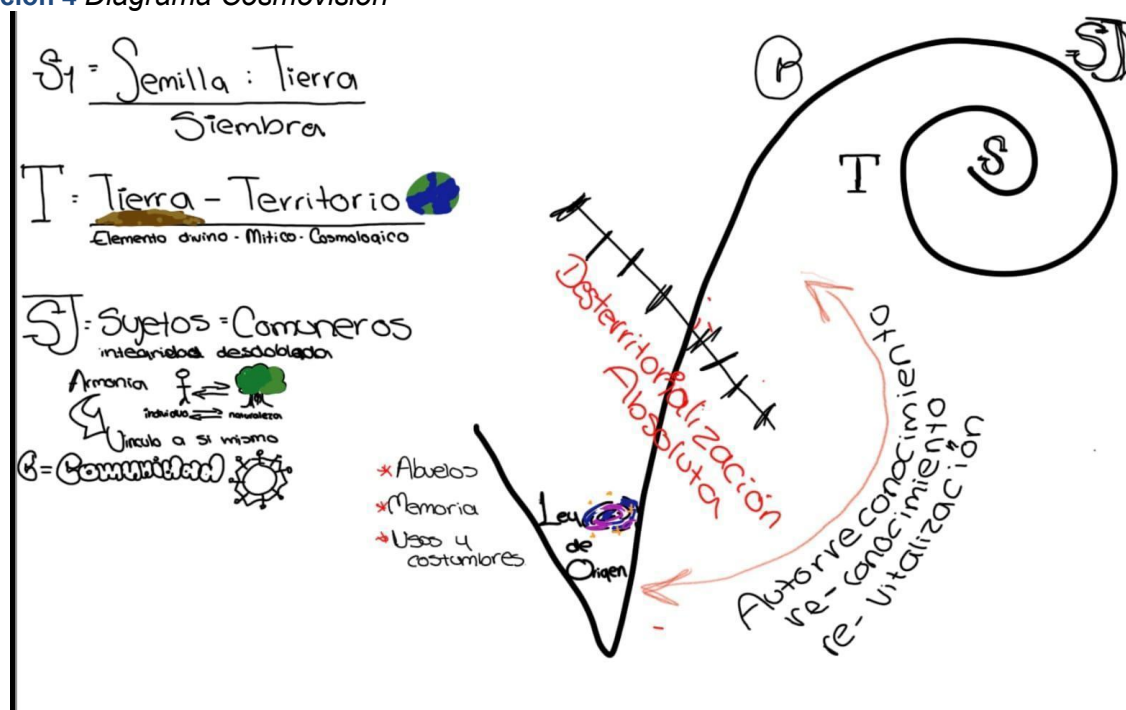
Ya que, la cosmovisión no esteriliza, sino que apalanca la lucha política por la reivindicación de la identidad y el autoconocimiento, el derecho de ser, y ser en su propia disposición. allí se desglosa lo que hasta el momento se ha visto, la educación en relación con la educación propia desde el derecho de las comunidades a ser, la etnoeducación se pensó en principio así, y se potenció después en la relación en la educación que responda a las necesidades del territorio y de la comunidad (Mususu, 2012). Así mismo, no hay procesos políticos o de reconocimiento de la identidad sin tener en cuenta el territorio por eso, para el muisca el territorio es el espacio de ser, el que posibilita y permite ser, es el orden mismo del muisca. Orobajo (citado en Mariño, 2016) indica un telar donde se tejen sus sueños, un recipiente que sostiene la vida, y una manifestación tangible de su pensamiento e identidad. Por tanto, resultará incompleto un proceso de revitalización si se ignora la centralidad del territorio. Es necesario reconectar con él mediante una nueva forma; percibirlo, sentirlo, habitarlo y sanarlo, entendiendo que esta sanación territorial equivale a sanar nuestras relaciones con él. Se requiere un diagnóstico riguroso que identifique sus vulnerabilidades y potencialidades, permitiendo diseñar acciones para su recuperación y fortalecimiento. Solo así el territorio podrá volver a ser el sustento que garantice la pervivencia cultural Muisca.

El relacionamiento territorial es el eje central de la revitalización, no ya una dualidad sino una integridad del sujeto con el territorio, por tanto, en contravía a un proceso de desterritorialización, se hace por el contrario un proceso de integración territorial, de reterritorialización, que integra al sujeto con el territorio. pero estas relaciones ser-territorio también se desdoblan a un ejercicio de comunidad, pues la comunidad también es territorio, lo que amplía la perspectiva desde la cosmovisión a la organización social y política de la comunidad. Según Mususu (2012) los sujetos tienen una vinculación directa con la comunidad, aunque al principio es pasiva, desde el acompañamiento de los mayores, en el primer acercamiento al Cabildo, los niños y niñas ejercen ejercicios de participación en actividades simbólicas, culturales, políticas donde van formando y construyendo su identidad.

La importancia del abuelo o abuela, mayor o la mayora, o sabedor o sabedora es el sostenimiento de la comunidad. Para Parra (2023) los abuelos representan el conocimiento ancestral y del territorio. Su presencia refleja una vida atravesada por las dinámicas del territorio. Estos sabedores cumplen un papel trascendental al transmitir experiencias, visiones y consejos que enriquecen la identidad cultural, destacando el valor de la palabra en la construcción comunitaria del saber. Además, la comunidad en su conjunto (niños, jóvenes y ancianos) forma un núcleo que se teje, permitiendo per-vivir con una mirada armónica sobre el territorio. Así, los abuelos y sabedores se erigen como pilares fundamentales para preservar y revitalizar la cosmovisión Muisca.

Por tanto, la cosmovisión entonces es la mochila tejida que desdobra y manifiesta al territorio en su sentido primigenio, desde el mito-ritual se despierta el sentir subjetivo y comunitario del pueblo que intenta acercarse al territorio para comprender su dinámica es su sentido más implícito.

Ilustración 4 Diagrama Cosmovisión



Nota: la cosmovisión para las comunidades muisca es trascendental en el proceso de fortalecimiento de la identidad en los procesos de autorreconocimiento, re-conocimiento y revitalización. Desde la ley de origen, se constituye el sentido de la comunidad donde se integran los sujetos con la naturaleza teniendo en cuenta el orden territorial, interiorizando en una siembra de la semilla de la palabra del mito, lo cual genera una integralidad de las ordenanzas y cicatrizan los procesos de desterritorialización generados por la colonización y la república (fuente creación propia). Fuente. Elaboración del investigador.

Geofilosofía y Geopedagogía

Geofilosofía

El pensamiento tiene una evocación geográfica, no solo un contexto de un lugar, un espacio de enunciación, sino un paisaje relativo y particular. Dentro de él; hay coordenadas, ubicaciones, posiciones específicas, lugares que se conectan y producen efectos o efectos con determinada fuerza. Implica pensar el lugar del concepto no solo en sus límites y conexiones sino también en su atmósfera y hábitat. Husserl exige un suelo para el pensamiento, que sería como la tierra en tanto que ni se mueve ni está en reposo, en tanto intuición originaria (Deleuze y Guattari, 1991). Es decir, el pensamiento está ligado a la intuición originaria del suelo donde se piensa, de su tierra.

Por tanto, en la historia de la filosofía hay un giro en el elemento de la tierra, allí se proyectan elementos a considerar que en la historia de la filosofía no tenían tanta relevancia como el suelo, el paisaje o el territorio, que más allá de darle un contexto es cambiar de paradigma, a esto nos invita de Deleuze y Guattari. Quien Según (Menatti,2015) instauran la geofilosofía, cuando afirma “el enfoque no realista, aunque inmanentista corresponde a Deleuze, fue él en primera instancia quien acuñó el término *geophilosophie*, dando claridad de un tránsito desde un enfoque historicista a uno geográfico” (p. 236).

La geofilosofía no es solamente una manera de nombrar la filosofía, como el que fuera un nombre al azar. Por el contrario, el terreno abierto por Deleuze y Guattari implica una manera de darse el pensar, desde una tierra y desde un territorio. No es solo incorporar conceptos de los campos geográficos, sino que determina el desarrollo del ser de la filosofía. Menatti (2015) afirmó que la geofilosofía es un campo en el que el espacio cobra una relevancia fundamental en términos ontológicos y filosóficos. Luego, se puede hablar de que el giro geo-filosófico, toma elementos que parte la tierra para pensar la misma ontología de filosofía, así el territorio se vuelve un plano de inmanencia en movimientos ontológicos-epistemológicos de territorialización, desterritorialización o reterritorialización.

Pues bien, el pensar también tiene un acontecer, que sucede en un espacio determinado con unas condiciones determinadas. Estas condiciones en términos de la geofilosofía no son sólo históricos temporales (tiempo) sino también espaciales (lugar), es decir, el lugar desde donde se piensan, por ejemplo: la historia de la filosofía occidental europea se puede trazar en términos de historicismo de la filosofía, pero también, en términos espaciales la geo filosofía europea puede hablar de la filosofía francesa, inglesa o alemana. y anclarla a un hecho o acontecimiento histórico concreto. Al respecto, Boyer (2020). El eje dinamizador no es desligarse de la historicidad, sino más bien, asumir que el sentido único de la historia se ha ido perdiendo paulatinamente, al reconocimiento de una pluralidad de

historias concretas para comprender ya no basta con principios de explicación puramente temporales; es necesario incorporar principios de orden espacial.

Por tanto, el giro geofilosofico se piensa la filosofía desde la espacialidad para poder hablar desde una ontología, donde los conceptos propios del territorio le dan una profundidad al contenido filosóficos, Menatti (2015, p. 238) lo muestra de estas dos maneras:

- a) Existe una relación muy fuerte entre la creación de concepto filosóficos, y la manera en que la humanidad se establece sobre la tierra y su idea de espacio lugar
- b) No consiste solo de un vínculo socio-antropológico, sino especialmente de una ontología que se explica como una conexión entre los conceptos, los acontecimientos y el lugar.

Esta manera de asumir la filosofía conlleva consigo varias consecuencias. En primer lugar, confiere a la espacialidad un eje del pensamiento, ya no solo el histórico. En segundo punto, transfiere la pregunta sobre el origen (de carácter histórico y necesario) de la filosofía por la cuestión (de carácter geográfico y contingente). En tercer punto, vincula estrechamente el pensamiento con la tierra y el territorio, en vez de concebirlo como la mediación entre un sujeto cognoscente y objeto conocido. De este modo, se produce un tránsito de un paradigma epistemológico hacia otro de tipo ético-estético (Boyer, 2020).

Así, la tierra para Deleuze y Guattari es el plano de inmanencia, donde se crean los conceptos. En ese sentido, la tierra es el espacio donde las fuerzas inmanentes del devenir desterritorializan y reterritorializan los conceptos. La tierra, es el espacio que permite infinitos movimientos, y el territorio son los conceptos, que se crea sobre el plano de inmanencia (tierra). Entonces, Territorio es necesario concederlo como nexos con la Desterritorialización, en consecuencia, con la Tierra y la Reterritorialización. Entonces, en el medio está el Devenir, es decir, deviene el nexo contingente de cada uno de ellos. Así, como el geógrafo, el filósofo es necesario entender esa constante relativa como núcleo en el que se juega la configuración de un paisaje que evidencia distintas particularidades en un espacio compuesto de capas distintas (Landaeta, 2012).

Por consiguiente, el que vive en lo alto del cerro vive y piensa su experiencia con la montaña de manera distinta a la que vive en la falda del cerro, pero están conectados por la misma. Luego, no solo se ve el espacio geográfico como un solo relieve, sino como el desdoblamiento de toda la inmanencia de la tierra, como el marco que delimita la territorialización o producción de conceptos. Los conceptos que piensa el pensador que vive en la falda del cerro tiene una espacialidad distinta a los que viven en la punta del cerro. Por tanto, la función del filósofo de acuerdo debe observar, discernir los diferentes movimientos, los ritmos telúricos que configuran el paisaje, desde luego allí reposa implícita la vida colectiva, el pensamiento; la experiencia (Landaeta, 2012).

En este sentido, Campillo (2019) dice que toda filosofía debe estar situada sin aspirar a una universalidad absoluta. No solo las determinantes históricas de un contexto, en el que se enuncia el pensar, son fundamentales para entender el entramado y conexión de los conceptos, sino que también entra el espacio geo (tierra) como plano de inmanencia en la que se dan y crean los conceptos que se entienden como territorio. Por tanto, todo pensar tiene un territorio y una tierra.

Por otro lado, Menatti (2015) considera que la geofilosofía indaga el lugar el paisaje y el espacio como una relación de prácticas singulares y concibe los relatos o discursos en el marco ámbito específico espacial y temporal, a este respecto toda cultura crea sus propios conceptos. Existe una correspondencia ontológica y epistemológica en la creación de los conceptos y el espacio de tal creación. La geofilosofía es entonces geología, en el sentido de Husserl del suelo-pensamiento. Por ende, es de entender que la geofilosofía se enfoca en elementos espacial, tierra-territorio-paisaje, estos elementos se articulan a elementos históricos temporales.

A determinada época le corresponde determinada manifestación y conceptualización del espacio, del lugar y del paisaje. Es decir, que el movimiento histórico es un movimiento telúrico de la tierra que desterritorializa un territorio, y concibe su paisaje de una manera, cada revolución es un movimiento de desterritorialización y reterritorialización, estos movimientos se conceptualizan y reconceptualizan la tierra, manera de habitar un espacio.

En consecuencia, el enfoque geofilosófico puede acercarnos a entender los procesos de colonización, por un lado, la desterritorialización del pensamiento ancestral, por otro, la reterritorialización del pensamiento occidental. Hacer énfasis en ese proceso, es también pretender a una decolonialidad del pensamiento, en el sentido, de entender los ritmos telúricos¹² de la tierra y sus movimientos, asumiendo la oportunidad de las líneas fuga¹³ para una resistencia efectiva, de la oportunidad de desterritorialización del pensamiento occidental moderno y la reterritorialización del pensamiento propio.

Por ejemplo, El pensamiento griego surge de una geofilosofía en vínculo con una geopolítica: de la victoria sobre el imperio persa, Grecia se expande sobre el mediterráneo, y con esto, el mito de la superioridad occidental sobre los demás pueblos despóticos de oriente, de allí surge la idea de Europa como cuna de la civilización (Campillo, 2019). En efecto, la geopolítica del pensamiento occidental tenía en claro, cómo ejercer poder, y desterritorializar el suelo que pisaban, para reterritorializar su pensamiento en tierra ajena, como lo es, por

¹² Ritmo telúrico aparece el concepto en la obra de Campillo, se refiere a ritmos telúricos cuando se entiende los procesos simbólicos y culturales que se enraizan en un territorio, el pensamiento no flota en el aire, sino que se enraiza en un territorio. como por ejemplo la moral cristiana se enraizó en América latina como proceso de colonización.

¹³ Concepto de deleuziano que indica movimiento de escape que rompe un sistema abre nuevas posibilidades a maneras de existir.

ejemplo, la lengua, el ejercicio de la dominación cultural a través del lenguaje, es controlar el orden de lo simbólico y hasta ciertas capas profundas del significado, por tanto, del orden natural del territorio.

Cuando bien conmigo pienso, mui esclarecida reina, i pongo delante los ojos en la antigüedad de todas las cosas que para nuestra recordación i memoria quedaron escriptas, una cosa hallo i saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio i de tal manera lo siguió que junta mente començaron, crecieron i florecieron i, después, junta fue la caída de entrambos” (datos).

(Nebrija, A. de, Gramática sobre la lengua castellana, 1492, ed. de C. Lozano, y Paginae nebrissenses, ed. de F. González Vega, Madrid y Barcelona, RAE y Galaxia Gutenberg, 2011, p. 3; citado en Campillo, 2019, p. 448).

Aunque, hubo ejercicios que se podría decir descolonizadores, los movimientos de independencia fueron líneas de fuga, un proceso de desterritorialización del pensamiento medieval occidental en América, pero a pesar de ello, se territorializa un segundo ejercicio de dominación por parte de una elite criolla que quiere ostentar el poder, y continuar de alguna manera el proceso de dominio del suelo-cultura (Campillo, 2019). Con los movimientos de independencia se crea una paradoja, si bien, los americanos se liberan de la fuerza colonial europea, terminan desarrollando en sus nacientes estados las mismas ideas políticas europeas haciendo a un lado a campesinos e indígenas. La geopolítica europea para su progreso económico, la desterritorialización en alguna manera del pensamiento monárquico en clave de la república, generando otro tipo pensamiento nacionalista- independentista, pero que mantener el poder en la élite. Por eso, la independencia no alcanza a reterritorializar un pensamiento propio del suelo-ancestral, sino que continúa las formas de barbarie colonial con otras facetas más abstractas del capitalismo.

En este sentido, el pensamiento tiene que verse de una manera global, pero no en el sentido en lo hegemónico-homogéneo de una sola manera de pensar, sin respetar a cada territorio, por el contrario, el pensamiento del mundo tiene buscar los diálogos entre territorios respetando a cada uno, creando diálogos interculturales, interraciales de saberes que se enuncian desde distintas latitudes, de lo geo hegemónico en la relación de poder norte-sur, a la vitalización de lo geolocalizado. Boyer (2020) interpreta la necesidad de integrar la filosofía en la sintonía de una apertura hacia el diálogo de la humanidad distinta y diversa. La filosofía no puede desestimar la creciente conciencia de los pueblos ni la necesidad de juntarse en un progreso común con otras culturas, lenguas y formas de subjetividad. No puede aspirar a que modelos propios de la tradición occidental se impongan al resto del mundo; modelos políticos, lingüísticos, culturales, filosóficos y económicos. El pensamiento necesariamente debe abrirse a los espacios, territorios y dimensiones que los abarcan en su carácter situado y espacial, en

lugar de solo limitarse a reflexionar sobre su propia historia y la de sus conceptos (Antonioni citada en Boyer, 2020).

Así queda abierto el espacio, el poder concebir el giro geofilosófico como un acercamiento a un tipo de pensamiento decolonial o de-imperial, que ponen en el enfoque el paisaje, en el territorio y en la tierra, como una línea de fuga a la máquina capitalista¹⁴, en el centro de la reflexión a la espacialidad y su construcción colectiva del hábitat. Así pues, plantea la cuestión ciertamente es inevitable la cuestión del devenir de la geofilosofía como filosofía decolonial o transculturación (Boyer, 2020).

Geopedagogía

La noción de *geopedagogía* señala el nexo entre las prácticas educativas de los docentes, las vivencias de las comunidades y los contextos históricos y culturales de los territorios donde habitan. Además, recoge las cuestiones que se problematizan, reflexiones y propuestas que surgen de esa interacción (Unda y Gutiérrez. 2015). Así mismo, Curin (2016) retoma el concepto de geopedagogía de Pinheiro, según él; es el vínculo entre la pedagogía y el estamento sociocultural que deviene de un territorio específico y la cultura. Para ello, estudia el análisis de Milton Santos que habla de la espacialidad social en tanto construcción sociohistórica, como una instancia social que se contiene y está contenida, de todas las demás instancias económicas, culturales, políticas, éticas. etc. Así mismo, en Colombia a partir de la sistematización del proyecto “expedición pedagógica”, producido por Gabriela Messina y Humberto Quinceno recogió el concepto de geopedagogía como producto del encuentro con los equipos de expedicionarios, y que ancló la relación pedagógica como ejercicio docente y prácticas comunitarias en relación con un territorio.

En efecto, esta manera de asumir la pedagogía como un enfoque territorial-local es una reacción -también como una búsqueda- para poder responder a las necesidades y tensiones geopolíticas globales. Así lo identifica Melgarejo, et al (2023) ya que, el mercado recrea las geopolíticas del conocimiento a través de la universalidad del saber y aprovecha sus efectos monos/culturales capitalistas, patriarcales y coloniales. Por ejemplo, en 1978 se instaura el enfoque taylorista-fordista del currículum que tiende a mecanizar la educación en el marco de los conceptos y el entendimiento neoliberal capitalista, como producción-calidad-eficiencia lo cual descoloca a los territorios y sus saberes del contenido de estos currículos, recayendo en una universalidad homogeneizante y exterminando las otras culturas. Como respuesta a esto, es necesario una educación situada, las expediciones pedagógicas evidencian la necesidad de desarrollar geopedagogías que contrarresten los efectos de la homogeneización de la educación.

¹⁴ Félix Guattari se refieren a máquina de guerra y máquinas capitalistas

Por tanto, como lo señala (Mejía, 2011), en contraste a la problemática de las pedagogías universales están las geopedagogías, estas reconfiguran la pedagogía en la construcción del camino hacia la ecología humana, en tanto comunicación, tecnología como conceptos y acciones. Es decir, tratar el tema de la educación popular y pedagogía crítica en América Latina, es tener en cuenta la práctica social del educador, esta se ha venido consolidando en la segunda mitad del siglo XX. En consecuencia, Melgarejo et al (2023)

Las pedagogías en territorio representan una exigencia y una propuesta, pues proyectan horizontes, en tanto, pedagogía situada, concreta y potencialmente transformada, entonces, no solo toman en cuenta el reconocimiento de los lugares-territorios¹⁵, también en la praxis pedagógica abren la puerta a lo diferente entrando en nuevos paisajes y caminos de los lugares su materialidad y sus significaciones, dándose la inmanencia de pedagogías propias (p. 87).

Por ejemplo, un ejercicio de articulación del territorio y la educación es articular los conocimientos y las palabras de los “sabios/sabedores de las comunidades en la escuela, a pesar, de que por lo general estos proyectos hacen parte de un movimiento etnopolítico, configuran geopedagogías que para otorgar a las luchas sociales significados armonizados desde la pedagogía, generando procesos de formación y autoformación educativo-política. Se trata de la misma comunidad que activa o pasivamente acompaña en los procesos educativo-políticos a los actores que participan en la sociedad (Pinheiro citado en Curi, 2016). En este sentido, para (Jiménez, 2018) la escuela está en un proceso de transformación, en la necesidad de pedagogías situadas, geopedagogías que re-construyan prácticas en el que la configuración del sentido y significado se han transformado de manera profunda.

En consecuencia, la geopedagogía implica la unión entre la escuela y la comunidad, de esta manera, el desarrollo constante de la conexión de lo cotidiano y lo formativo (Zapata y Arroyave, 2024). Es decir, que el rol del maestro que asume el reto de pensar estas pedagogías en el territorio está evocado a la creación de nuevas pedagogías. Porque, los marcos conceptuales en los que se ha instituido la perspectiva educativa se hacen insuficiente, y es importante nuevos marcos de acción. Para esto, la geopedagogía no solo se enmarca en los contextos, sino en los territorios conceptuales, subjetivos y valóricos del poder. Estamos en el momento de la creación de nuevas pedagogías, que es uno de los ejercicios más importantes de los maestros y maestras educadores de este tiempo, pasar de portadores a productores del saber (Mejía, 2011).

Mejía (2011) ubica cuatro modelos pedagógicos; el primero obedece la pedagogía tradicional, donde se establece los principios de la transmisión del conocimiento, al estudiante como sujeto pasivo y una actitud pedagógica autoritario, se basa, en la disciplina, repetición y memorización, la escuela como reproductor del orden social; La segunda un modelo, una

¹⁵ A lo largo del texto hemos visto como varios autores referencias concepto que tienen a tener una relación con la espacialidad para poder hacer un acercamiento a los conceptos de geofilosofía y geopedagogía: tales como: tal y tal.

pedagogía activa donde el estudiante aprende haciendo, el docente como una guía del proceso de aprendizaje, se centra en el desarrollo de capacidades individuales; La tercera, el modelo de la pedagogía crítica o liberadora, donde se busca concientizar al estudiante de su realidad para transformarla, la educación también es un acto político y transformador; La cuarta, la geopedagogía, donde se debe proponer una educación desde los territorios, donde se articula saber, cultura, ambiente, comunidad, que esté acorde a las transformaciones sociales, se pasa de la sola transmisión del conocimiento a la producción de saberes.

La geofilosofía y geopedagogía, no sólo focaliza en lo cartográfico-geográfico como elemento del saber, es decir, lo físico, sino que abre la espacialidad a entenderla desde la territorialidad, ya que, desarrolla elementos epistemológicos, ontológicos, éticos relacionados con el saber-territorio. La geopedagogía, construye un saber pedagógico que reúne prácticas culturales y territoriales y las instaure en los espacios educativos, tiene la potencialidad de impactar en las metodologías y sistemas educativos, mencionando de manera profunda la estrategia del currículo y la manera de asumir la educación según como lo muestra Raúl Mejía en los modelos educativos. En la geopedagogía el rol que asume el maestro rompe con el saber homogeneizador y abre el vínculo entre el saber y la experiencia, experiencia que está anclada al habitar el territorio. El maestro es un lector del territorio, asume su experiencia como campo de reflexión y de pensamiento (Mejía, 2011, p.139).

Por ende, Mejía (2011) dice que las geopedagogías tienen su explicación en la ubicación no solo geográfica, también categorial y teórica, así como las mediaciones comunicativas y tecnológicas, identidades subjetivas, dotan entonces de un carácter y una propiedad a las formas y prácticas locales de la pedagogía. De la misma manera, proporcionar el uso de nuevas tecnologías contextualizadas a partir de la práctica, su contexto, su aula y su saber pedagógico. Así, pues, la geopedagogía es un campo de disputa del saber pedagógico, que fisura el conocimiento entendido desde capitalismo cognitivo, la homogeneización del estatuto de verdad, y por el contrario, revitaliza el saber propio como un fundamento emancipador y transformador de los territorios desde los mismos territorios.

En definitiva, pensar la pedagogía como una inscripción geopedagógica, permite poner dialogar la forma como los movimientos sociales determinan una praxis educativa-política fundamentada en los saberes y diversidad de elementos que constituyen la experiencia educativa y política. Los cuales ostentan variables sociales y culturales propios de sus territorios (Pinheiro, 2015). Por tanto, según Jiménez (2018), la geopedagogía se refiere a los espacios conceptuales subjetivos, valóricos y de poder. La acumulación del saber pedagógico es el inicio para la reconfiguración de la pedagogía y la escuela, presenciamos el momento de surgimiento de creación de nuevas maneras de entender las relaciones entre maestro-estudiante-escuela.

Por otro lado, la posición del maestro en el sentido explícito del texto se retoma por lo menos en el caso de Colombia, desde el ejemplo de la expedición pedagógica, los expedicionarios pedagógicos, abren rutas de recorridos, documentando más de 3.500 experiencias en 192 municipios del país. En su primera fase (Mejía, 2011, p. 129), como aporte de esa sistematización se genera un atlas pedagógico que construye una cartografía de la pedagogía situada. Luego, la expedición pedagógica es un primer referente para hablar de geopedagogías en Colombia, y nos indica una manera o rol del maestro que asume el territorio como un saber fundante y determinante del modelo pedagógico.

Mejía (2011) comenzó la revolución de sí mismos a partir de la práctica que les otorga una nueva subjetividad para construir el alzamiento de todo espacio educativo en una sociedad (la del capitalismo cognitivo) que se autodenomina “sociedad educadora”, desde la geopedagogía como punto básico y central para la construcción del proyecto educativo, cultural, social y político pedagógico en marcha, ya que el camino emancipatorio se prepara en las prácticas sociales.

Tarea nada fácil, ya siguiendo la idea de Mejía (2011) se entiende de un maestro y una maestra que se asuman como productores de saber al transformar la práctica en experiencia y ser los creadores de las nuevas geopedagogías en los contextos. El ejemplo, de los expedicionarios pedagógicos de 1999 muestra la formulación de la relación pedagógica del saber con el territorio, donde se cambia el enfoque del maestro cumpliendo un rol del poder hegemónico del saber, reproductor de un currículo, a un investigador y lector territorial, que activa los saberes locales, donde el espacio educativo es una oportunidad a que se escuche la voz del territorio.

Particularmente, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) en el Cauca, cambian la manera de entender la epistemología, hacen transitar el saber hacia una constitución de una epistemología otras, a saber en una epistemología, con un enfoque local enfatiza el lugar del saber y las producciones de saber en el territorio, revitalizando y activando la relación entre los saberes propios, y el territorio, dislocando en lo local lo global universalizante en instaurando el saber propio como parte de su propia episteme, cabe aclarar que no es una frente al saber global, si se entiende lo global como lo diverso heterogéneo, y entonces, la relación es intercultural y heterogénea, como un diálogo de saberes, y no un poder globalizante-homogéneo. Así mismo, existen reseñadas muchas experiencias pedagógicas que han transformado sus prácticas con un enfoque situado-territorial.

Los procesos etnoeducativos o de educación propia permiten reconocer la diversidad de experiencias y saberes que hay en el entorno, integrándose de manera coherente con los contenidos educativos, logrando armonizar la educación y territorio. Así mismo, Zapata y Arroyabe (2024) consideran que el docente pasa de ser un mediador de contenidos a un facilitador de experiencias, generando un vínculo entre el entorno y los estudiantes, siendo entonces la educación más pertinente y relevante, favoreciendo la formación de ciudadanos críticos e involucrados con su comunidad, siendo activos en transformación de su realidad social para un

bien común. En consecuencia, la educación propia o los procesos etnoeducativos, son coherentes con los saberes comunitarios, colectivos y territoriales dando una potencia y una fuerza política desde lo local, de la misma manera el rol del docente que imbrica este enfoque ejerce una actitud armonizadora del saber y el territorio.

Por esta razón, el encuentro de la emergencia de procesos alternativos que sean territorializados se sigue a su vez de estos procesos de resistencia, haciendo visibles la relación de confrontación y poder de los territorios, dándole fuerza a la esfera de lo “glocal”¹⁶ siendo el lugar de lo público también el lugar de lo político, confiriendo una forma político-pedagógica de estos procesos (Mejía, 2011). Por ello, el educador también es un actor político, en tanto su apuesta se determine desde el aquí y ahora, como sujeto situado en una geografía y desde allí desenvuelva su quehacer pedagógico desde el horizonte del paisaje que configure una perspectiva y saber territorial. Es un llamado a que desde la revitalización de lo territorial se asuma lo educativo-político de la experiencia y vivencia, las prácticas, usos y saberes locales.

De este modo, el territorio, el espacio es condición existencial y epistémica de la comunidad, su saber propio, convierte al lugar-paisaje en unidad de significación, en tanto, procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización, es decir, la cultura determina el territorio pero el territorio también determina la cultura, pues desde allí se constituyen las significaciones de las comunidades, así pues, el papel de la educación en esta conexión es territorio-cultura es primordial, ya que, el proceso del saber-poder como ejercicio local confronta al poder homogeneizante y universalizador -aculturalizador y desterritorializador-.

En este sentido, hablar de territorio es identificar la transformación continua de su construcción social, que enmarca procesos, lugares y actores en esferas geoespaciales, geohistóricas, geopolíticas, entonces, el territorio involucra espacios/lugares de existencia social lo que lleva hablar de territorios y territorialidades como procesos de constitución de su propia configuración identitaria y lucha política (Melgarejo et al, 2023). Ya que, según los mismos autores, el espacio es determinado en lugar, en consecuencia, de los acontecimientos que encarnan sentidos de la acción, así, se fija el espacio identitario del lugar. Por el contrario, los efectos de la globalización descolocan la premisa “la cultura habita en un lugar” (Escobar, 2018), porque los sentidos y significaciones del lugar se dan por una propiedad mercantil, llevando así, una negación del lugar como potencia de la unidad de significación de las colectividades y comunidades que los habitan, configurando, por tanto, los sentidos de la cultura por fuera del lugar-territorio.

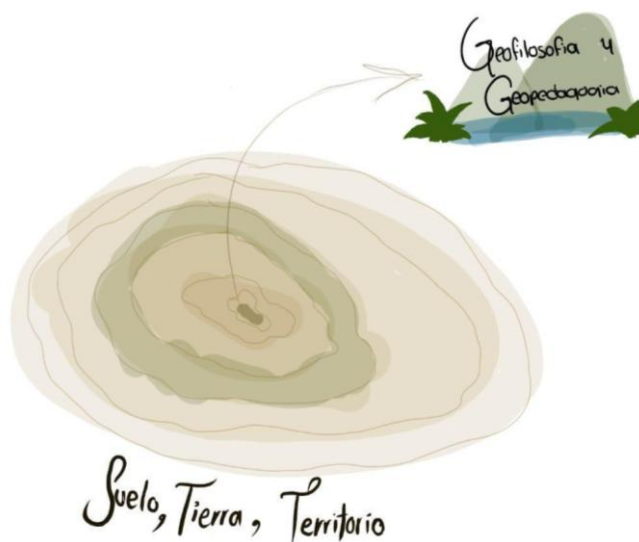
Por ende, es preeminente reconocer al territorio como punto fundante de una función epistémica y política, en la medida que, entre otras cosas es el resultado de las relaciones entre sus habitantes y la manera como la habitan, es decir, el territorio al mismo tiempo de ser producto cultural es producente de su interrelación diversa entre la naturaleza y el ser humano, lo cual, es el

¹⁶ Glocal es el espacio en el que lo global y lo local se encuentran y se tensionan.

soporte de formas diversas de existencia y modos de vida (territorialidades). Para Melgarejo, et al (2023) los contenidos de una lucha de (re)existencia, se generan en relación con pertenencia al lugar-territorio en adhesión a su identificación social y política, es un giro geopolítico del lugar territorio a un giro geopedagógico, en el sentido, que los procesos educativos se den en la perspectiva de las luchas territorializadas.

Por ello, la necesidad de las (re)existencias configuran búsquedas de territorialización subalterna al poder hegemónico para que se den procesos de reterritorialización, como respuesta y reconocimiento al lugar-territorio como espacio de disputa política y simbólica, lucha que liga territorio y cultura y que deben estructurar estrategias tanto para los educadores como para los movimientos sociales, así oponerse a la aniquilación de los territorios. En este sentido, es importante que trasciendan en lugares-territorio los espacios-lugares, como “los topos” se conforman en utopías, por medio del cual, el lugar-territorio (topos) es geoposicionado, habitado y defendido como núcleo de pertenencia (Melgarejo, et al 2023)¹⁷.

Ilustración 5 Diagrama de Geofilosofía y Geopedagogía.



Fuente. Elaboración propia

¹⁷ Según Melgarejo, **los espacios lugares**, son espacios físicos o simbólicos que mediante una acción social o política pueden llegar a significar algo más. **Lugares - territorio**: se dan cuando los espacios-lugares son embestidos por significados por una comunidad, se transfiguran en espacio vivid, defendido y cargado de identidad; **Topos**: viene del griego “lugar” es el núcleo que puede ser habitado y defendido. y en ese sentido la utopía sería el no lugar, ese horizonte soñado que aún no existe.

Ilustración 6 Bases en la Geofilosofía y Geopedagogía

Fuente. Elaboración propia

Tabla 1 Sinopsis de las tendencias emergentes en el estado de la cuestión

Tendencia	Análisis que vincula lo rastreado en los antecedentes con los propósitos investigativos de la tesis
Cosmovisión	<p>Explicación: la tenencia muestra una confrontación entre dos visiones de asumir el mundo que se constituyen a partir del encuentro entre las culturas y el proceso de colonización. donde se muestra como la cosmovisión muisca es espiritual, territorial y relacional, donde el territorio es entendido como ser vivo, y la palabra ley de origen estructural la vida social y comunitaria. Los autores concuerdan que en esta visión se integra lo espiritual, lo comunitario y lo ecológico en torno a la ley de origen a través de relatos, mitos, símbolos y rituales que configuran la visión sagrada del territorio y desde allí se orientan las prácticas educativas y comunitarias.</p> <p>Antecedentes: autores (Parra, 2023) (Mariño, 2016), (Mususu, 2012) (Cucarian, 2021) (Arango, Nieto y Rincón, 2013)</p>
Educación propia	<p>Explicación: la tendencia muestra la necesidad de la autonomía educativa en articulación con una legislación que dé la posibilidad a una construcción de modelos pedagógicos propios y situados que respondan a la revitalización de una comunidad o cultura. Los autores concuerdan en que la educación propia es un proceso de autodeterminación, parte de una cosmovisión como la ley de origen, ha logrado herramientas importantes como los PEC y el SIEP, la educación propia potencia los saberes, la identidad, la cultura y el territorio.</p> <p>Antecedentes: autores (Mendoza, 2018) (Rodríguez 2011), (Pérez 2018) (Rojas y Castillo citas en Osorio y Lozano, 2019), (Vasco, 2002).</p>
Geofilosofía	<p>Explicación: La tenencia evidencia el giro espacial-geográfico de la geofilosofía donde se plantea que todo pensamiento tiene un suelo, una tierra y un territorio. Los autores muestran cómo en este enfoque se territorializa el pensamiento, se rechaza la abstracción universal, hay una relación entre espacio y concepto, y se concluye que los pueblos piensan desde sus territorios.</p> <p>Antecedentes: autores (Deleuze y Guattari, 1991) (Menati, 2000), (Boyer, 2020) (Campillo, 2019) (Landaeta, 2012).</p>
Geopedagogía	<p>Explicación: la tendencia demuestra la geopedagogía como una pedagogía situada en el territorio, construido desde las prácticas comunitarias, saberes locales, y la relación entre la escuela y el contexto. Los autores concuerdan en la necesidad de territorializar las prácticas educativas, de estar en desacuerdo con los modelos homogeneizantes, rescatar y articular las prácticas, usos y costumbres de los saberes propios de cada territorio.</p> <p>Antecedentes: autores (Unda y Gutierrez, 2015) (Curin, 2016) (Jiménez, 2018) (Mejía, 2011) (Malgarejo, Muriel y Baronnet, 2023).</p>

Fuente. Elaboración del investigador.

MARCOS REFERENCIALES

Marco normativo

En esta parte se muestran algunas de las leyes que determinan y muestran el camino legislativo que ha llevado el debate sobre la educación propia pasando por la etnoeducación. El objetivo es reconocer el transcurso legislativo que llevan a plantearse una educación propia desde las comunidades que se articulan con sus territorios. Allí se exponen el decreto 1142 de 1978 donde en un principio se definen lineamientos iniciales para la educación en comunidades, la resolución 3454 de 1984 donde se establece los lineamientos generales para la educación indígena.

La constitución de 1991 importante para que el país se entienda como pluriétnico y multicultural reconociendo las comunidades indígenas, afro, raizales, palenqueros y room incluyéndose como parte del proyecto nacional. El convenio 169 de la OIT en la ley 21 del 1991 que reconoce la importancia de las cosmovisiones en la pertinencia de la educación de las comunidades. La ley General de educación 115 de 1993 que en el Título III del capítulo 3 reconoce la etnoeducación y abre el espacio para proyectos educativos comunitarios. El decreto 2500 del 2000 donde se reglamenta la contratación administrativa por parte de entidades territoriales para la construcción del SEIP (Sistema de Educación Indígena Propio). El decreto 1953 del 2014 es una modificación al decreto 2500 y fortalece la autonomía más allá de la contratación y la plena operatividad del SEIP. Ley 1381 del 2020 que obliga al estado a la educación bilingüe para la pervivencia de las lenguas nativas, en ese mismo sentido. El decreto 1345 del 2023 es un avance sobre la formación de dinamizadores pedagógicos y educadores indígenas. Decreto 0481 de 2025 que oficializa el SEIP Sistema Educativo Indígena Propio.

Se evidencia el camino legislativo que en un principio da apertura institucional a la etnoeducación pero que se encamina hacia la educación propia a través del Sistema Educativo Indígena Propio.

Tabla 2 Marco normativo

NORMATIVA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Decreto 1142 de 1978	Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto Ley No. 080 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Definen lineamientos iniciales para la educación en comunidades indígenas. Establece la necesidad de adaptar la educación a las realidades culturales, lingüísticas y sociales de los pueblos indígenas.	Es uno de los primeros intentos normativos del Estado colombiano para reconocer particularidades culturales en el campo educativo. Sin embargo, su enfoque todavía era asimilacionista, buscaba incorporar a los indígenas al sistema educativo nacional más que fortalecer sus propias culturas. Marca un antecedente importante, pero limitado en autonomía.

<p>La Resolución 3454 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional,</p>	<p>Establece lineamientos generales para la Educación Indígena Nacional: bilingüismo inicial, participación comunitaria, y contextualización curricular.</p>	<p>Representa un avance hacia la etnoeducación, al reconocer oficialmente la necesidad de incluir lenguas nativas y participación de las comunidades. Aunque sigue siendo un instrumento técnico, abre la puerta a la idea de una educación intercultural y diferencial que luego sería potenciada por la Constitución del 91.</p>
<p>Constitución Política de 1991 en Colombia,</p>	<p>Reconoce a Colombia como un país pluriétnico y multicultural; garantiza derechos territoriales, culturales, educativos y políticos a los pueblos indígenas.</p>	<p>Es un hito histórico: transforma la visión del Estado hacia un modelo de reconocimiento y autonomía. En educación, abre la vía jurídica para modelos propios, protección de lenguas nativas, educación bilingüe e intercultural y autogobierno educativo. Es la base para el SEIP y toda la normatividad posterior.</p>
<p>Convenio 169 de la OIT mediante la Ley 21 de 1991 y la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007.</p>	<p>Ratifica el Convenio 169 sobre derechos de los pueblos indígenas y tribales. ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas 2007. Documento internacional que amplía el marco de derechos colectivos y culturales, incluyendo autodeterminación y educación propia.</p>	<p>Reconoce derechos colectivos en educación: pertinencia cultural, respeto a cosmovisiones, participación en el diseño de programas y uso de lenguas propias. Obliga al Estado a consultar a los pueblos indígenas para la creación de normas que los afecten. Es pieza clave para exigir participación y autonomía. Aunque no es vinculante como un tratado, tiene un fuerte peso político y orienta estándares internacionales. Consolida el derecho a un sistema educativo que responda a valores, instituciones y culturas ancestrales.</p>
<p>Ley 115 de 1991 o Ley General de Educación, que en el Título III, que incluyó el capítulo 3</p>	<p>Reconoce oficialmente la <i>etnoeducación</i> y establece lineamientos para la educación de grupos étnicos.</p>	<p>Integra la diversidad cultural al sistema educativo, pero aún bajo un modelo estatal centralizado. Abre espacio para proyectos educativos comunitarios, pero no garantiza autonomía plena. Es uno de los pilares normativos que luego evoluciona hacia el SEIP.</p>
<p>Decreto 2500 de 2010</p>	<p>Se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. El carácter transitorio de este Decreto fue modificado mediante el Decreto 1952 de 2014</p>	<p>Permite avanzar hacia la administración propia del servicio educativo, aunque con carácter transitorio. Fortalece la participación de autoridades indígenas en la gestión y dirección educativa.</p>
<p>Decreto 1953 de 2014</p>	<p>Por el cual 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</p>	<p>Consolida el ejercicio administrativo indígena en educación, preparando el camino para un régimen propio que supere la lógica de "contratación" y avance hacia la autonomía plena operativa del SEIP.</p>

	de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política. Modifica el carácter transitorio del Decreto 2500 y mantiene la posibilidad de contratación directa con organizaciones indígenas.	
Ley 1381 de 2020	Ley de Lenguas Nativas sobre el derecho de los hablantes y le define a las entidades del Gobierno sus obligaciones en esta materia.	Tiene enorme importancia educativa: obliga al Estado a garantizar educación bilingüe e intercultural en territorios indígenas. Se convierte en un fundamento lingüístico y cultural para el SEIP y para programas de formación docente indígena.
Decreto 1345 de 2023	Sistema transitorio de equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas. Crea el sistema transitorio de equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas.	Responde a una demanda histórica: reconocer la formación propia, la experiencia comunitaria y el saber ancestral como criterios válidos para la carrera docente indígena. Aporta legitimidad, profesionalización y estabilidad laboral dentro del SEIP.
<u>Decreto 0481 de 2025</u>	Reconoce oficialmente el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como sistema dentro del ordenamiento educativo colombiano.	Es el mayor avance histórico en materia de educación indígena. El Estado reconoce el SEIP como sistema autónomo, con principios, organización, niveles, currículo, gobierno propio y relación con el MEN. Comienza así la fase de implementación estructural, ya no solo de concertación.

Fuente. Elaboración del investigador.

Marco Teórico-Conceptual

El presente marco busca articular conceptualmente las categorías propuestas para la investigación, profundizar un poco el ejercicio en estado de la cuestión nutriendo de los autores de referencia para el trabajo, Las categorías son Educación propia, Cosmovisión, Geopedagogía y geofilosofía. Las categorías se entretajan para asumir un marco de referencia que puede potenciar la interpretación en la búsqueda por una educación con territorio o una pedagogía territorial, que entiende al territorio como gente, espacio vivo, como aula viva, lo que genera un lugar de enunciación, una formación situada, para ello, el pensamiento decolonial, la pedagogía crítica y la geofilosofía.

Los españoles, a diferencia de los pueblos originarios, no adoptaron una mirada holística del territorio americano, sino que priorizaron su explotación y dominio. Esta divergencia en la relación ser humano-naturaleza puede analizarse desde múltiples enfoques teóricos. Pero, para la visión ancestral, el relacionamiento con los elementos geográficos y territoriales trasciende a involucramiento simplemente desde una mirada utilitarista, sino que plantea un relacionamiento armónico e intrínseco, en la vida humana en su concepción muisca

(gente - gente) no hay una dicotomía como la heredada disarmonía del proceso de colonización. Las rocas, las montañas, los ríos son elementales, abuelos y abuelas. Porque no, también gente en una visión que naturaliza la humanidad y humaniza la naturaleza. Por tanto, en los tiempos de la emergencia climática no queda más que volver a recuperar y reflexionar estos tipos de perspectivas.

Por ello, en el Muisca la identidad como factor empoderador y desencadenador de la lucha cultural, simbólica, social y política, se constituye a partir del diálogo entre lo que ha sido su existencia y su modo de ser en familia, con unas costumbres, usos y prácticas que aún perviven en la memoria de los abuelos y abuelas, con la intención de reconstruir muchos aspectos de la cultura que por motivos de colonización y Homogeneización se fueron perdiendo en la historia, en lo que Villa (citado en Mususu, 2012, p.76) llama “lo monocultural y la asimilación de los rasgos generalizadores de la identidad”.

La tensión colonizadora no terminó con la invasión del mal llamado viejo continente, desde allí se desnaturalizó la visión ancestral del territorio, se mundanizó de manera utilitarista la naturaleza por eso es imperioso recuperar el misticismo antiguo la espiritualidad animista de ver cada elemento del territorio desde esa potencia de la vida, al considerarlos parte de un todo del cual se hace parte también de lo humano, de allí deviene todo el entendimiento de la espiritualidad ancestral, los cerros tutelares, las lagunas sagradas, los elementos como rocas, la disposición de las montañas, los puntos geográficamente armónicos, la construcción de territorio como la construcción de espiritualidad. Recuperar la cosmovisión es recuperar una dimensión de lo territorial vital, para desenvolver los usos y costumbres y desde allí poder pensar las prácticas educativas.

Educación propia

La educación propia surge como una necesidad, de una lucha titánica y de siglo por reivindicar los saberes propios, de las comunidades indígenas, que se veían invisibilizados por el dispositivo educativo que tenía una perspectiva homogeneizante, esta lucha, era una lucha contra los rezagos de la colonialidad, en su sentido más explícito, la imposición de una educación descontextualizada, no situada en los territorios, llevó a esta reflexión dentro de las comunidades sobre su propia educación o sus saberes propios y las maneras de transmitirlos. A diferencia de la etnoeducación —entendida como una política estatal que reconoce la diversidad, pero mantiene la estructura curricular oficial—, la educación propia se define como un sistema autónomo, comunitario y territorializado (Mendoza, 2018; Rodríguez, 2011).

Por otro lado, según Green (2013) la madre tierra es la maestra, es el escenario pedagógico por excelencia, porque hay un contacto con el territorio y este que es sujeto no es pasivo, sino que propicia un escenario pedagógico activo. Green (2013) concibe que educar

es cuidar la vida. Por lo tanto, esta perspectiva pedagógica valora las prácticas cotidianas de las comunidades por encerrar en sí misma un saber aplicable al vivir bien. También, lo propuesto por Lame (2019), quien en la primera mitad del siglo pasado subraya, la educación propia es un acto de resistencia y re-existencia, donde los saberes tradicionales se transmiten a través de la oralidad, el hacer colectivo y la relación directa con el territorio.

De la misma manera, la educación propia podría entenderse desde el concepto de cosmo-acción de Escobar (2018), que ya, desde su mirada se entiende una dimensión integradora a las dimensiones racional y espiritual, de esta manera posibilitando dar validez a las leyes origen, las tradiciones, y el lenguaje como prácticas de un pueblo. En su concepto de *cosmo-acción*, Escobar (2018) señala que las prácticas educativas propias son formas de “sentipensar” el territorio, es decir, de integrar el conocimiento intelectual con el sentir corporal y espiritual. Por tanto, se descoloca de la posición clásica sujeto-objeto, y da cabida a las ontologías relacionales, donde el territorio es participante activo del proceso educativo.

En el contexto muisca, es muy difícil hablar de educación, no hay un consenso o un acuerdo concreto que sirva de referencia para hablar de este tema, por el contrario, se relaciona el concepto de educación como el dispositivo de poder y control de la colonización, se manifiesta también que no existe palabra o no se encontrado o significado dentro de la tradición para educación. Pero, en el sentido, de las experiencias de otros pueblos, se podría decir que, la educación propia se manifiesta en prácticas concretas y cotidianas, en ámbito ritual como el mambeo, los círculos de palabra y las chagras comunitarias, donde el aprendizaje no está separado de la vida cotidiana, la espiritualidad y el cuidado de la tierra. Estos espacios funcionan como “aulas vivas” donde se activa la memoria territorial y se fortalecen los lazos comunitarios (Horeb, 2025; Mayora, 2025).

En conclusión, si bien es un concepto en constante revisión y legitimación, es una punta de lanza para el pensamiento decolonial, que busca el reconocimiento y resignificación de los saberes del buen vivir, para recomponer las fracturas sociales producto de la sociedad de consumo.

Cosmovisión

Es la manera de relacionarnos con la vida misma, con la comunidad y el territorio, no es simplemente un manual, simbólico o representacional, es la manera en la se deviene tradición. Es la relación íntima y sagrada con el territorio, donde se establece todo el contexto relacional entre la vivencia y el mito de origen o las leyes sagradas. Parra (2023) y Bohórquez (2008) sostienen que el territorio es un ser vivo, habitado por fuerzas, espíritus y memorias que orientan la existencia comunitaria, validado desde la cosmovisión.

En este sentido, se podría decir que la cosmovisión es la ontología de un pueblo, la forma de ser y habitar el mundo según unos relatos construidos del relacionamiento de un pueblo -su cultura- con el espacio que habita. La cosmovisión de los pueblos indígenas tiene como características el relacionamiento sagrado con la vida, la naturaleza, la comunidad y el territorio. Escobar (2014) llama Ontología Relacional, diferente a la ontología de la modernidad que separa al hombre de la naturaleza. Dentro de estas tradiciones, los humanos son parte de la tierra y de su conciencia, no son existencias individuales en un mundo inerte. Cada ser viviente existe porque existen otros (Escobar, 2014). Se podría decir que la cosmovisión es el tejido relacional entre el ser humano y no humano.

De este modo, también, Green (2013) reconoce en la pedagogía de la madre tierra, a la cosmovisión como la palabra viva que se encarna en el territorio, así pues, que se conciba a la madre tierra como la maestra, dado que, es en este diálogo con ella, en ese relacionamiento, que se entiende, por ejemplo, los ciclos naturales, los calendarios, la siembra, el lenguaje, los mitos.

Por otro lado, la terminología que ofrecen los filósofos Deleuze y Guattari (1991), para poder entender la inmanencia del pensamiento desde una espacialidad, es decir, la geofilosofía, ofrece un marco para concebir los movimientos históricos y de poder con respecto al territorio. los ejercicios de territorialización, desterritorialización y re-territorialización o ritornelo, ayudan, a tener un marco conceptual para entender en qué medida la cosmovisión está relacionada ligada al territorio. Por ejemplo, el canto que marca un territorio (ejercicio de la vaquería en los llanos), es una práctica de relacionamiento y una territorializar una tradición. O en el pensar muisca, en sus mitos de origen como el de Bachué o Bochica, se deja entrever la relación de la cultura con el agua, que territorializa la identidad y el orden comunitario y vivencial a partir de elementos geográficos sagrados como lo son las lagunas, humedales y cerros.

Dentro de la cosmovisión, el territorio es también un texto vivo que se lee a través de señales, sueños, plantas y fenómenos naturales. pero también de vestigios como la toponimia, como lo referencia el investigador (Aguaqueña, 2025) no se trata solo de nombres, sino una memoria viva que guarda historias, consejos. Por tanto, la perspectiva de la cosmovisión como ontología relacional implica un pensamiento situado, donde el conocimiento no se abstrae de manera sólo teórica, sino que se evidencia en la vivencia, en la experiencia, se transita a través del cuerpo, en comunidad y orden, proporciona el marco onto-epistemológico desde el cual se estructuran las prácticas educativas propias, las gobernanzas comunitarias y las luchas por la re-existencia territorial.

En la cosmovisión muisca se articula la visión de que la madre la tierra es el espacio fértil donde la vida y la vida humana se dan, la humanidad nace de las lagunas, según el mito de origen de Bachué, y es por ello por lo que la relación de los hombres - hijos de la tierra-

tienen que vivir con respeto y armonía, siempre respetando a la madre. A partir de este respecto, por ejemplo, se aplica se organiza la construcción social y política que esté en coherencia con las leyes de origen. Así, “la tierra es una matriz subterránea de donde surge la vida, en una historia y en un tiempo que se vuelven a la vez sagrados, y hacen que la naturaleza sea sagrada. Tiempo sagrado, historia y naturaleza sagradas, comparten la misma comprensión en la cosmovisión muisca” (Bohórquez, 2008, p.159). Entonces, la connotación de lo sagrado trasciende la esfera de lo trascendente, es decir, lo ultraterreno, por el contrario de encarnar en cada elemento de la madre, de la tierra, es una perspectiva inmanente. por tanto, el relacionamiento humano- naturaleza se da en la cosmovisión muisca en entender que la naturaleza es madre, es sagrada, y que el hombre al ser hijo de la madre también es sagrado, la vida misma se da en orden de lo sagrado.

Del mismo modo, al tener esta connotación de lo sagrado, el territorio toma esta relación de lo ritual: dónde está el orden del mundo. El territorio muisca funcionó como un espacio ritualizado donde la estructura social y las prácticas simbólicas constituían una manera de comprender y sostener el orden del mundo (Langebaek, 1995). Según Langebaek (1995) La organización del espacio entre los muisca era un reflejo de su concepción del cosmos. Los centros de poder político, como los cacicazgos de Bacatá o Hunza, se concebían como *axis mundi*, puntos centrales que conectaban el mundo de los hombres con el de los dioses y los antepasados.

Por otro lado, para los muisca, el territorio no era simplemente un escenario de explotación económica, sino un espacio sagrado cargado de significados, donde cada cerro, laguna o planicie tenía un referente en el mundo sobrenatural y donde las actividades cotidianas estaban impregnadas de ritualidad (Groot, 2006). La agricultura muisca, centrada en el maíz, era una réplica del acto creador. Preparar la tierra, sembrar, cosechar y almacenar seguía un calendario ritual que imitaba y propiciaba los ciclos cósmicos de vida, muerte y regeneración (Groot, 2006).

Esto muestra cómo, hay una incisión en la manera de ser de la cultura con la desterritorialización colonial y el proceso homogeneizante de la república, pues lo sagrado de los elementos de la relación humano-naturaleza, se desplaza en un principio a la subordinación a l rey y a una religión trascendente, y después el sentimiento homogeneizante patrio de encerrar la cultura al proyecto nacional con unos principios heredados de la colonia.

Geofilosofía y Geopedagogía

La geofilosofía, propuesta por Deleuze y Guattari (1991), plantea que el pensamiento ha está propuesto en base a una temporalidad por encima de una espacialidad, es decir, es histórico, y se plantea entonces, un giro hacia la espacialidad, donde el pensamiento tiene un suelo, por tanto, un territorio y un lugar de enunciación. En consecuencia, el pensar desde el territorio es reconocer las fuerzas telúricas, los paisajes y las memorias de la tierra (Menatti, 2015; Boyer, 2020).

En el mismo sentido, pero en el tema de la pedagogía del territorio o geo (tierra) pedagogía también desde el giro de la espacialidad, que conciba las fuerzas telúricas del territorio, es decir, situada. Mejía (2011) y Walsh (2013) han impulsado las pedagogías decoloniales y críticas, en el contexto latinoamericano. Mejía (2011) plantea que la geopedagogía es el cuarto modelo pedagógico después de la pedagogía tradicional, activa y crítica: un modelo que produce saber desde el territorio, articulando escuela, comunidad y entorno.

También Walsh, afirma que hay otras formas de conocer, de, saber, de educar, esas otras formas por las tensiones de poder que deviene de la colonialidad del saber, porque, la homogeneización del saber es la homogeneización del ser. Por tanto, lo educativo y pedagógico en términos decoloniales es ético y político, como prácticas de re-existencia que piensan, hacen y sienten de otro modo (Walsh, 2013). Para ella, la pedagogía situada es una herramienta para descolonizar el conocimiento, revitalizar los saberes ancestrales y construir futuros posibles desde la diferencia.

Dentro de las comunidades más que educación es formación, acompañamiento, que se manifiesta en experiencias y prácticas comunitarias, como los círculos de palabra, en la consulta constante para la resignificación de las propias formas, del renombrado como lo es por ejemplo la educación, con ejercicios de relacionamiento y reconocimiento del territorio como los recorridos, las caminatas, la visitas a lugares específicos. Aunque, si bien no se definen los términos educativos, si se pueden visibilizar elementos de una pedagogía territorial y prácticas para el despertar de pensamiento propio y una palabra propia. Estas prácticas no solo enseñan *sobre* el territorio, sino *con* el territorio, reconociéndose como coeducador y sujeto de derechos.

En conclusión, La geopedagogía, es una pedagogía territorial situada que concibe el territorio con la finalidad de relacionamiento más fuerte, se sitúa desde un lugar de enunciación espacial, el entorno, el hábitat. Pero no solo es un giro espacial en la educación, también, pasar a plantear el afuera y no el encierro, del conocimiento pasivo a un conocimiento vivencial y activo rico en experiencia y sensaciones, de la homogeneización a la diversidad

territorial. Es una pedagogía del afuera, en términos foucaultianos, que permite el encuentro con lo otro —lo no humano, lo sagrado, lo ancestral— como fuente de conocimiento.

Marco conceptual

Tabla 3 Marco conceptual

CONCEPTOS TEORICO-EPISTEMOLOGICOS	CONCEPTUALIZACIÓN	REFERENTES
Etnoeducación	Un modelo de educación estatal que intenta, dar un derecho a las comunidades indígenas, afro, raizales y rom de una educación autónoma, es el inicio y el tránsito a la educación propia	Antecedentes: autores (Mendoza,2018) (Rodríguez 2011), (Pérez 2018) (Rojas y Castillo citas en Osorio y Lozano, 2019) (Vasco, 2002)
Educación Propia	Un modelo de educación autónoma comunitaria, determinada desde los sabedores y sabedoras de las comunidades.	Antecedentes: autores (Mendoza,2018) (Rodríguez 2011), (Pérez 2018) (Rojas y Castillo citas en Osorio y Lozano, 2019) (Vasco, 2002), (Green, 2011)
Identidad Cultural	La base epistemológica del saber cultural y territorial.	Antecedentes: autores (Mendoza,2018) (Rodríguez 2011), (Perez 2018) (Rojas y Castillo citas en Osorio y Lozano, 2019) (Vasco, 2002)
Leyes de origen	Fundamento cosmológico óntico-epistemológico del saber y la armonización de una cultura sobres él mismo y el territorio	Antecedentes: autores (Mendoza,2018) (Rodríguez 2011), (Pérez 2018) (Rojas y Castillo citas en Osorio y Lozano, 2019) (vasco 2002) (Green, 2011)
Territorio -educación	No solo es un espacio físico sino una unidad viva que teje espiritualidad- comunidad. ya que la educación propia surge del territorio y vuelve a él	Antecedentes: autores (Mendoza,2018) (Rodríguez 2011), (Pérez 2018) (Rojas y Castillo citas en Osorio y Lozano, 2019) (Vasco 2002)
Sabedores, sabedoras, mayores, mayoras, abuelos y abuelas	Actores fundamentales en la pervivencia y preservación de la identidad cultural, son los que transmiten los saberes ancestrales	Antecedentes: autores (Mendoza,2018) (Rodríguez 2011), (Perez 2018) (Rojas y Castillo citas en Osorio y Lozano, 2019) (Vasco, 2002). (Green, 2011)
Espiritualidad	Forma de vida en la que se reconoce la naturaleza como sagrada, es una forma de conocer y reconocer el territorio y a sí mismo.	(Parra,2023) (Mariño, 2016), (Mususu, 2012) (Cucarian, 2021) (Arango, Nieto y Rincón, 2013) . (Green, 2011)
Ley de Origen	Estructura y explicación simbólica del origen, de la comunidad y del territorio. a través del relato se deslinda la visión onto-epistemológica y de la explicación de la realidad y los fenómenos que acaecen	(Parra,2023) (Mariño, 2016), (Mususu, 2012) (Cucarian, 2021) (Arango, Nieto y Rincón, 2013) . (Green, 2011)
Identidad cultural	Práctica de reconocimiento y autoreconocimiento que se da en la medida de la participación y la practica en los uso y costumbres de una comunidad.	(Parra,2023) (Mariño, 2016), (Mususu, 2012) (Cucarian, 2021) (Arango, Nieto y Rincón, 2013) . (Green, 2011)

Territorio	Identidad viva y relacional.	
Geofilosofía	Enfoque filosófico donde el pensamiento nace del relacionamiento del espacio, ya que pensar es un acto situado,	(Deleuze y Guattari 1991) (Menati, 2000), (Boyer 2020) (Campillo,2019) (Landaeta, 2012).
Tierra	Plano de inmanencia, contenedora de las fuerzas, del devenir, con la potencia de territorializar o desterritorializar desde un ejercicio inmanente.	Deleuze, 1991
Territorialización	Proceso en el cual se fija en el territorio una idea, un pensamiento o una comunidad. es una estructura fija,	Deleuze, 1991
Desterritorialidad	Proceso en el cual se descoloca o se mueve lo fijó que había en el territorio,	Deleuze, 1991
Te-territorialización	Proceso en el cual que es movido o roto en la desterritorialización se ubica, se re-ancla en un nuevo territorio.	Deleuze, 1991

Fuente. Elaboración del investigador.

DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación concibe el relacionamiento con comunidades, familias o casa de palabra y medicina tradicional. Por tanto, la investigación es de corte cualitativo, pues el objetivo es aproximarse a los saberes para el buen vivir y el cuidado de la vida, que desde la palabra y las prácticas de estas comunidades vivencian. El enfoque cualitativo permite una integración del investigador dentro de la comunidad, “los mismos investigadores son una parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio” (Gibbs, 2012, p. 14).

Para ello, se asume un enfoque sociocrítico, por su carácter emancipatorio, su base en la reflexión crítica y autorreflexión permite la formación de individuos conscientes y herramientas para afrontar los poderes dominantes. “la postura frente al rol del investigador se centra en un ejercicio dialógico en comunidad mixta donde no existen jerarquías ni expertos, pues todos los integrantes encarnan y son empáticos por un mismo entorno problemático, reconociéndose como miembros con el mismo nivel de saberes, participación y oportunidades” (Jiménez, 2024, p.147). en la medida en que se busca no sólo describir o interpretar, sino también contribuir a procesos de transformación social, autonomía educativa y revitalización cultural.

El tipo de investigación se adopta a una Investigación-Acción-Participativa (IAP), ya que es un proceso reflexivo que vincula al investigador con la acción y la transformación, desde una dinámica dialógica y participativa.

Todos los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando de la identificación de las necesidades posibles dificultades que ameritan ser investigados, así como la socavación de datos para tomar decisiones que lo lleven a realizar intervenciones contextualizadas, así como la recolección de información, la toma de decisiones, los procesos de reflexión y acción (Jiménez, 2024, p. 150).

Por tanto, La IAP permite que los participantes no sean solo “fuentes de información”, sino co-investigadores en el proceso de indagación, reflexión y construcción de propuestas pedagógicas territorializadas. Por otro lado, las técnicas instrumento que se utilizan respectivamente son círculos de palabras, que son espacios de encuentro de la palabra donde hay un diálogo de saberes y se comparte en un sentido horizontal, reforzando la idea de la I.A.P, en la lógica del diálogo colectivo y la coproducción de conocimientos. Los datos son analizados mediante una matriz de categorías predefinidas (Educación propia, Cosmovisión, Geopedagogía). El proceso consta:

- a. Transcripción y organización de audios y registros.
- b. Codificación abierta identificando unidades de significado.
- c. Agrupación en categorías y subcategorías.
- d. Matriz de análisis
- e. Triangulación entre técnicas, participantes y fuentes documentales.

Los participantes se seleccionarán intencionalmente y por criterio, priorizando a: Sabedores y sabedoras ancestrales (mayores, mayores, taitas, manos) de comunidades muisca, gracias a los tejidos, puentes de la relación de investigador ha tenido con esta comunidad hace ya 5 años, que permiten la confianza, de como por ejemplo grabar el ritual de preparación de medicina como la ambira. Estos criterios son:

- a. Líderes y dinamizadores educativos vinculados a procesos de educación propia o revitalización cultural.
- b. Comuneros y comuneras que participen en espacios comunitarios como círculos de palabra, mambeos o mingas educativas.
- c. Docentes o gestores educativos que desarrollen experiencias pedagógicas con enfoque territorial en contextos rurales o urbanos.
- d. Participantes de los mambeos y círculos de palabra.

Participantes (co-creadores)

- Mayora Dina Marcela Méndez Gonzalez: autoridad espiritual de la comunidad muisca ancestral de Suacha.

- Mayora Marinela: mayora del pueblo pijao, médica tradicional, está a cargo junto a otras mayores de “la casa madre” el aula viva de la Universidad nacional.
- Marisol Cortes: académica, investigadora. comunera y autoridad de la comunidad muisca de Suacha.
- Manuel Aguaguiña, lingüista de la universidad nacional e investigador del pueblo muisca, comunero o música del valle de tenza.
- Dra. Consuelo Pabón: Doctora en filosofía de la universidad de paris 8, profesora del programa de la licenciatura de filosofía de la universidad pedagogía
- Horeb: Sabedor de la comunidad muisca de ráquira, profesor rural.
- Daniela: profesora etnoeducativa y rural, compañera de horeb y parte de la comunidad de Zetaquira.
- Miguel Ángel Mahecha: sabedor muisca y caminante de las medicinas ancestrales. músico medicina.
- Karen: compañera de Miguel, terapeuta de masajes, conocedora de las plantas.
- José: trabajador y cuidador de la madre tierra, de la comunidad wiwa, Hijo del Mamo senchina.

Análisis de Datos y Hallazgos

Los datos fueron recogidos en 5 mambeos y un espacio de círculos de palabra de tres noches, allí se lograron recoger relatos, mitos, perspectivas y reflexiones acerca de los temas propuesto, educación con territorio, estas se grabaron en audio y se transcribieron, a partir de las transcripciones se hace el análisis sobre los datos vivos. A partir, de las 3 categorías que se dividieron por colores, respectivamente verde; Educación, Morado; Cosmovisión, Amarillo; Geofilosofía y Geopedagogía. Con estas depuraciones preliminares de los datos, se construye una matriz de análisis donde se ubican aproximadamente 6 hallazgos, se clasifican por categorías, y en la depuración del hallazgo se organizan 2 resultados por categoría, haciendo así, la síntesis de los hallazgos. Por último, se pasa al prosado de los resultados donde hace la triangulación entre los referentes, los datos, y la interpretación del investigador.

Tabla 4 Matriz de análisis

CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS	RESULTADOS INVESTIGATIVOS	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
educación propia	En la concepción ancestral no se habla de Educación	R1: ¿es posible la ancestralidad en la escuela? (H1 y H3)	Dado que esta la dicotomía entre lo moderno y lo ancestral como dos maneras de pensar el lugar de la educación como concepto e institución se da desde la construcción del pensamiento moderno por lo que para las comunidades los procesos de formación no lo entienden bajo la lógica de este concepto de educación
	El territorio metafóricamente emerge como un sujeto y como aula viva.		
	Educación fue el dispositivo colonial por excelencia	R2: Educación para el despertar de la nueva humanidad (H2, H4, H5, H6)	Una pedagogía territorial debe hacer entender que todo el territorio es sagrado, comenzando desde el cuerpo como primer territorio, la comunidad como segundo territorio y el tercero el territorio grande. Parra ello debe haber un proceso de conexión y de despertar.
	Resignificación de prácticas de formación para el despertar del ser		
Cosmovisión	Territorio alimenta la formación	R3: La cosmovisión esta ligada al territorio (H1, H2, H3)	Había unas formas de relacionarse con el territorio, con gente de árbol, gente de piedra, gente de tierra, con la gente, y que a partir de eso, a partir de una ley de origen, se generaban unos principios que son los principios de vida que son derivados de la ley de origen, de la cosmovisión.
	la finalidad de una pedagogía territoriales es que se entienda que el territorio es sagrado		
	la cosmovisión esta anclada al territorio y las leyes de origen		
	Regreso al mito y las leyes de origen		
Geofilosofía y Geopedagogía	el territorio liga la diversidad de la cosmovisión	R4: Las practicas espirituales conllevan una disciplina ancestral para el vivir bien (H4, H5, H6)	Pertenece a una palabra o casa a un consejo y una ley de origen, es llevar a la realidad a la practica esa palabra y consejo, tener consejo o palabra es volverse custodio de esa palabra. Por tanto, de cuidador de esa palabra.
	La practica de la cosmovisión se evidencia en la transformación y el buen vivir		
	hay un dimecón física y espiritual que tien su relacionamiento en la palabra y en el hacer	R5: El lugar enunciación posibilita un marco de sentido para el autoreconocimiento (H1, H3, H4, H5)	Aclara cual es lugar de enunciación porque las preguntas siempre son en dos vías, si yo no estoy conectado con el problema, no sé cual es mi lugar allí, requiere estudiar el lugar de enunciación para construir un horizonte de pensamiento vinculado con el territorio y su cultura.
	La practicas espirituales llevadas a la cotidianidad en tanto leyes y acuerdo nollevan al buen vivir		
Geofilosofía y Geopedagogía	El pensameinto propio surge reconociendo un lugar de enunciación	R6: Lo esencial frente a la dicotomía de lo moderno y lo esencial (H2, H5)	Conta puesta los dos fenómenos de américa: modernidad y la ancestralidad, pero entre el puente entre moderno y ancestral, polen es la memoria del territorio para recoger saber, ancestral se pregunta quien soy yo, quien soy yo como pueblo, lo esencial.
	Entre lo moderno y lo ancestral esta lo esencial.		
	Recomposición implica una resignificación y una revitalización		
Geofilosofía y Geopedagogía	Se transita de un yo a un nosotros	R6: Lo esencial frente a la dicotomía de lo moderno y lo esencial (H2, H5)	Conta puesta los dos fenómenos de américa: modernidad y la ancestralidad, pero entre el puente entre moderno y ancestral, polen es la memoria del territorio para recoger saber, ancestral se pregunta quien soy yo, quien soy yo como pueblo, lo esencial.
	L o esencial orienta el vivir bien y el cuidado de la vida		
	Marcas y señales del territorio orientan el pensameinto		

Fuente. Elaboración del investigador

La matriz consta de cuatro columnas, en la primera están las categorías divididas por sus colores respectivos, en la segunda los hallazgos encontrados en los datos vivos, la tercera, los resultados de los hallazgos, un breve análisis de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan y discuten los principales hallazgos emergentes del trabajo de campo, a partir del diálogo entre los relatos de los participantes, las categorías de análisis y los referentes teóricos. Los resultados no se entienden como verdades cerradas, sino como comprensiones situadas que permiten problematizar la relación entre educación, territorio y ancestralidad. La discusión se organiza por categorías, iniciando con educación propia, entendida no como un concepto homogéneo, sino como un campo de tensiones entre la institucionalidad escolar moderna y las prácticas formativas territoriales de las comunidades.

Adicionalmente, en esta sección se presentan los hallazgos más relevantes derivados de los círculos de palabra y del análisis de campo realizado en las comunidades muisca. Los resultados se organizan en torno a las dimensiones del territorio, la palabra, la pedagogía y el pensamiento propio, con el fin de evidenciar cómo las prácticas ancestrales y contemporáneas se entrelazan para construir identidades, sentidos de pertenencia y formas de conocimiento. A partir de los testimonios y la observación participante, se evidencia que la cosmovisión muisca no solo describe un conjunto de creencias, sino que opera como un sistema integral

que orienta la vida cotidiana, las relaciones comunitarias y las formas de habitar el territorio. De este modo, la discusión de los resultados permite comprender cómo la experiencia de lo ancestral se convierte en un referente ético y político para la educación y la reconstrucción de saberes en contextos mestizos.

Asimismo, los resultados revelan una tensión constante entre los paradigmas moderno y ancestral, la cual no se interpreta como una dicotomía de superioridades, sino como una convivencia de “casas de pensamiento” que ofrecen distintos modos de relación con la realidad. Esta tensión se manifiesta en la necesidad de identificar lo esencial en la vida humana, entendiendo que el despertar del sentido y el cuidado de la vida se construyen desde el cuerpo, el territorio y la palabra. En este sentido, la discusión se orienta hacia la comprensión de una pedagogía territorial que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que sitúa el conocimiento en el territorio, lo hace dialogar con la experiencia y lo convierte en un proceso de autoconocimiento y responsabilidad comunitaria. Así, los resultados permiten plantear una lectura crítica de la educación formal, proponiendo un enfoque que reconozca la sabiduría de la tierra como fuente primaria de aprendizaje y que privilegie la coherencia entre pensamiento, palabra y acción.

Educación Propia

¿Es posible la ancestralidad en la escuela?

Tal vez uno de los efectos que más graves de la Educación es que ha desterritorializado un saber, lo ha descolocado de su lugar de enunciación, lo ha deslegitimado, y, por el contrario, ha legitimado la homogeneización de un saber colonial, que no se relaciona con el territorio donde han habitado los pueblos de nuestra América, es decir, en la medida en que se desterritorializa un saber territorial, se territorializa un saber hegemónico.

Pero, en las comunidades se habla de saber más que de Educación, se comprende y se explicita la que educación es un término muy difícil de tratar, pues, no había algo como educación en la tradición, conceptualmente es un término que no manejan, ni tratan las comunidades, por lo menos, algunas familias y casa muiscas no se involucran en la educación como concepto, pero se reconoce que hay un relacionamiento con el territorio derivado de las prácticas y concepción ancestral. Entonces, para la ancestralidad no hay educación, la educación entendida como institución fue la manera de colonizar el pensamiento, pero reconoce que hay la tradición de un pueblo que se trasmite de boca a oído, que se evidencia en una realidad concreta en el relacionamiento con el territorio.

Así mismo, el problema de comenzar hablando de educación, es que la educación ha sido el dispositivo colonial por excelencia, el apartado del estado homogeneizante, es distinto hablar de prácticas tradicionales, como el contar historias. Pues, las leyes de origen por su orden mitológico requieren una didáctica del contar, propio de la oralidad, este no es un ejercicio menor, ya que, en las leyes origen se desenvuelve todo el saber de la dinámica de un pueblo. Se podría decir entonces, a manera de metáfora, que en las prácticas tradicionales el aula es abierta, la naturaleza en ejercicios concretos de relacionamiento como la huerta, el profesor es el sabedor o sabedora, es decir el relacionamiento con la palabra de consejo, y la educación es el acompañamiento y cuidado de la semilla y de la vida.

En cambio, en la educación moderna desde su propia dinámica de institución (colegio, el aula) se evidencia un problemática, y es que en cambio de proporcionar una experiencia desde el sentir con la tierra o relacionamiento con los territorios, hay un encerramiento en el aula, y esto desde muy chiquitos, se encierran las semillas humanas en guarderías y tiene su sentido por la necesidad capitalista de producir, es decir, que elementos vitales de la formación de los niños en concepción ancestral o tradicionales como el fuego-hogar, siembra-chagra, afuera-naturaleza se desplaza al encierro institucional de un colegio.

Por ejemplo, en el encierro del aula se busca la docilidad del cuerpo, el disciplinamiento, por tanto, el cuerpo y el pensamiento está en una pasividad, y así mismo producto de esta pasividad corporal, el conocimiento es pasivo y no permanente porque no se evidencia en la realidad concreta, sino que la relación con el conocimiento es teórica. Por el contrario, el aula en la concepción ancestral metafóricamente es la naturaleza, en ejercicios concretos como una huerta. Se contraponen a la educación para docilizar el cuerpo y se relaciona con el encierro,

Por tanto, pensar una educación con territorio, que determine una pedagogía del territorio, debe ser una pedagogía del afuera, abierta y activa donde se dé un conocimiento permanente e interiorizado. Según Michel Foucault, el pensamiento del afuera es una relación paradójica. El sujeto, al ir hacia ese "afuera", se encuentra con lo más ajeno (lo Otro absoluto), pero también con lo más íntimo y esencial (Foucault, 1999). Entonces, en términos de lo institucional de la educación, hay un adentro, encierro, potencia del docilizar, y, por el contrario, una educación con territorio que se piense una pedagogía territorial contemplando el afuera saber de madre tierra.

En este mismo sentido, por ejemplo, el aprendizaje moderno de la escuela se imparte o se enseña, se valida en base a referentes teóricos, el sustento de la verdad son los referentes, se es objetivo porque tiene sustento de la comunidad científica que valida ese relato. Pero, en la ancestralidad el referente es el mito, la fábula y la vivencia, no se habla de verdad universal, sino de vivencia es mucho más relativo y universal al mismo tiempo. Por ello, Dentro de la tradición se habla más de la formación desde el acompañamiento que de

educación, es algo que se da desde el vientre, ya que se entiende que los niños copian lo que hacen los padres, como el ejemplo de mamadunga al sembrar yuca¹⁸. por eso el hogar y la comunidad son tan importantes en una comunidad.

Allí se devela una problemática central, la gente no tiene Identidad territorial porque no Conocen Su territorio, no hay un relacionamiento profundo con este, mucho menos desde una tradición o ancestralidad. Parte de ello, porque las prácticas educativas y concepciones, así como contenidos educativos, no conectan con los territorios, son competencias o logros, en su mayoría teóricos, pero no en el orden de los sentidos o el sentir. Entonces, ¿qué hacer? comenzar a ver el territorio como un aula viva, al profesor un artesano, aunque, con el cuidado de no reducir a la terminología educativa el relacionamiento del territorio, al contrario, territorializar en la terminología educativa los enfoques tradicionales y territoriales para así cambiar la episteme, *“llevar el aula a los bohíos o los bohíos a las aulas, sembrar el fuego en el aula”* (Horeb, círculos de palabra Zetaquira, 2025).

A partir del relacionamiento aplicando las prácticas, uso y costumbre o las disciplinas, de la tradición se genera una identidad, una identidad que tiene que ver con esa relación con mi territorio. Lo que se vive con el internet es una trans-territorialización: pienso actuó y visto como coreano por una ilusión de la virtualidad me permite ser como coreano, pero estoy sentado y como comida como colombiano. Según, Marisol Cortes en el mambeo no es educación propia sino cosmo-acción, que según Escobar (2018) la cosmo acción es, en este sentido, una praxis sentipensante que surge de la conciencia de la interdependencia radical de todos los seres y de la necesidad de actuar desde esa conciencia para tejer la trama de la vida. En ese contexto, la pedagogía es una mistagogia, es decir que viene del misterio y el mito. Y la didáctica es el consejo, el consejo se cuenta se muestra en las historias y en la vivencia, *“pero ojo consejo sin ser pedido es cantaleta”* (Horeb, Círculos de palabra Zetaquira, 2025).

Por otro lado, en lo que respecta a la discusión entre etnoeducación y educación propia, se ubica un problema de institucionalidad y colegio como dispositivo, se plantea de la misma manera, de la metáfora de llevar el aula al bohío o el bohío al aula depende desde qué paradigma se está planteando desde el moderno o ancestral. No se trata simplemente de llevar los estudiantes a donde él sabedor, si la dinámica y el sentido de lo educativo sigue siendo el mismo. Revisar muy bien los términos y darle el espacio para la resignificación de lo educativo, es fundamental, para entender las maneras desde cada pueblo o comunidad, Por qué si no es educación, entonces, ¿qué es?, si no es pedagogía ¿qué es?, si no es

¹⁸ Dentro del proceso de investigación en Zetaquira se participó de la siembra de la yuca, allí también participaron los niños de la comunidad, Martín Mamadunga niño de la comunidad Wiwa de no más tres años, mientras se sembraba se acercó por voluntad propia, acoger la yuca para el sembrarla, repitiendo el ejercicio de los adultos, también, las semillas de frijol, tal vez Martin Mamadunga fue el que más sembró en esa jornada. Esto evidencia que el relacionamiento con la tierra es importante para el saber se da también en el hacer.

didáctica si no mito, entonces ¿qué es? Entonces, descolonizar es cambiar, de episteme, de ontología, de casa de pensamiento. lo que deja la pregunta abierta si la propuesta es educación propia desde los territorios ¿cómo la nombra cada territorio o comunidad?

Por ejemplo, para la casa de Ráquira, la familia y la comunidad de ese territorio, se discutió el término educación, se transitó en el concepto de formación y decidieron sentar una casa bajo la palabra. *Guaia we* Casa madre *para el despertar*. allí construyeron un orden de nueve matrices y 4 tecnología para el despertar¹⁹.

Educación para el despertar de la nueva humanidad

No podemos hablar de educación o pensamiento propios, de cosmovisión o ley de origen si no hay territorio. Por tanto, sea hace necesaria la activación territorial, reactivación territorial²⁰, donde comienza un camino de resignificación y descubrimiento de prácticas territoriales desde la cotidianidad, raigambre, tradición. Como el ejemplo que se nombra en el mambeo con la Dra. Consuelo Pabón, cuando dice que los indígenas *sikuani* eran nómades y tenía lugares sagrados que después de la colonización no pudieron volver a visitar, pero las marcas territoriales estaban en lo cotidiano, en su relación con la yuca brava y su preparación del casabe. es decir, la actualización de que aquellas prácticas de territorio, en la medida en la que se busque y descubra la memoria viva, una memoria viva para la recomposición, como lo podría ser entre otras cosas la toponimia de los lugares cercano, y la historia de esos lugares o en prácticas concretas como uso de ciertas plantas.

Entonces, le despertar desde una manera consciente siempre va de la mano de las preguntas de sentido, para qué, es decir, que queremos despertar, si se entiende despertar con algo de la conciencia, entonces corresponde a cada uno, a su camino, a su autoinvestigación, autodescubrimiento. En consecuencia, el despertar no podría forzarse desde un espacio institucional como la escuela, pero si se pueden dar como ayudas empujones, para el despertar. Así, en el mambeo de la mayora Marinela, relata cuando visitó un colegio, si bien, no podía hacer el uso del tabaco por estar en el contexto del colegio, pasó la medicina para que la olieran, una niña cuando la olió se puso a llorar, porque le recordó a la abuela, porque a eso olía la abuela, se activó esa marca, esa memoria en la sensación de olor del tabaco. Es decir, en actividades concretas de relacionamiento con los territorios, la

¹⁹ Se puede visitar este video para estudiar las matrices y las tecnologías "CAMINO DE ORIGEN DE LA GENTE MAÍZ - MYSK' AB'A ZHAITA IE"
https://www.youtube.com/watch?v=-5xb5G_dsgM&t=682s

²⁰ Concepto que se extrae del proceso territorial S.O.S quebrada el amoladero de Zipaquirá. este proceso comienza un acercamiento y un despertar a partir de concebir la activación de los territorios, donde centra su cuidado y aprendizaje.

lengua, la cultura, se va dando ese despertar sin forzar o colocarlo como un currículum o un tema concreto de lo educativo.

De manera que, educar es conocer el territorio, es el que nutre la formación de niño, otorgando la espacialidad y los elementos relacionales de la experiencia, según las mayores y mayores desde la misma copulación ya se está teniendo un relacionamiento con el entorno, comienzan desde el vientre a producirse sensaciones, sentires y también la tarea del cuidado (marinela,2025), En este sentido, el hogar que es la hoguera, alrededor de ese fuego (cocina, alimento) se sienta la familia y la comunidad, su significado ancestral muy importante, de palabreo de conexión, el hogar es la primera instancia de la formación, y de decantación o surgimiento de la palabra donde se cuenta el relato que ancla la experiencia y le da un significado, donde se da consejo, por eso el hogar fuego es donde se forma, de manera metafórica claro, es en el hogar donde se configura un relato de explicación de la realidad, esto es territorial en la medida que territorio también es comunidad.

De ahí que, territorio se amplíe su connotación no solo a un espacio físico, sino de memorias y sentires vivos que quedan como marcas vivenciales, un olor, un sabor, un recuerdo un sueño. en una memoria dormida o despierta si se es consciente. Es decir, que la educación con territorio o una pedagogía territorial, debe producir sentires que cada uno debe interiorizar y relacionar con su vivencia, de esta manera se territorializa el saber.

Por tanto, el territorio es un tejido de relaciones, entre gentes, gentes humanas y otras gentes no humanas, es decir, educar en el territorio es dar cuenta de este tejido relacional, que nosotros los mestizo en conciencia debemos comenzar a despertar, porque para las comunidades estos relacionamientos tiene un orden y viven en base a ese orden de ley de origen, a partir de allí generan una prácticas tradicionales, una disciplinas ancestrales que les permite saber y transmitir, el sentido del cuidado de la vida y el buen vivir.

Una educación con territorio debe contemplar esas prácticas que permita ese relacionamiento, como lo es para los pueblos la chagra, importante para develar o relatar los misterios, para luego en el espacio de la palabra, pueda haber cabida a la metáfora y la fábula de origen, pero no desde la ficción si no un relato construido y asociados a los elementos de la vivencia en la chagra, del territorio. como el pájaro que anuncia la lluvia, o la hormiga avisando que en el terreno hay un desequilibrio. de alguna manera ritualizar los misterios de la vida, el secreto está en el relacionamiento consigo mismo, con el territorio y la comunidad. de este modo, es como para la ancestralidad la chagra o la huerta es el aula, es decir, en cada territorio se podrían identificar estas prácticas que puedan ayudar en el despertar de la conciencia de un relacionamiento con el espacio que habitamos y del cuidado de la vida. Queda la cuestión, ¿cómo para nosotros los mestizos que el territorio es urbano despertar este relacionamiento?

El aula más grande es la naturaleza, es la vida misma, y todo su tejido relacional, para entender ese orden hay que relacionarse con lo esencial y el origen. La Madre Tierra se constituye en la principal maestra, siendo el espacio natural (el territorio) el aula de enseñanza. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se da en la práctica cotidiana, en el hacer, en el compartir comunitario y en la relación permanente y respetuosa con todos los seres que habitan el territorio (Green y Levalle, 2013). Si entendemos que todo está vivo y todo es naturaleza podemos comenzar a descifrar la cuestión.

Por otro lado, las prácticas educativas o de formación que están encaminadas a la conexión, son maneras de despertar el sentir ej. como el simple bañarse y agradecer el agua imaginarse el nacimiento de la laguna, de donde viene el agua. y agradecer, el relacionamiento con el elemental del agua va a ser distinto; todo en relación con el sentir. habla de observar, escuchar, pensar, soñar, pedir permiso, abrir camino, pedir permiso en territorio, hacer el diálogo, conocer, reconocer, prácticas que potencian el sentir y le dan lugar a un relacionamiento recíproco de saber y la relación humana y naturales.

Hablan, por ejemplo, de unas metodologías muy curiosas, por ejemplo, la de la atarraya, es como si usted tuviera la atarraya cuando va a prepararla para salir a pescar, es lo mismo cuando usted va a pescar, conocimiento y el ejercicio del maestro y el estudiante. lanzar una atarraya en los ríos de asfalto, para pescar conocimiento, el ejercicio está en el círculo de palabra cuando se recoge a la atarraya y se revisa que se pescó, se va dejando lo que no es alimento y lo que sí es alimento.

Otra metodología, son las tareas, más que tareas son prácticas, como las cosas puntuales que ayuda a la indagación, puede ser la pregunta dejar la pregunta: hacer preguntas de sentido, ¿Quién eres? ¿de dónde vienes? ir a preguntar a los abuelos, por las plantas y los saberes a indagar. por ejemplo, en los círculos de Zetaquira el *Hate Swaie* le manda la silla donde *Horeb* sabedor de la comunidad de Ráquira se sienta en la maloca para su casa, y él le pregunta porque se la envió, y le responde: yo también me hago la pregunta de la silla, se la envió para que me ayude a mí también a responder la pregunta por el asiento, o una tarea de hacer una mochila revisando el linaje y la relación con el femenino, y se teje con esa intención. Etc.

Además, de que estas prácticas o metodologías contemplan el cuerpo como un elemento activo del aprendizaje, dando lugar a las sensaciones potentes, que se relacionan a un territorio, por eso, importante que no se cuartee el relacionamiento, el contacto, pues, si no se camina no se transita, no se vive y se encierra la formación en un aula no habrá sensación, el relacionamiento será teórico o con conceptos fríos desde la pasividad y disciplinamiento del cuerpo.

Para ello, las comunidades generan prácticas espirituales que potencian el sentir. La Mayora Marcela de la comunidad muisca ancestral de Suacha, nos recuerda algunas; el uso de la medicina ancestral, la conciencia o concepción de lo que se está haciendo, el pedir permiso, el tener una intención clara, el saber que va a hacer, y el silencio. El ejercicio de estas prácticas genera una disciplina que implica que transforma el relacionamiento entre el sujeto y su entorno, y se comienza a concebir lo sagrado, al otro no humano como gente también, al que se le pide permiso y se genera un diálogo.

Estas prácticas de lo sagrado implican que la disciplina de la presencialidad, estar atento a las marcas y signos territoriales, digamos entrar en un estado de atemporalidad, dar paso a la escucha atenta, no una temporalidad sino una espacialidad de la presencia, "*darse el espacio para sentir*" (mayora Marcela, 2025), para poder tener la conexión con el territorio. la presencialidad es el estar acá en presencia, por eso una palabra clave es el sentarse, estar sentado es estar presente dando el espacio del sentir.

Otra metodología hacer preguntas de sentido, en la tecnología del mambiadero se investiga y se auto investiga a partir de la vivencia que genera una cuestión o una pregunta, estas preguntas son preguntas de sentido, aunque no se lleguen a las respuestas concretas, es la forma como de comenzar a indagar, de lanzar la atarraya.

Una práctica importante es el hacer, mientras se va tejiendo la palabra, la palabra en la medida que se va haciendo. Así mismo, como hay una presencialidad del pensamiento, si se quiere como estado espiritual, también hay una presencialidad en la labor física, es decir, estar presente todo el tiempo. se va hablando, haciendo la pregunta de sentido, a la vez que se está haciendo la actividad, tejer, caminar, haciendo tutumas.

En el mismo sentido, qué no permite el sentir, el ruido, el afán de la temporalidad, la ausencia de presencialidad, "*cuando caemos en la premura del momento caemos en las pretensiones*" (mayora Marcela 2025) que es distinto a la presencialidad. como el ruido, también es la desconexión, el tener muchos pensamientos, la concentración, ahí la práctica se convierte en folclor en la repetición de una actividad sin conciencia.

Pero, todo esto adquiere sentido cuando se hace la pregunta de sentido, qué hacer con la tarea hecha, la palabra clave es transformación y realidad, en término de práctica de formación es; saber que el saber y la palabra es viva, en la medida que genera realidad, de ese sentir por sí mismo solo es sentir, si esto no genera un palabra un saber, una aprendizaje, un alimento que se recoge en la atarraya, y si eso que se recoge no genera una transformación en la vida, no tendría sentido, pues no se le estaría dando cuidado a la semilla si no se siembra, no habrá alimento si no se prepara, o no habría fuego si no se enciende.

Por otro lado, es importante también ver el contexto histórico es que las palabras y las leyes de origen si bien son relatos aplica también a las transformaciones históricas, viendo la pregunta que parte del relato estamos, en que tiempo de la historia, en que parte del relato

estamos viviendo y qué tarea surge de ahí. es decir, también es contextual y temporal lo que se trae a los círculos de palabra.

En conclusión, la educación con territorio busca la voz del territorio, sus cantos, pues. educación propia. Vivencia, identidad, memoria, pervivencia de la cultura, se dan en la medida de un despertar, de un relacionamiento conmigo mismo, con el territorio con la comunidad, desde la visión del respeto por lo sagrado, trato horizontal del reconocimiento de la gente-gente y la otra gente. El fundamento es el cuidado de la vida, y el cuidado de la vida es el cuidado del concejo.

En una educación con territorio es importante la palabra de los mayores, desde su experiencia cuentan cómo vivir, en el caso de la ancestralidad como vivir bien, bonito y en orden, ellos dan consejo, que sería como los contenidos del aprendizaje, para la vida, consejo de siembra como sembrar, consejo de pareja, etc. En esta oralidad del consejo es donde se guarda la palabra en la vivencia, y se teje con los relatos, en el espacio de la palabra o mamabiadero. La educación con territorio para el despertar no contiene contenidos a la especie de currículo, sino que desde la naturaleza se explica todo.

La educación con territorio tiene que contemplar la cotidianidad en el hacer, y la vivencia o la experiencia constante del contacto con una labor, que es corporal, mental y espiritual. con el acompañamiento de mayores o sabedores. También, a través del estudio de la lengua visibiliza significado cultural y espiritual y eso puede determinar las maneras de las prácticas educativas.

Cosmovisión

La cosmovisión está ligada al Territorio

Del mito a la cosmovisión, para recuperar la validez del relato, ya no son solo leyendas las que se contaban en el colegio, sino que los mitos de origen adquieren toda la dimensión del saber. Esto porque, la invalidación de estos relatos, provienen de la tradición de pensamiento de la cultura occidental, que hizo una incisión entre la doxa y episteme, donde la doxa o la creencia es el pensamiento mitológico, queda relegado al arte de la poesía, pero que se deslegitima para el saber que busca la verdad, que sería la episteme. Entonces, las comunidades muiscas en sus procesos de recomposición recuperan el mito, le dan la dimensión sagrada de leyes de origen. Desde la ley de origen se ordena todo, la ordenanza, el consejo, la gobernanza y el relacionamiento con sí mismo y el territorio.

La tierra habla: en ella se inscriben marcas territoriales²¹, que se conectan con las leyes de origen, Hay una territorialización del mito a través de esas marcas. Por ejemplo, las lagunas son sagradas para el pueblo muisca, porque son marcas de su territorio, las lagunas están en su territorio y hay un relacionamiento con ellas. Es decir que las marcas territoriales son elementos importantes para interpretar los relatos de origen y de ordenanza. Por tanto, conocer el territorio es reconocer las fuerzas de la tierra, para territorializarse, desterritorializarse y reterritorializarse. Deleuze lo explica como el Ritornelo. El ritornelo procede así: Un caos, una fuerza caótica que se acuna (se canta para tranquilizar al niño en la oscuridad, se tararea para sí mismo en el trabajo) ... Un territorio se dibuja (el ritornelo es territorial, marca el territorio) ... **Ya no se canta para defenderse del caos, ni para territorializar. Se canta para invocar un pueblo por venir, para llamar a un devenir, a una potencia cósmica... Se abre al cosmos (Deleuze y Guattari, 1997).

Por otro lado, como lo señala Aguaquiña (2025): la cosmovisión siempre está ligada a un territorio. No hay una sola ley de origen. Sin embargo, hay una matriz, un marco de referencia, y es el territorio quien teje los hilos de esa diversidad, a partir del relacionamiento se cumple con una integralidad de la cosmovisión.

El relacionamiento con el territorio es desde el respeto y la horizontalidad, el territorio es el espacio de la gente, y el mismo es gente, nos presentamos y saludamos porque el todo es gente. Porque uno no llega a una casa y no saluda o va tomando las cosas sin pedir permiso, o sigue derecho desconociendo a las personas que están en la casa, así mismo. Por ejemplo, una práctica de la comunidad de Ráquira es presentarse, para ello hay unas piedras que les dicen, las piedras del sapo²²: Se presenta, se cuenta como estuvo el viaje, y se dice la intención de la visita. quiere decir, que ese relacionamiento con lo territorial no está mediado por una concepción teórica sino con una práctica del orden de lo sagrado que lo concibe como gente.

En consecuencia, las prácticas cotidianas adquieren un sentido más profundo. como la siembra cuando tiene una relación con el mito de origen, con el acuerdo principal de padre y madre, sembrar es que la tierra tenga hijos, al ser nosotros sembrador estamos siendo partícipes de ese primer acuerdo, siendo co- creadores. por tanto, en relación con la siembra todo se cuida, la madre, la tierra, los hijos que son la semilla, el alimento del nuevo mundo. De esta manera el cuidado de la siembra, en esta concepción no es solo físico sino también

²¹ Concepto de Deleuze se encuentra en Mil Mesetas, una marca territorial por ejemplo es el canto que se le hace a un bebe cuando llora en la oscuridad, el canto primero sirve para diseccionar el caos, el miedo a la oscuridad, pero se territorializa en una marca, ese canto para dormir se convierte en parte del niño.

²² Según el relato que cuenta el sabedor Horeb, en la antigüedad había un sapo que se hacía en una roca, y de ahí no se movía, solo tenía la boca abierta, y hay llegaban las moscas, haciendo la analogía, de dejar en la boca del sapo todo lo que trae, el cansancio del viaje, el dolor por la maleta, también las intenciones, como si el sapo fuera el símbolo del territorio donde se hace ese relacionamiento de contar como estuvo el viaje, qué tiene, y a qué viene.

espiritual, pues, a la pregunta cómo estamos alimentando al hijo, al cultivo, como estamos sembrando, cómo estamos cuidando, entran en juego los pensamientos, las emociones y el equilibrio. por eso es espiritual también, y entran en juego las disciplinas ancestrales, si fue mal geniado, si no cuidó mujer, si peleó, como llego a cuidar cultivo, o sea, cuidar el territorio es cuidar primero nuestro ser, para poder sembrar bien, en conciencia para el despertar de la nueva gente. Entonces en la siembra hay un secreto de la intimidad, el secreto se devela en esa analogía de la chagra como aula viva, donde en la vivencia y el relacionamiento con la siembra están las leyes de origen.

En este sentido, también hay un relacionamiento en lo profundo -desde una perspectiva cristiana le podríamos decir como comunión común unión-, con las plantas, las plantas medicinales o de poder, por ello existe la práctica de la medicina, en términos físicos las medicinas son preparaciones de esas plantas de poder, cada comunidad cuenta con plantas y preparación, por lo general estas plantas se encuentra en los territorios. Entre otras *la ambira*²³, estas son herramientas usadas para centrarse, ordenar y potenciar el sentir, cada medicina también tiene su mito su palabra y su consejo, que se interioriza, se consume. también, es estos espacios de preparación y relacionamiento con la medicina, se abre el mundo de lo sutil de la señal, el pensamiento, la palabra, la comunicación, siempre y cuando se esté en la escucha atenta presencialidad.

la medicinas sagradas de las plantas sagradas, desde una mirada ya no física sino ancestral, es la linterna que le ayuda a encontrar el interruptor para poder encender el cuarto oscuro y así poder ordenar-se, si supusieron que cada uno tiene un cuarto oscuro que nunca ordena, esas cosas que guardamos en lo muy adentro y no atrevemos a desnudar, a ese nivel de profundamente es el relacionamiento desde lo cosmológico, pues, lo idea de una medicina es que cure aquello que está enfermo, en este caso desordenado y que no permite esa conexión en conciencia y presencialidad con la naturaleza, el equilibrio.

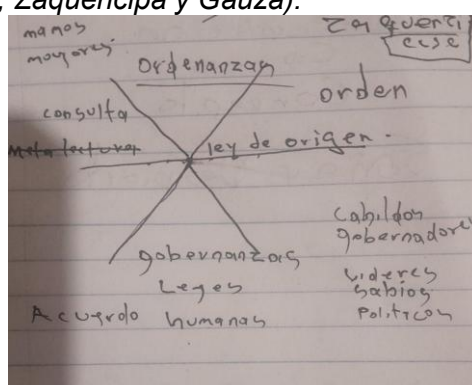
En este aspecto, relacionamos con la ambira, por ejemplo, es recordar el consejo que se guardó, en esta mujer que se convierte en tabaco. El orden se da en el consejo y la ordenanza viene de la ley de origen. Es decir, el consejo como la manera de sostener una cultura, el consejo es la palabra dada por los ancianos que se da generación en generación y que sirve para la pervivencia del pueblo y la cultura. esta no es sólo palabra, sino que vive en el día se hace cotidiana y experiencial, en la vivencia personal, de esta manera también se enseña a los niños en la chagra y la vida misma, todo para el cuidado de la vida y la madre.

En conclusión, los principios y leyes de origen desde donde se potencia lo formativo, dado que, un pueblo vive bajo unas ordenanzas que están integradas y relacionadas de manera recíproca con el territorio. En este orden, queda la pregunta sobre la educación o

²³ Medicina de tabaco junto a otras plantas.

transmisión de conocimientos. Cuál es el acuerdo, visto desde la cosmovisión; o la ordenanza o si hay ley de origen para esta parte o si más bien hace parte de las gobernanzas. Es decir, de las leyes humanas. Las ordenanzas provienen del orden, que consultan las personas que tienen una preparación para la práctica de la consulta, es decir, mayores, abuelos, taitas, mamos, payes, entre otras, esas ordenanzas se ponen traducen al gobierno o las gobernanzas que ya son sociales, por decirlo humanas, en estas participan si los cabildos, gobernadores, sabedores, comuneros como las instancias de poder, se determinan por el acuerdo.

Ilustración 7 Cuadro de las ordenanza y gobernanza. nota de campo. creado desde la comunidad en la casa zhaita ie, Zaquencipa y Gauza).



Fuente. Elaboración del investigador

Las Prácticas Espirituales Conllevan Una Disciplina Ancestral Para el Buen Vivir

Para hablar de ancestralidad el sabedor Horeb habla *guya azunekan*, en relación con el tema del corazón de fantasía. La historia de pinocho, para preguntar metafóricamente por el titiritero occidente, por el espantapájaros bandido, la idea de una marioneta nosotros como pueblo, el hospital de los muñecos con una vieja ciencia -ancestral- pero faltaba el corazón, un corazón de fantasía, para poder vivir bien. Un poco en la metáfora del pueblo muisca que está en recomposición. Hay que recordar que somos madera cuando mentimos, se crece la nariz en las pretensiones, lo desmedido. El titiritero es el pensamiento moderno, el minotauro global. la ancestralidad es el corazón de fantasía que le puso el hada.

*Puquyquy*²⁴ es corazón vemos así que el ámbito de ideas [de *pquyquy*] comprende el carácter de la persona, los estados psicosomáticos, los estados de ánimo, el intelecto y la volición (Pérez, 2016). Dentro de la ancestralidad no está dividido el corazón del cerebro, sino que por el contrario el corazón es un centro, por ejemplo, para pensar el sentir-pensar. El corazón de fantasía permite ser gente, cantar bailar eso, pero cuando decir mentira recordar que es de madera, es una metáfora de la práctica ancestral en la inocencia del corazón de fantasía, pero en la mentira, la pretensión recuerda es de madera.

Todo conocimiento deviene de unos preceptos del estudio de la cosmovisión, la pedagogía de la madre tierra se basa en observar los ciclos de la naturaleza, tejer la vida en comunidad, circular la palabra sagrada y practicar la reciprocidad, esos son nuestros preceptos de estudio (Green, 2013). La mayora Marcela recuerda algunos principios: no hacer daño, no hacerme daño, y no permitir que me hagan daño, para que, en el cuidado de esta palabra pueda haber un buen vivir, la pervivencia de los pueblos, como una palabra nos va a servir para nutrir las futuras generaciones. Así se relacionan algunas prácticas como:

Revisión y la limpieza: dentro de la cosmovisión está lo femenino y lo masculino, también representado en madre y padre, no solo física, sino desde una energía del masculino y el femenino. Parte de las prácticas espirituales es la revisión y limpieza de linaje de esta energía, de equilibrar estas dos energías, que a su vez también está en el territorio. Por ejemplo, José en apartado de su intervención en los círculos de palabra, menciona el carácter masculino de las cascadas, pero también el carácter femenino de las quebradas,

Sentarse, situarse, es la forma de captar silencio, y relacionarse con una casa.

Caminar, es pertenecer a una palabra o casa a un consejo y una ley de origen, es llevar a la realidad a la práctica esa palabra y consejo, tener consejo o palabra es volverse custodio de esa palabra por tanto de cuidador de esa palabra, eso es el caminar.

Transformación o realidad, estas prácticas como la de las medicinas si bien tiene ciertas restricciones de lugar y modo de uso, se vuelven cotidianas para tener ese relacionamiento con la palabra de consejo. también procura la transformación, ósea, la palabra viva se amanece en tanto esta se aplica y se hace realidad. así puede haber un principio de unicidad con la planta, para poder decir soy hombre de tabaco o de maíz, etc.

²⁴ Pquyquy en muiscum es corazón, que en la ancestralidad tiene un gran significado y se asocia con muchas otras palabras. Para la cultura muisca, el pquyquy (corazón) era el asiento de la persona integral. A diferencia de la tradición occidental que escindió las funciones del cerebro (intelecto) y del corazón (emociones), para los muiscas este órgano era simultáneamente:

El centro del pensamiento y la inteligencia ("entendimiento", "agudeza de ingenio", "luz del corazón").

La sede de la voluntad y la intención ("por voluntad propia", "lo hizo desde su corazón").

El origen de los estados emocionales y anímicos (alegría, tristeza, temor, valentía).

El núcleo de la percepción y la relación con el mundo (ver, sentir, decidir).

El relacionamiento con la medicina implica entrar en el mundo sutil. Entonces, el pensamiento, por ejemplo, se comienza a distinguir del razonamiento propio, la palabra que surge, así mismo la comunicación, y todo lo que acontece en una preparación, o en un espacio ritual o en el territorio, en la potencialización de la sensibilidad a través de la medicina adquiere una importancia o significación que después se verbaliza en el mambiadero²⁵.

Las prácticas derivadas de la cosmovisión se convierten en herramientas puntuales para fortalecer la identidad dentro de la comunidad, en temas claves que hay que trabajar como decolonizar la muerte, es decir, la manera como asumimos la muerte. ser consciente del camino, es decir, la coherencia de mi palabra y mi acto, el respeto y cuidado por el consejo. y el soltar el cargarse que se relación con un caminar ligero con lo que corresponde. Porque, hablar de orden implica hablar de desorden, como en la metáfora del cuarto oscuro, el desorden y el apego o la pereza a no ordenar, el desorden es el ruido lo que nos mueve nos desequilibra en nuestras emociones en nuestra conciencia, en nuestro pensamiento lo que no nos deja ser o estar tranquilos. la disciplina del ordenar es la disciplina del confieso y la limpia. Por tanto, cosmogonía es como yo enseño la cultura y a leer el territorio, a vivir en el consejo para el despertar y el cuidado de la vida.

Geofilosofía Y Geopedagogía

El lugar de enunciación posibilita un marco de sentido para el autoreconocimiento

Posicionarse en un lugar desde el cual hablar, implica reconocer dónde se está y en qué momento, pues, el punto de partida para cualquier cosa siempre soy yo mismo. Pensamiento propio, palabra propia, remite irreductiblemente a las preguntas originales y de sentido: ¿quién soy? ¿dónde estoy? ¿Cuál es mi historia? ¿de dónde vengo? ¿a que pertenezco? Esto si bien puede que no resuelva la pregunta por el lugar de enunciación, pero si conecta con el problema, cualquier investigación es una autoinvestigación en términos de la ancestralidad, ya que “*no hay casualidades sino causalidades*” (mayora Marcela, 2025). Teniendo como punto de partida el “sigo mismo” se puede dar esas aproximaciones que podrían ser temporales o espaciales.

Primero, una aproximación a una territorialidad desde lo temporal es un estudio histórico, remitirse a las fuentes que tengan registro, para poder así, comenzar a comparar las similitudes y diferencias con lo moderno o actual, por ejemplo, en términos de lo político.

²⁵ El estado de medicina o de pensamiento sutil no solo se da en el uso de las plantas, las plantas son herramientas para entrar al estado, pero no necesariamente se tienen que utilizar para capturar silencio, meditar, contemplar o la escucha profunda.

También, desde lo cultural indagando en su propia cultura en la moderna que vestigios hay de aquellos relacionamiento y prácticas antiguas, o que características particulares y puntuales ahí. Por tanto, comenzar a activar esas memorias. Esto porque, en el caso de los pueblos del centro del país, los pueblos muisca, se está en un proceso de recomposición de la cosmogonía y la cosmovisión, a sí mismo, desde el ser mestizo no se tiene clara una sola raíz, este vacío identitario entre otras cosas, pero favorece a la ruptura del relacionamiento del ser con el territorio. recomponer el pensamiento, la palabra, las prácticas, es situarse y comenzar a hablar desde un lugar de enunciación, claro, soy música soy hombre de tabaco, soy luz. Etc. Y soy esto, por esto y por esto.

Otro punto importante, es la espacialidad, cómo serían las marcas territoriales, estas señales propias de la tierra, que está ahí inmanentes, pero también las marcas territorializadas, como los nombres y apellidos toponímicos, o la misma fauna, como el ejemplo que cuenta la Dra. Consuelo en su relacionamiento con los *Sikuanis*, cuando aparece el pájaro tijereto es por va a haber subienda de hormiga culona. Así mismo, no es que toque un referente para que nos hable de los calendarios agrícolas, sino de indagar en el mismo territorio cuando son las épocas de siembra, de poda, el mismo espacio va diciendo que especies sembrar y cuando, también claro en una memoria cultura dormida allí que hay que despertar en esa recomposición de un pensamiento propio y de una forma propia de ser.

Entonces, en la territorialidad caracterizadas por la espacialidad se enmarca en una manera de ser del pensamiento. Por ejemplo, la vida de la selva implica la precisión y el acecho constante, el caminar es importantísimo, pues ellos son cazadores, jaguares. Pero en los pueblos más del altiplano, más andinos, más agrícolas, más sedentarios es importante el pensar sentados, pensamiento contemplativo. Recomponer un pensamiento es reconocer el territorio.

En consecuencia, La institución de la educación como ejercicio de poder ha intentado homogeneizar el pensamiento, ya sea: desde la historia colonial, el desconocimiento de lo nativo-salvaje, por lo que, supuestamente era civilizado, y después, con la república, en los ideales de un nacionalismo que determinó una sola forma de lo que implicaba ser colombiano (católico). Frente a estos procesos de desterritorialización, se abre la pregunta de cómo reterritorializar, el pensamiento es decir desde qué marco de referencia, es decir, cómo a partir del lugar de enunciación se comienza a crear ese horizonte de sentido. Catherine Walsh dice frente a esto. La re-existencia implica un pensar, hacer y sentir de otro modo, un re-existir que se fundamenta en la memoria larga, en la recuperación y revitalización de los saberes ancestrales, y en la construcción de futuros posibles desde la diferencia (Walsh, 2013).

La recomposición implica un despertar, como lo decía el Hate Swaie la memoria es ese polen que está ahí afuera, hay que recoger el polen de la memoria en el territorio. Así pues, en la reterritorialización de estas prácticas cotidianas de la cultura que aún sobrevive en la

modernidad ir recogiendo este polen, para pensar la recomposición, según Walsh la re-existencia. por ejemplo, lo hay en el saber de los fermentos del maíz *Facua* o chicha, por ejemplo, alguien contaba que en el páramo la gente respira el aire frío de la madrugada para que no le dé gripa, pero que se guardan y se cuidan del aire frío del atardecer. En definitiva, las prácticas que tiene un relacionamiento con el territorio o un pueblo son memoria viva de ese pensamiento propio, elementos para una geofilosofía o geopedagogía, es decir, la resignificación y el autorreconocimiento para asimilar y reconocer los saber y el pensamiento propio.

De la misma manera, “*ir del símbolo al signo*” (Pabón, Consuelo. 2025), cómo entender que hay un lenguaje cifrado, de la naturaleza que nos habla todo el tiempo, pero no entendemos su lenguaje, ¿cuál es el lenguaje del territorio?, bajo qué signos. En consecuencia, hay una lengua del territorio (signos, señales, marcas), hay una lengua en recomposición (*muycubun*) y un idioma impuesto (español). con estos elementos dialogamos. Recomposición también implica comenzar a decodificar la lengua, a través de la toponimia, a través de los nombres. Interesante, es que ver investigadores como Manuel Aguaquiña que, en los nombres toponímicos, no solo un signo de la lengua si no como entidades o seres, que nos ayudan a entender el territorio, desde la lingüística es una manera de situarnos y de descubrir o develar una forma de pensamiento también. En este sentido, las prácticas cotidianas y la decodificación de la lengua requieren de un enfoque territorial para recoger ese polen,

Pero también desde ciertas prácticas ya no cotidianas sino ancestrales, está el trabajo en la metáfora de la abeja recorriendo el territorio, la memoria para traer ese pole a la colmena. Como los círculos de palabra como espacio de formación para el palabreo y las prácticas tradicionales donde se reconectan las personas o hay un despertar, o una indagación sobre el pensamiento de sí mismo y del mundo. donde se indaga por la palabra y pensamiento propios, y se entiende una construcción de varias palabras, porque estamos resignificado y recomponiendo la palabra de un pueblo, pero interiorizando y vivenciando la palabra en el relacionamiento con el territorio. Donde se asume al territorio como sujeto de derechos, ósea en la práctica del sentir, también la concepción que lo que está ahí en el territorio son sujetos, gente, árbol, viento etc. son gente. y así darse un relacionamiento de iguales. En el cohabitar se entiende el relacionamiento. También, el saber tradicional campesino y ancestral para tener un grado de conciencia, ello no respeta la naturaleza por una cátedra ambiental sino por una práctica que se dan en la manera de concebir ese relacionamiento con el territorio.

Una educación con territorio o una pedagogía territorial requiere estudiar el lugar de enunciación para construir un horizonte de pensamiento vinculado con el territorio y su cultura, así tener un marco de significado que re-componga, re-signifique, y re-vitalice para un autoconocimiento del ser, de la palabra y el pensamiento, en definitiva, un despertar.

Lo Esencial Frente a la Dicotomía de lo Moderno y lo Ancestral.

Una de las de las conclusiones de los círculos de palabra en Zetaquirá, fue que los paradigmas o pensamientos, moderno y ancestral, tenían sus casas y sus abuelos que cuidan la palabra de cada casa, si bien hay unas diferencias marcadas que orientan unas perspectiva y visiones del mundo, la discusión no está en cual es mejor o en cual debería pararme para construir mi realidad. Pues así mismo, como el camino y el despertar es personal y consciente, también, depende del lugar de enunciación de cada uno la decisión en cual casa pone su asiento, su silla. Entonces, más allá de pensar tal o cual pensamiento, debemos preguntarnos por lo esencial de nosotros como seres humanos, como sujetos conscientes, lo esencial de nuestras relaciones. De este modo, si el pensamiento ancestral me confunde, me enreda y no me ayuda a relacionarme conmigo mismo y la naturaleza, a tener contacto con lo esencial, pues no debería poner mi asiento ahí. O, por el contrario, si el pensamiento moderno me absorbe en su velocidad y no permite tener ese contacto con lo esencial, sino transformación, pues no debería poner mi asiento ahí. Lo importante es que sea el queso el conocimiento, el pensamiento en la cual interactúa con la realidad que se tenga como objetivo lo esencial, es decir, el buen vivir y el cuidado de la vida.

Tabla 5 Cuadro comparativo entre pensamiento moderno y ancestral: según datos de las transcripciones.

Eje de comparación	Ancestralidad	Modernidad
Pregunta de sentido	Se pregunta: ¿quién soy yo como pueblo?, ¿quiénes somos en relación con nuestros ancestros y el territorio?	Se centra en el ¿quién soy yo?, desde el individuo autónomo y racional.
Pensamiento	El nosotros: comunidad, linaje, memoria colectiva y relación constante con los ancestros.	El yo individual, autónomo, separado del otro y del entorno.
Territorio	El territorio es vida, memoria y maestro; estudiar la tierra es estudiarse a sí mismo (el yo es tierra).	El territorio se reduce a espacio urbano, concreto o recurso productivo; se pierde la relación simbólica y espiritual.
Lugar de enunciación	Se enuncia desde el cuerpo, el territorio, el bohío, el fuego, la oralidad y la experiencia vivida.	Se enuncia desde la abstracción, la ciudad, el Estado, la ley escrita y la academia.
Educación	Educación como acompañamiento, cuidado y transmisión viva del saber; se abren "canastos de conocimiento" según el tema.	Educación como pedagogía técnica y currículo estructurado; transmisión fragmentada del conocimiento.
Metodología de aprendizaje	Yetara: aprender desde la naturaleza y la cotidianidad (siembra, pesca, caza, cuidado).	Aprendizaje desvinculado de la experiencia directa con la tierra; énfasis en lo teórico y productivo.
Gobernanza	Ley de origen: se vive, se interioriza y se practica en la	Ley escrita: está en el papel, ligada al Estado, con poca

	vida cotidiana.	interiorización comunitaria.
Prácticas de relacionamiento	Revisión, confieso, palabra compartida en el mambiadero; equilibrio entre lo negativo y lo positivo para el buen vivir.	Evaluación externa, competencia, medición del rendimiento y productividad.
El conocimiento	El saber es vivo, se cuida, se revisa y se confiesa; es una disciplina sutil del pensamiento y del espíritu.	El saber funciona como dispositivo de poder y control; riesgo de colonialidad del conocimiento.
Cuidado de la vida	Autocuidado del cuerpo, las emociones y el pensamiento; escuchar el territorio implica escucharse a sí mismo.	Predomina la desconexión cuerpo–emoción–pensamiento; cuidado delegado a sistemas externos.
Comunidad	Compartir, tejer comunidad, equilibrio y coherencia de la palabra.	Competir, producir, consumir; relaciones mediadas por el mercado.
Lo Esencial	Buen vivir, vivir bonito y cuidado de la vida; el territorio habla a través de la salud o la enfermedad.	Progreso, desarrollo y acumulación; invisibilización de los efectos territoriales y vitales.
Transformación	Revitalización y descolonización del pensamiento desde el cuerpo y el territorio.	Continuidad del paradigma moderno; abstracción del territorio y de la vida.
Relación entre ambos	No se opone a lo moderno: reconoce que también tiene su casa de pensamiento, medicina y ancianos.	Puede dialogar con lo ancestral si no se impone como único paradigma (colonialidad).

Fuente. Elaborado por el investigador.

CONCLUSIONES

Si bien no se habla de educación en las comunidades por ser un concepto colonial, y con razón, pues el dispositivo para homogeneizar las culturas fue la institución por excelencia de la colonización, el aparato de adoctrinamiento (es de referencias incluso cinematográficas) cuando los curas doctrineros, encerraban a los niños indígenas y les prohibieron usar su lengua, entonces ¿es necesario resignificar la educación? desde las comunidades, sobre todo la muisca, no es un tema tan prioritario, si se entablan esas tensiones del poder, pues en la mayoría de los casos son comunidades urbanas y van a la escuela pública o privada, y allí, se generan tensiones, tan simples con el pelo largo en los hombres, más allá de buscar dentro de las instituciones educativas una resignificación del educar, se busca un espacio para ser desde el pueblo, de poder autoreconocerse.

En contraposición, sí es necesario hablar de educación, pedagogía y metodología en la sociedad mestiza y en un contexto institucional, por eso, el objetivo de la investigación no era develar cómo es a profundidad la educación en los muiscas, sino cómo los saberes, las tecnologías, las disciplinas de una comunidad situada en territorio nos acerca a una idea de educación y pedagogía territorializada, desde la tierra, desde lo geográfico, espacial, histórico,

el pensamiento, la filosofía. Lo cual es más que necesario, el reconectarse, recomponer, resignificar, la idea de una humanidad empática y recíproca, porque, los síntomas de esta era nos da como resultado una humanidad individualizada, indiferente y apática a la realidad del mundo, con un desconocimiento total del otro y lo otro. Por lo tanto, si bien dentro de la ancestralidad no se habla de educación, habría que comenzar a plantear cómo despertar lo esencial, las preguntas de sentido, potenciar el sentir dentro de las aulas, a plantear desde el encierro del colegio el afuera del espíritu, la presencialidad, la conciencia y el respeto, como decía el sabedor horeb “llevar el bohío al aula, sembrar un fueguito allá”.

Educación para el despertar de la nueva gente, entendiendo, que una idea así pueda llegar a una instancia institucional, así, se puede decantar lo fundamental, en una propuesta que sea una pedagogía territorial, donde desde las disciplinas de conocimientos se comienza a situar los saberes junto con los territorios, como un elemento principal de contexto, la espacialidad, y que aparte de conocimientos teóricos adquiridos se tenga un relacionamiento con el propio territorio, pero que permita lo dialógico, es decir, que el territorio no sea un elemento para la interpretación de un saber, como un simple folclor, sino que también se asuma como sujeto sapiente, que tiene saber, y este se pone en diálogo con el saber teórico de la escuela, junto a los territorios.

También, esta pedagogía, entonces, utilizaría elementos metodológicos que potencien el sentir, que involucren constantemente el ser con el hacer y el estar, es decir, que su sustento pedagógico sea la vivencia, la experiencia y las sensaciones, dándole así otro lugar al cuerpo, no ya para disciplinarlo sino para reconocer que es desde donde se conoce, el que aprende. Igualmente, que sea investigativa que busque en la memoria, en palabra de los *mamos* y los *Hates* -salgan a recoger el polen-. Y, por último, que, a través de las preguntas de sentido, la metodología, y las disciplinas de la consulta, la revisión, la presencialidad, el sentarse o caminar transforman las maneras de relacionarse con el territorio, que es entendido en tres dimensiones como: el primer territorio es mi cuerpo, mi pensamiento, mi espíritu; el segundo territorio es mi comunidad, la sociedad, mi pueblo; y el tercer territorio es el físico el natural el geográfico (Mayora Marcela). Esto transforma la relación con el territorio, entendido de esta manera, es integrar la coherencia del cuidado de la vida, si me cuidas te cuido y si te cuido me cuido, en otras palabras, reconocermé a mí primero y reconocer a los otros, y reconocer a los que no son gente-gente como gente otra, pero dando valor de gente, que permite dialogo horizontal.

Por tanto, el rol del maestro se desplaza como contenedor del saber, a la naturaleza, pues en ella se encierra todos los secretos, y desde ella se enseña todo *Yetara*, el rol entonces sería el acompañar el proceso, la formación desde el ejemplo, el maestro se convertiría en sabedor de sí mismo, de su experiencia porque ese sería su lugar de enunciación, y no aquel que maneja ciertos contenidos curriculares y que supuestamente sabe explicar o enseñar.

El caminar una palabra, el pertenecer a una casa, el tener un asiento, metáforas que enseñan la necesidad, y dejan la pregunta, del pensamiento y la palabra propia. cuál es mi palabra y cuál es mi pensar, emergen como preguntas de sentido, que se juntan a las reconocidas ¿Quién soy?, ¿de dónde vengo? invitan a la auto investigación, autoconocimiento, y no hay despertar de un pueblo si no hay un despertar de sí mismo, el punto de inicio y de referencia siempre es el sí mismo, pero no un yo, sino un yo que se convierte en nosotros, es decir, el en sí mismo que logra desdoblarse, pues, se entiende así mismo como parte del todo. Por ello, el pensamiento propio, la palabra propia, no es una propiedad a la manera liberal de entender la propiedad como privada, eso sería individualista y egocéntrico, sino, el lugar de enunciación, el autoconocimiento, y la potencia ética y política de la coherencia de las palabras, el camino, el asiento, lo colectivo, ser parte de.

Por ejemplo, si yo soy tabaco, mi palabra es tabaco, cuido y siembro tabaco, mi medicina es el tabaco, la planta de mi territorio es el tabaco, y tabaco es orden, consejo de orden, entonces, en coherencia, mi camino debe ser camino de orden, mis relaciones deben ser consejo de orden, y ordenar es poner y ubicar en su lugar las cosas, las emociones, los pensamientos, alumbrar el cuarto oscuro y limpiar el polvo, las telarañas, sacar lo que no sirve y poner las cosas en el lugar que corresponda, pero, si yo que soy tabaco, no estoy en orden o no me esfuerzo en ordenar, el cuarto oscuro se llena cada vez más de chécheres, y mis relaciones, mis pensamientos, mis emociones son cada vez más volátiles. pues, entonces, no cuido de la palabra tabaco, no cuido de sí mismo, de su palabra, no hay coherencia, por tanto, hay enfermedad, y hay cuido de sí mismo, no cuido consejo y consejo es enseñanza, la escuela, el camino, si consejo se pierde, se pierde el pueblo pues ya no hay palabra que enseñe.

El pensamiento propio, debe, por tanto, tener su casa, su casa de pensamiento, así mismo la palabra debe tener su casa o su espacio, el círculo, el mameadero, la cocina, el hogar; por tanto, preguntarnos cuál es la casa de pensamiento de mi sociedad, de mi cultura, cuál es el espacio para la palabra, para el consejo, para el aprender a vivir bien, a vivir bonito, a cuidar la vida, en nuestra sociedad es necesario, para pensar un territorio, un aprender y enseñar del territorio. Si bien, se puede titubear en la respuesta, desde la disciplina ancestral, estaría ahí una tarea primordial: despertar, redescubrir nuestra palabra y nuestro pensamiento, sembrar esas palabras y ese pensamiento, encarnarlo y levantar la casa de pensamiento.

A manera de propuesta, una conclusión es pensar y generar una cátedra dentro de las instituciones educativas. Serían cátedras desde un enfoque de la pedagogía territorial, con el objetivo de involucrar y generar identidad de las personas con los territorios, cada territorio tendría que trabajar bajo la premisa de descubrir cuál es la voz, el pensamiento y las formas de cada territorio, despertar la palabra y pensamiento propios.

REFERENCIAS

Aguaquiña, M. (2025). *El territorio nos habla: una propuesta de estudio de los topónimos del área “muisca” de la región cundiboyacense* *Tlallin revista de investigación en geografía*.

Arango Peláez, J. A., Nieto Martín, J. O., & Rincón González, F. A. (2013). *Transformación ocupacional en hombres y reconocimiento de la memoria indígena Muisca “Cabildo de Bosa”* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN.

Bohórquez Caldera, Luis Alfredo Concepción sagrada de la naturaleza en la mítica muisca Franciscanum. *Revista de las ciencias del espíritu*, vol. L, núm. 149, mayo-agosto, 2008, Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia.

Boyer, A. (2020). Pensar en imágenes: de la “isla del entendimiento” ala “isla encallada”. *Revista Eidos*.

Campillo, A. (2019). Geopolítica y geofilosofía: el lugar de Iberoamérica en el mundo. *Bajo Palabra. II Época*, 22, 443-458.

Colombia. Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Decreto 1953 de 2014: Régimen especial para la administración de los sistemas educativos indígenas*. Bogotá: MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Decreto 0481 de 2025: Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. Bogotá: MEN.

Cucarian Pedraza, A. V. (2021). *Autonomía alimentaria del resguardo indígena Muisca de Chía, como aporte a la identidad indígena* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Departamento de Nutrición Humana, Bogotá, Colombia.

Curin-Gutiérrez, F. (2016). Geopedagogías de una educación en movimiento: los casos de la ULM en Santiago de Chile, y la UNISUR en Guerrero, México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 143–166.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Buenos Aires: CLACSO.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

Foucault, M. (1999). *El pensamiento del afuera*. En *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.

García, A. (1997). *Érase una vez entre los chinchas*. Editorial Panamericana.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 2007).

González de Pérez, M. S. (2016). «Pquyquy: 'corazón' en lengua muysca». En M. E. Montes Rodríguez & C. Moya Pardo (Comps.), *Muysca: memoria y presencia*. Universidad Nacional de Colombia.

Green Stócel, A. G. B. (2011). *Anmal Gaya Burba: Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia. Biblioteca Digital UdeA.

Green, A. & Levalle, S. (2013). *Pedagogía de la Madre Tierra: por una educación propia más allá de la escuela*. En A. Green (Ed.), *Educación y decolonialidad*. Editorial Universidad de Antioquia.

Groot, A. M. (1992). *Checua: una secuencia cultural entre 8500 y 3000 años antes del presente*. Publicado en Bogotá por la Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales / Banco de la República

Jiménez becerra, Isabel. Metodología de la investigación: triángulos para su construcción/ Isabel Jiménez Becerra -2 edición. bogotá: Ediciones de la U, 2024.

Jiménez, M. (2018). Historia del pensamiento pedagógico colombiano Una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación. Editorial Universidad Distrital.

Lamé, T. (2019). *Educación propia y autonomía en los pueblos indígenas del Cauca*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Landaeta Mardones, P. A. (2013). *Implicancias políticas de la idea de geofilosofía de Deleuze y Guattari* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Langebaek Rueda, C. H. (1995). Los herederos del pasado: indígenas y pensamiento criollo en Colombia y Venezuela. Ediciones Uniandes.

Marino Moreno, M. P. (2016). *El territorio como principio educativo de las comunidades indígena: El caso de la comunidad música Gue Gata Thizhinzuqa y el semillero de astronomía "Porfinautas* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio institucional Universidad Libre.

Mejía J., M. R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Ciencia Política*, *11*, 128–156.

Medina-Melgarejo, P., Muriel, G. G., & Baronnet, B. (2024, 24 de febrero). Giro geo/pedagógico. Repensar el lugar-territorio: demanda y concepciones desde los movimientos sociales educativos. *Revista Incidencias*.

Menatti, Laura. (2015). Inmanencia y trascendencia. El caso de la geofilosofía: filosofía del medioambiente entre postmodernismo y realismo ecológico, in Xavier Insausti (Editor), *Inmanencia y trascendencia*, Plaza y Valdès, Madrid, 235-259.

Mendoza Hidalgo, C. M. (2019). *Estado del arte del diseño de políticas etnoeducativas en Colombia, un estudio desde 2005 hasta 2018* (Trabajo de grado para obtener el título de Licenciatura en Lenguas Modernas). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación, Bogotá D.C., Colombia.

Mususú Baquero, Y. P. (2012). *Subjetividad política indígena y reivindicación de derechos: una experiencia desde el Cabildo Indígena Muisca de Suba* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Bogotá, Colombia.

Nietzsche, F. (2009). *Así habló Zaratustra* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1883–1885)

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. Ginebra: OIT.

Osorio Mejía, M. M., & Lozano Céspedes, J. E. (2019). *Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia: Entre la etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.

Parra, J. N. (2023). *Cosmovisiones de la comunidad Muisca en la localidad de Suba: Una aproximación para percibir, entender y transformar su territorio* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Orozco, C. E. (2018). *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. Centro de Estudios Sociales CES

Rodríguez Reinol, S. M. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología.

Santamaría Martínez, C. E. (2022). *Historia cultural música: Propuesta de enseñanza para un aprendizaje significativo* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

Unda, M. d. P. & Gutiérrez, A. N. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7–26.

Vasco, L. (2002). *Educación propia: una alternativa para la pervivencia de los pueblos indígenas*. Revista Educación y Cultura.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala. (Tomado del Vol. 1, p. 45).

Zapata Cardona, G. A., & Arroyave Giraldo, D. I. (2024). Escuela, maestro y territorio: una tríada virtuosa para pensar las geopedagogías. *Praxis Educativa (Arg)*, 28(5), 1-17.

Anexos

- a. Transcripciones
- b. Depuración por Colores
- c. Matriz de Análisis

https://drive.google.com/drive/folders/15oepIHvNF7QcLLTWmaiapj6G7I3vwYyg?usp=drive_link