

# Prácticas educativas de maestros de educación básica: cartografía social en contextos diferenciados

## Educational Practices of Teachers of Primary School: Social Cartography in Differentiated Contexts

John Alexander Cossio Moreno  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA  
john.cossio@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-8603-8290>

### RESUMEN

El artículo analiza cómo posicionan los maestros de educación básica en sus prácticas educativas, los saberes territoriales y culturales que circulan entre las comunidades y las instituciones educativas. Pretende contribuir a la reflexión sobre la formación de maestros en contextos diferenciados desde una perspectiva intercultural, en búsqueda de la comprensión de sus sentidos y significados sobre los territorios, a partir de sus prácticas educativas y culturales, para dilucidar sus ontologías propias y las relaciones que allí tejen. La propuesta metodológica asume una acción colaborativa pensada desde la cartografía social pedagógica, para poner en escena saberes educativos y sentidos del territorio de los maestros de dos instituciones educativas rurales situadas en la región del Urabá antioqueño en Colombia. Se reconoce, entonces, que las acepciones que construyen los maestros desde sus prácticas educativas, se constituyen a través de sus propios discursos plasmados y analizados en los mapas; asimismo, se discute sobre las articulaciones o tensiones que pueden darse entre las prácticas educativas con las prácticas culturales y los saberes educativos que se manifiestan en los territorios.

Palabras clave: prácticas educativas, formación de maestros, cartografía social pedagógica, diálogo intercultural, territorio

### ABSTRACT

The article analyzes how basic education teachers position in their educational practices, the territorial and cultural knowledge that circulates between communities and educational institutions. It aims to contribute to the reflection on the training of teachers in differentiated contexts from an intercultural perspective, in search of the understanding of their senses and meanings about the territories, from their educational and cultural practices, to elucidate their own ontologies and the relationships they weave there. The methodological proposal assumes a collaborative action thought from the pedagogical social cartography to stage educational knowledge and senses of the territory of the teachers of two Rural Educational Institutions located in the Urabá region of Antioquia in Colombia. It is recognized, then, that the meanings that teachers construct from their educational practices are constituted through their own discourses captured and analyzed in the maps; likewise, it argues the articulations or tensions that can occur between educational practices with cultural practices and educational knowledge that are manifested in the territories.

Keywords: educational practices, teacher training, social pedagogy cartography, intercultural dialogue, territory

## INTRODUCCIÓN Y ALGUNOS REFERENTES<sup>1</sup>

Desde la puesta en marcha de la Constitución Política de Colombia en 1991, se concibe la nación colombiana como un Estado social de derecho, participativo, pluralista y democrático en el que se reconoce la diversidad cultural del país. Con base en estos principios, se han promulgado leyes como la Ley General de Educación de 1994 y otras disposiciones desde las cuales se pretende contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica, social y cultural, para que se fomente el pensamiento crítico, la memoria histórica y la construcción de paz. Por éstas y otras razones, la formación de maestros en clave intercultural en Colombia constituye un campo de reflexión e investigación emergente, latente, abierto y en constante transformación, dada la gran diversidad cultural, geográfica y biológica del país. La formación de maestros en perspectiva intercultural es, en la actualidad, una encomienda no sólo académica sino política e institucional, que tiene vigencia en universidades, facultades de educación, escuelas normales y otros escenarios de formación e investigación docente (Sierra, 2010); una cuestión que se considera apremiante abordar en el país, por la consolidación de una educación monocultural basada en una única cultura dominante de corte occidental.

Para posicionar esta mirada, es necesario reconocer los saberes y conocimientos situados de las comunidades y los entrecruces, circuitos o tensiones que se dan entre estos saberes territoriales y la cultura escolar. Esta lectura de contexto germina a partir de las necesidades formativas que afloran desde la experiencia en realidades educativas y culturales diferentes y ha surgido de la reflexión sobre la práctica educativa con docentes en contextos situados, desde la experiencia de formación vivida en el Programa Todos Aprender del Ministerio de Educación Nacional (2013). Esta propuesta de investigación

---

<sup>1</sup> El artículo es producto de la investigación doctoral: *Agriculturas del aprender en diálogos de saberes: corazonar la formación con maestros en contextos de diferencia cultural*, del Doctorado en Educación, línea de formación Estudios Interculturales, de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

se siembra, además, desde el comprender a la Madre Tierra<sup>2</sup> como pedagoga. En correspondencia con lo anterior, la investigación repiensa las realidades y experiencias pedagógicas de docentes y su formación continuada, proponiendo lecturas epistémicas y políticas que apuestan por profundizar y generar conocimientos desde un diálogo de saberes o diálogo intercultural en contextos educativos de dos instituciones educativas rurales pertenecientes a comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas de los municipios de Chigorodó y Vigía del Fuerte en el Urabá antioqueño.

Algunas investigaciones entre las que se destacan las realizadas por Sierra (2010), Díezt y Mateos (2011), Green (2011, 2006), Piemonte y Palechor (2011), Jaramillo, Mazonett y Murcia (2014), Agudelo (2016), Gómez y Acosta (2016), Krainer y Guerra (2016), afirman la necesidad de pensar la formación de docentes desde sus particularidades, con el propósito de reivindicar desde la investigación procesos educativos y formativos anclados a los territorios y a las diferentes cosmovisiones que los habitan. Dichos trabajos exponen algunas tendencias y perspectivas sobre la educación intercultural en Colombia y América Latina, y proponen nuevas líneas para la formación de docentes desde la pedagogía y la diversidad cultural, la etnoeducación, la Educación Intercultural Bilingüe, la reivindicación histórica de las comunidades indígenas y afrodescendientes, además de revisar el lugar de los Estados en la creación y consolidación de políticas públicas de formación de docentes desde un enfoque intercultural. Por ejemplo, en el contexto latinoamericano, la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL, 2019), hace una apuesta por la investigación en la formación en educación intercultural y prácticas de descolonización, desde los retos y exigencias de la formación intercultural de docentes.

<sup>2</sup> La pedagogía de la Madre Tierra es una propuesta educativa alternativa a la formación tradicional de docentes en Colombia. Se trata de una mirada político-pedagógica que toma como centro a la Madre Tierra para protegerla y para aprender de ella; también para que ella enseñe, para que desde ella se deriven los conocimientos necesarios para pervivir en una mejor relación con la vida. Es comprender que la Madre Tierra nos enseña a través de su pedagogía silenciosa, y entender la educación y la formación como estrategias en defensa de la vida (Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía, 2018).

Para este trabajo es de gran importancia reflexionar sobre la interculturalidad en educación, como propuesta que encarna las vinculaciones comunitarias de los docentes participantes en la investigación con sus contextos situados. En relación con esto, las experiencias, las interrelaciones y los saberes que circulan entre las comunidades y las instituciones educativas, vinculados a la historia de vida y a las trayectorias de los maestros participantes y del propio autor de la investigación, permitirán reconocer otras formas de comprender la educación y las relaciones escuela-territorio desde las voces, los sentidos y los significados territoriales y culturales que se construyen en las prácticas educativas. En esta dirección, la opción intercultural y decolonial constituye una senda hacia un diálogo de saberes<sup>3</sup> (Walsh, 2017) para reconocer tanto la diversidad cultural, como la epistemológica (De Sousa, 2013). Por tal razón, estos referentes de pensamiento (Green, 2011, 2016; Cáisamo, 2012; Quilaqueo y Quintriqueo, 2014, 2017; Guerrero, 2007, 2018), partiendo de un diálogo intercultural, posicionan el conocimiento, la memoria y las prácticas ancestrales como oportunidad para valorar el pensamiento propio enraizado en los territorios.

El pensamiento propio y situado es valioso en esta investigación, puesto que se acompaña de la experiencia de maestros investigadores (Green, 2006, 2011, 2016; Cáisamo, 2012; Quilaqueo y Quintriqueo, 2014; Guerrero, 2018; Parra y Gutiérrez, 2018) que han transitado los territorios y posicionan conocimiento no disciplinar. También significa la posibilidad de aventurarse a acudir al pensamiento de estos maestros, como oportunidad para hablar de la interculturalidad en lugares específicos y situados articulada a prácticas territorializadas. Al afirmar esto, se hace referencia a que las investigaciones, desde la perspectiva intercultural en educación están pendientes y se hace necesario concebirlas desde nuestro propio país, departamento y territorio.

<sup>3</sup> El diálogo de saberes se configura al articular los saberes priorizados por la ciencia y la escuela, con otras formas de producción de conocimiento que se constituye en los territorios. El diálogo de saberes posibilita en la investigación un encuentro entre semejantes y diferentes como proceso problematizador; implica la presencia activa de sujetos dispuestos a confrontarse mutuamente, y emerge de interrelaciones previas a partir de un vínculo social (Torres, 2020).

El planteamiento del problema que se investiga enfatiza en la pertinencia de la educación y la formación intercultural de docentes en ejercicio, que se encuentran en comunidades caracterizadas por diferencias culturales, sociales, territoriales y políticas. En este orden de ideas, se considera esencial la formación de docentes en clave intercultural, primero, por la creciente implementación de unas políticas públicas educativas centralizadas, pensadas desde afuera de los territorios e impuestas en los contextos educativos. Segundo, por cuanto los currículos no responden a las necesidades de otras realidades y están alejados de la diversidad cultural de los territorios, de entender otras formas de ver el mundo, otras formas de saber; por último, porque se evidencia que los horizontes académicos en las instituciones educativas del país y el departamento de Antioquia están dados como una suerte de colonialismo pedagógico y didáctico, lo que configura una construcción curricular hegemónica, o en otros términos, una colonialidad del saber (Mignolo, 2014; Walsh, 2017).

Desde esta postura, cobran sentido las diferencias culturales en la construcción y circulación de conocimientos y saberes educativos, en el encuentro entre la comunidad y las instituciones educativas. Esta reflexión abre interrogantes hacia la apuesta por otros horizontes para la educación en contextos rurales, diferenciados por características culturales, manifestaciones sociales y saberes educativos que confluyen en los territorios. Bhabha (2002, p. 198) hace referencia a las diferencias culturales desde una concepción de intervención-subversión; en sus palabras, “la diferencia cultural nos enfrenta con una disposición de conocimiento o una distribución de las prácticas que existen una junto a otra”. Siguiendo esta línea de sentido, es la representación de la diferencia en la cultura a través de modales, modos, palabras, rituales, costumbres, tiempos. Del mismo modo, el proyecto modernidad/colonialidad<sup>4</sup> se presenta como un lugar

<sup>4</sup> Es un proyecto de investigación que se constituye desde América Latina; en clave genealógica, el grupo modernidad/colonialidad surge como heredero de la tradición de pensamiento subalterno y del pensamiento crítico social latinoamericano, entre éstos, la investigación acción participativa (Fals-Borda, 2014), la filosofía de la liberación (Dussel, 2004) y la pedagogía del oprimido (Freire, 2002); estos tópicos configuran un pensamiento de frontera desde América Latina, pero no se circunscribe sólo a la región latinoamericana, sino al mundo de las ciencias sociales y humanas en general que está en las márgenes del pensamiento moderno (Escobar, 2003, 2005).

de rupturas epistémicas, con el que se dialoga para asumir nuevas posturas en el debate de la interculturalidad en la educación. Dicho proyecto acude al pensamiento generado a partir de la reflexión de las dinámicas políticas, sociales y culturales de la región latinoamericana y caribeña y está inspirado en los significativos aportes de la teología de la liberación en los años sesenta del siglo pasado, el pensamiento social latinoamericano y caribeño vinculado a la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación y la ciencia social autónoma (Escobar, 2005). Es por esto que, evocar a África y a Abya Yala brinda raíces para reflexionar, cuestionar, irrumpir, develar y reconstruir miradas emergentes desde los bordes, desde la frontera, para configurar el pensamiento y el conocimiento que se constituye en los territorios (Escobar, 2015). Por lo tanto, la propuesta se sustenta desde otras siembras para situarla desde un enfoque teórico, conceptual crítico y comprensivo que se nutre y realimenta en diversas perspectivas pensadas en los territorios desde una lógica no hegemónica y emancipatoria.

De esta manera, la investigación acude a fuentes que brindan fundamentos para abrir un diálogo decolonial e intercultural con discursos que se sitúan en los territorios, tales como las ontologías relacionales (Escobar, 2015; Cuevas y Bautista, 2020); la ecología de saberes (De Sousa, 2013), como opción pluriversa para construir diálogos interepistémicos e interdiscursivos; la decolonialidad e interculturalidad en educación (Walsh, 2013, 2017; Castillo, 2019) y, por último, el corazonar (Guerrero, 2007, 2018; Green, 2016), como epistemología y sabiduría andina. En consecuencia, entretejer decolonialidad e interculturalidad (Walsh, 2013) envuelve la activación de discursos, saberes y prácticas en contextos situados, en un diálogo de saberes que configura convergencias, aviva la diversidad cultural y revitaliza la existencia de un rico legado cultural, constituido de generación en generación a través de la historia oral y las expresiones de otras educaciones en los territorios, para comprender su confluencia con las prácticas educativas de maestros de educación básica, desde sus concepciones y mundos propios (Escobar, 2015).

Después de estas claridades conceptuales es importante avanzar hacia el objetivo propuesto, horizonte que permite comprender los sentidos territoriales y culturales que construyen los docentes de

educación básica desde su práctica educativa en contextos de diferencia cultural, en específico, en dos instituciones educativas rurales, como elemento clave para reconocer esos sentidos y significados de los maestros y revitalizar sus saberes educativos y culturales en cuanto conocimientos situados. A continuación, se hace un acercamiento a las perspectivas contextuales que describen las realidades de las comunidades educativas y de las instituciones, a la vez que se presenta el reconocimiento a las experiencias de vida de los docentes participantes en la investigación.

En el siguiente apartado se amplía la opción metodológica indisciplinada con una orientación comprensiva y crítica. La propuesta metodológica indisciplinada representa los hilos significantes del conocimiento que circula y que se da a través de las relaciones de cuerpos, territorios y memoria, la cual permite, como acción colectiva desde una construcción colaborativa-participativa pensada en la cartografía social pedagógica, poner en escena saberes educativos y sentidos del territorio de los maestros hacia un diálogo de saberes. Seguidamente, se argumenta que los sentidos y significados que construyen los docentes desde sus prácticas educativas se constituyen a través de sus propios discursos, trayectorias, vivencias y experiencias plasmados y analizados a partir de los mapas parlantes. Además, se presentan las posibles articulaciones, valoraciones y tensiones que se dan al interior de las aulas de clase entre las prácticas educativas, los saberes y las prácticas culturales que se manifiestan en los territorios.

## CONTEXTUALIZACIÓN TERRITORIAL

La investigación en la que se basa y sobre la que se reflexiona en este artículo está orientada por las siguientes preguntas: ¿cómo construyen los sentidos territoriales y culturales los maestros de educación básica en contextos de diferencia cultural, en los municipios de Chigorodó y Vigía del Fuerte en Antioquia, con el fin de generar de forma participativa una propuesta situada de educación intercultural?, ¿cómo posicionan los maestros en sus prácticas educativas los saberes culturales que circulan entre las comunidades y la escuela? A partir de estos interrogantes, más la lectura del contexto y la re-

flexión con los maestros sobre las prácticas educativas, atravesadas por las manifestaciones culturales y saberes educativos constituidos en los territorios, se considera relevante reconocer la presencia de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas en el territorio colombiano y antioqueño desde tiempos ancestrales.

Los contextos y comunidades educativas donde se lleva a cabo la investigación son la Institución Educativa Rural Celestino Díaz, ubicada en la Vereda Juradó del Municipio de Chigorodó y en la Institución Educativa Rural Buchadó, del Centro Poblado Buchadó en el municipio de Vigía del Fuerte, en la subregión del Urabá del departamento de Antioquia (figura 1). La subregión de Urabá, de la cual hacen parte los municipios de Vigía del Fuerte y Chigorodó, se encuentra en el noroccidente de Colombia y del departamento de Antioquia, lo que la ubica en un punto estratégico por su cercanía a los océanos Atlántico y Pacífico, de los cuales dicha región tiene influencias sociales y culturales. En Antioquia, esta subregión se divide en tres zonas con características particulares: Urabá norte o costera, Urabá centro o eje bananero y Urabá Atrato Medio.

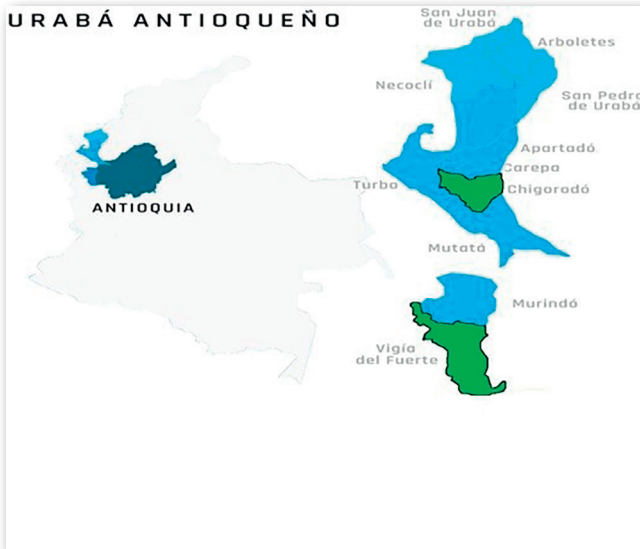
En el municipio de Chigorodó donde está ubicada la Institución Educativa Rural Celestino Díaz y sus sedes, cohabitan comunidades afro, indígenas de la comunidad Embera Eyábida que perviven además desde tiempos milenarios y población campesina que, en parte, tiene origen de las mezclas entre indígenas, afros y colonos antioqueños. Basados en la producción agropecuaria, los habitantes de estos parajes rurales configuran sus procesos sociales y económicos. Los docentes rurales de esta institución educativa provienen, en su mayoría, del departamento del Chocó y pertenecen al pueblo afrocolombiano; otras maestras se reconocen como mestizas y llegan de la misma subregión del Urabá o de otros pueblos de Antioquia o de la costa Caribe colombiana.

Es importante destacar que las plazas docentes que ocupan los maestros en esta institución, no están oficializadas por parte de la Secretaría de Educación del Departamento, ni por el Ministerio de Educación Nacional y funcionan por contratación privada; de allí que los maestros manifiesten la necesidad de una estabilidad laboral, que les permita fortalecer procesos de formación como docentes e institucionalmente. Esto último se debe a que no tienen la oportu-



nidad de ascender en el escalafón docente y de esta forma validar su formación y experiencia educativa. Aun así, cabe señalar que los maestros de esta institución educativa tienen, en promedio, ocho años de experiencia en el ejercicio docente.

■ Figura 1. Ubicación de los dos territorios de investigación en el Urabá antioqueño dentro del departamento de Antioquia y de Colombia



Fuente: adaptación. Grupo Santa María, Colombia.

Por otro lado, la Institución Educativa Rural Buchadó está situada en el Centro Poblado Buchadó, del municipio de Vigía del Fuerte, donde confluyen comunidades indígenas Embera Dóbida, afrodescendientes y campesinas del Atrato medio antioqueño. Estas características se pueden describir en un sentido amplio por su situación geográfica y las particularidades del territorio y de contexto ribereño; además de los rasgos culturales y las relaciones intra e interétnicas que tejen estas comunidades en su acontecer comunitario y social. Asimismo, desde el reconocimiento de las maestras participantes en la investigación que laboran en esta institución educativa, se puede afirmar que todas pertenecen a la etnia afrodescendiente, cuatro de estas maestras son originarias de la misma comunidad de

Buchadó y dos del cercano departamento del Chocó, las cuales también se identifican con la vida ribereña. En relación con la experiencia educativa de las maestras, éstas cuentan con un promedio de 12 años de experiencia que, en su mayoría, ha sido en esta comunidad, sólo una docente ha laborado en otra institución educativa.

Con respecto a las características geográficas, el territorio biodiverso de Vigía del Fuerte se caracteriza por grandes extensiones de selva tropical húmeda, y los centros poblados y veredas están en las márgenes del río Atrato, contruidos en palafitos a manera de pueblos. Las casas están hechas en madera, pues es el material más abundante que ofrece el medio, se sostienen ancladas a dos metros del suelo alrededor de una plataforma central en la que tienen lugar todo tipo de relaciones, expresiones y manifestaciones sociales y culturales. La dinámica social, económica y educativa de esta comunidad se sustenta en la pesca, la agricultura, la extracción de madera, entre otros.<sup>5</sup>

Estas perspectivas contextuales permiten el reconocimiento de los maestros de educación básica primaria participantes del estudio, los cuales se han identificado gracias a los acompañamientos previos en estas instituciones educativas rurales, previamente mencionadas. Con base en lo anterior, las comunidades de aprendizaje de dichos centros educativos están conformadas por 12 docentes de educación básica primaria, seis de cada institución. Los criterios de selección se dan sobre la base de que son docentes que se encuentran laborando en estas dos instituciones educativas, que cuenten con cinco o más años de experiencia, en general, y dos años trabajando en estas comunidades educativas; por último, maestros que tengan interés de participar tanto colectivamente (cartografía pedagógica, construcción de los mapas parlantes o educativos, grupos focales o círculos de palabra), como individualmente (entrevistas semiestructuradas,

<sup>5</sup> El Estado colombiano reconoce el territorio de Vigía del Fuerte como propiedad colectiva; éste cuenta con 22 consejos comunitarios en 19 comunidades afrodescendientes, todos pertenecientes al Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia, 2013), que abarca 71% del área del municipio. Del mismo modo, desde hace algunos años, a través de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), se trabaja en la zonificación ambiental de 20% del territorio, que corresponde a los resguardos indígenas; además, se proyectan planes de ordenamiento territorial contruidos desde la perspectiva étnica y agroambiental (Agencia Renovación del Territorio, 2018).

acompañamientos de aula, narrativas biográficas o territoriales) en el desarrollo de la investigación. En relación con la pertenencia étnica de los maestros y maestras participantes, diez se reconocen como pertenecientes al pueblo afrocolombiano y dos como mestizas.

Las informaciones recolectadas con los maestros participantes durante la ruta de investigación, se basan en un acuerdo de confidencialidad de la información, dejando claro que ésta tiene únicamente fines académicos y comunitarios, con el fin de alcanzar los objetivos de la investigación; del mismo modo, se socializó el consentimiento informado con los docentes interesados en hacer parte de la propuesta, en el que se prioriza su anonimato y la confidencialidad de la información.

## INDISCIPLINAR LA METODOLOGÍA PARA SITUAR LAS PRÁCTICAS

La propuesta metodológica se nutre de pensamientos que se sitúan en los territorios para investigar desde la raíz (Green, 2011, 2016) y corazonar la metodología (Guerrero, 2018); esto expresa el pensar desde dentro de la investigación y los sentidos y significados de vida, recreando el origen de la propia historia y la cultura. En conexión con la pedagogía de la Madre Tierra, es girar desde la propia raíz para pensar y ahondar en las raíces de las culturas y los territorios. Resulta oportuno decir que este vínculo con la raíz da el sustento para concebir una ruta de investigación indisciplinada, en desobediencia epistémica y metodológica. Como lo expresa Haber (2011), una investigación indisciplinada que, focalizándose en unos intentos de objetivación, los deconstruya, los desarticule, los conjure, los decolonice.

Con base en lo anterior, se entiende el planteo metodológico indisciplinado como una opción que se configura desde la idea del desprendimiento de la hegemonía disciplinaria y procura decolonizar el hacer investigativo, en un hacer decolonial en tanto proceso situado y localizado, como paso para producir saberes y conocimientos desde las prácticas educativas y culturales de los maestros; se reconoce a cada participante como otro dialogante, para procurar el autorreconocimiento y la autocrítica (Ortiz, Arias y Pedroso, 2018). Indisci-

plinar la metodología desde esta postura “implica el reconocimiento de otras formas de conocimiento, particularmente los conocimientos locales producidos desde la diferencia colonial, y los entrecruces y flujos dialógicos que pueden ocurrir entre ellos y los conocimientos disciplinares” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14). En este sentido, puede decirse que la metodología desde lo indisciplinado asume rasgos diferenciadores de otras miradas participativas, porque retoma diversas fuentes para situar las prácticas y otros lugares de enunciación, desde los cuales la participación de los maestros en el diseño de investigación fue trascendental para garantizar el alcance de la investigación y su impacto en las prácticas educativas.

Ahora bien, por la naturaleza crítica y comprensiva de la investigación, las fases propuestas en el diseño de la misma para la realización del estudio parten desde una perspectiva participativa y colaborativa. Se destaca con esto el interés de construir una propuesta metodológica que, desde los bordes de las ciencias sociales y humanas y de la educación, trascienda las fronteras disciplinares, la disyuntiva entre sujeto-objeto, a fin de indisciplinar la investigación desde una postura decolonial (Cuevas y Orrego, 2021). En este contexto, la investigación se sitúa desde un enfoque indisciplinado, dado que “la investigación indisciplinada es una no-metodología en la descolonización del conocimiento” (Haber, 2016, p. 161).

Este enfoque indisciplinado permite desprenderse de las prescripciones disciplinares y entender la investigación como un sistema de relaciones, se pretende un acercamiento a las prácticas singulares, culturales y educativas situadas en las dos instituciones educativas rurales del Urabá antioqueño. Desde esta lógica, los criterios del proceder metodológico se sustentan en la idea de un pensamiento fronterizo que, desde una perspectiva crítica de la hegemonía de la razón, cuestiona el paradigma de la racionalidad moderna, por esto, es pertinente profundizar en el giro descolonizador (Guerrero, 2018).

Se trata de cultivar las memorias, sentidos y significados con los maestros situados territorialmente para recuperar la afectividad, empezar a corazonar, a sentir los propios cuerpos conectados con el territorio y con las prácticas educativas, culturales y sociales; por lo que, “asistimos a un tiempo en el cual, las emociones ya no pueden

seguir siendo ignoradas, por ello, como dice el Pueblo Kitu Kara: ‘Éste es el tiempo del Corazonar’” (Guerrero, 2010, p. 17). Así, la recolección, procesamiento y análisis de la información, que se ha facilitado en talleres de participación colaborativa, basados en la cartografía social pedagógica, además de la discusión y análisis de los hallazgos a partir de la matriz Territorio/Saberes/Escuela, permite elaborar con los docentes algunos acuerdos de transformación hacia la coconstrucción de unas implicaciones educativas en clave intercultural.

Indisciplinar la metodología para corazonar la formación representa rupturas epistemológicas y metodológicas que permiten pensar otras formas de comprensión de las experiencias educativas y pedagógicas, en dos instituciones educativas rurales con comunidades de aprendizaje de docentes, que se sitúan en los territorios biodiversos del Urabá antioqueño. Por tanto, para efectos de la investigación, indisciplinar lo metodológico es abrir la posibilidad de concretarlo a partir la cartografía social pedagógica que “puede entenderse como abstracción que sirve para situarse en el mundo; es decir, como la expresión de diversos modos de subjetivación por los que el ser humano habita su propia existencia” (Barragán, 2016, p. 256).

Esta ruta ofrece la forma de relocalizar, reconocer los pensamientos situados de las comunidades y los maestros participantes, puesto que se dinamiza a través de la construcción de mapas como mensaje educativo y social de manera colectiva, y se lee en clave de las prácticas educativas y la formación del docente. Dentro del proceso investigativo, se llevaron a cabo ejercicios colectivos de construcción de mapas, como se observa en la figura 2, asunto que se fundamenta en la práctica y acción reflexiva sobre el mapa y la construcción colectiva, como objetos de conocimiento, y la proyección de los territorios en la relación escuela-comunidad. El proceso de mapeamiento constituye un medio para el intercambio y socialización de saberes y prácticas culturales (Ospina, Montoya y Sepúlveda, 2021), además de develar cómo se mueven los saberes del territorio con las prácticas educativas de los maestros.

■ Figura 2. Taller de cartografía social pedagógica con maestras de educación primaria. Institución Educativa Rural Buchadó, Vigía del Fuerte, Antioquia, Colombia



Fuente: archivo de trabajo de campo.

Hablar de la relación entre las prácticas culturales y educativas es hablar de actividades situadas, con unas intencionalidades específicas y unos modos propios de hacer y estar en el mundo, que se dan de acuerdo con el intercambio o las tensiones entre las prácticas culturales situadas en los territorios y la intersección con las prácticas educativas docentes; se tiene presente que éstas están marcadas por sus improntas culturales, concepciones, pensamiento, que hacer pedagógico y su actuar en la cultura escolar. En este orden de ideas, es el reconocimiento del territorio que habitan los maestros el horizonte concreto que permite comprender cómo posicionan, articulan o ponen en tensión con sus prácticas educativas, los saberes culturales que circulan entre las comunidades y las instituciones educativas. De igual forma, reconocer las voces docentes que hablan de los haceres, andares y desandares comunitarios es donde encuentra sentido y sustento esta propuesta. Se intenta, entonces, develar el diálogo

o las inflexiones que pueden darse entre los saberes escolares y los saberes culturales como prácticas territorializadas, cargadas de conocimiento y de significado propio para develar cómo es entendida la interculturalidad en estos territorios donde confluyen diferencias culturales

Esto implica, desde el diseño metodológico, recurrir a diversas fuentes de investigación para elaborar mapas de pensamiento sobre el territorio en clave educativa. Para el levantamiento y generación de información se ha hecho, en un primer momento, un acercamiento a las experiencias de vida de los maestros participantes, a través encuentros situados que se dan desde sus propias formas de nombrar y encierran un conjunto de narrativas territoriales, memorias sociales e historias locales. En segundo lugar, se consideran los principios pedagógicos de la Madre Tierra –Silencio, Escucha, Observación, Tejido– (Green, 2011), como principios metodológicos transversales que permiten comprender, desde la diferencia cultural, las concepciones y sentidos educativos y culturales en la relación entre los maestros y los territorios. Por último, el mapeo en la cartografía social pedagógica envuelve la lectura y la reflexión de las prácticas culturales y educativas, para poner en circulación conocimientos diversos, desde la construcción de mapas parlantes y de esta forma elaborar discursos, revalidar otros, crear nuevos sentidos o proyectar otras posturas.

El análisis de los datos se da en la medida en que las interacciones y dinámicas suscitadas en el grupo de maestros permiten construir un mapeo de pensamientos a través de la matriz Territorio/Escuela/Saberes, con el fin de activar saberes, experiencias y trayectorias en vínculo con los territorios desde sus propias realidades y perspectivas. Esta propuesta de análisis se da desde una dimensión comunitaria que permite abordar, con los maestros, el territorio desde su propio pensamiento y los saberes educativos y culturales; así se potencia esta invitación a los docentes a comprender sus prácticas educativas y culturales, teniendo como punto de partida los mapas parlantes y los círculos de palabra, lo que implica una mirada tejida a partir de la interconexión de sus visiones de mundo y cosmogonías, las cuales dan cuenta de la pluriversidad que habita en los territorios.



## SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DEL TERRITORIO

Las experiencias y prácticas culturales propias que se dan en los territorios surgen de esas diversas maneras de ver el mundo, de construir mundo de las comunidades de docentes y sabedores del territorio. Estas perspectivas propias del mundo ribereño, campesino y rural permiten presentar los siguientes hallazgos investigativos en relación con los saberes educativos, los sentidos y significados culturales que construyen los maestros sobre el territorio. Éstos se han dado en cuanto se realizó una aproximación a los mundos de la vida de los maestros para situar en los contextos esas prácticas territorializadas. Para esto se ha tenido como apoyo los aportes investigativos y conceptuales de Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Castillo y Guido, 2015; Walsh, 2013, 2017; Mignolo, 2014, y De Sousa, 2013.

En correspondencia con lo anterior, develar los sentidos y significados que los docentes construyen sobre el territorio desde sus prácticas educativas, a través de la cartografía social pedagógica en la intersección entre las instituciones y las comunidades educativas es importante, porque se reconoce a cada docente participante como un constructor de realidad en su quehacer pedagógico, en sus trayectorias y rasgos identitarios (Ospina *et al.*, 2021), para hallar las significaciones sobre el territorio en las relaciones entre los saberes situados y las prácticas educativas.

Para ampliar lo anterior, el territorio “es definido como un espacio colectivo compuesto por todo el lugar necesario e indispensable donde hombres y mujeres, jóvenes y adultos, crean y recrean sus vidas. Es un espacio de vida donde se garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultural” (Escobar, 2015, p. 32). De acuerdo con lo que muestra la figura 3, la concepción del territorio de las maestras de la Institución Educativa Rural Buchadó está marcada por expresiones territoriales y prácticas culturales concretas que la configuran. Estas marcas vitales están dadas por la cultura del río, la cultura ribereña que, anclada a prácticas como la pesca y la agricultura, devela mundos complejos y ontologías relacionales que descubren formas propias de ver la vida y hacer el mundo (Escobar, 2015).



■ Figura 3. Mapeo colaborativo de cartografía social pedagógica con maestras de la Institución Educativa Rural Buchadó, Vigía del Fuerte, Antioquia, Colombia



Fuente: archivo de trabajo de campo.

En este orden de ideas, la formación continua de los maestros se articula a la reflexión sobre sus propias prácticas educativas desde el mapeo, proceso que va permitiendo a cada docente encontrarse consigo mismo, con la comunidad y con las diversas manifestaciones de los territorios que se puedan leer en clave educativa. La reflexión sobre la práctica educativa es importante, como ya se ha mencionado, puesto que aporta a la comprensión de los sentidos y significados que adquiere el territorio en las concepciones y prácticas educativas de maestros y maestras de educación básica en contextos educativos diferenciados. La cartografía pedagógica realizada por los docentes participantes en la investigación evidencia el reconocimiento que hacen de su territorio, al situar allí sus prácticas, trayectorias y experiencias educativas, manifestando necesidades de formación inicial y continua.

En esta lógica, las voces de docentes enraizadas y levantadas desde y con el territorio en el Centro Poblado de Buchadó, en Vigía del

Fuerte y, en la Vereda Juradó, en Chigorodó, cobran significado para situar la interculturalidad en perspectiva educativa (Castillo y Guido, 2015). Los lugares también hablan y las voces docentes narran desde sus formas de entender el mundo que permiten develar características propias, a partir de ciertas manifestaciones y expresiones culturales y religiosas, modos propios de hacer y entender el mundo en una suerte de complicidad con la vida; lo cual se convierte en un proceso que descubre, reivindica y fomenta la diversidad cultural presente en los territorios (Parra y Gutiérrez, 2018).

Las palabras de una de las maestras participante del estudio, de la comunidad de Buchadó, permiten un acercamiento a la realidad del territorio y revelan algunas de las prácticas situadas y los saberes educativos que allí se manifiestan:

La comunidad de Buchadó posee una cultura propia, nosotros tenemos un sentido propio de la vida que nos lo da el río; desde niña siempre he vivido acá en el pueblo, tenemos nuestras propias tradiciones que pertenecen a la etnia negra, eso se puede ver en las prácticas permanentes de la comunidad. Una práctica propia de las comunidades del Atrato Medio es la pesca, ahora que estamos en principio de año, hay mucha subienda de pescado; por lo general, los hombres y los jóvenes son los que pescan y las mujeres entre canciones y dicharachos arreglan el pescado, lo salan y lo ponen al sol para vender, intercambiar o consumir en el hogar. Los habitantes de la comunidad son hábiles agricultores empíricos del arroz, el plátano, la yuca, frutas, en algunos casos trabajan a mano cambiada, es decir, un día varios van al trabajo de un compañero y al otro día al del otro y así, o por jornales. También en la comunidad, la explotación maderera y sus diferentes usos hace parte de la vida diaria de los habitantes, tanto para las viviendas que están construidas sobre pilotes altos para protegerse de las inundaciones y de serpientes que vienen de la selva, como para otras actividades comunitarias. El buchadoseño, como todo habitante de la región, lleva una vida rutinaria al ritmo del río, sin embargo, somos personas alegres y bullangueras, amantes de las fiestas, de la música propia de la región, la chirimía o el bunde, así como de los cantos populares (Taller con maestras de la Institución Educativa Rural Buchadó, comunicación personal, febrero de 2023).

Estas actividades propias de la comunidad de Buchadó en Vigía del Fuerte, Urabá antioqueño, marcan unas dinámicas sociales, culturales y educativas particulares. Asimismo, por la ubicación ribereña del corregimiento y de su institución educativa, han sido recurrentes durante su historia inundaciones que, de alguna forma, modifican las condiciones de acceso a servicios públicos y afectan directamente la calidad de vida de los habitantes de estos lugares ribereños. De igual forma, se manifiesta que la conexión de estas comunidades con su territorio es ancestral, puesto que el sentido del territorio y su función articuladora de un pensamiento colectivo anclado a la posibilidad de una juntanza de este pensamiento con lo educativo es potente, tal como lo afirma Villa (2012). Lo anterior, resuena en las condiciones de vida del Atrato Medio y de la Institución Educativa Rural Buchadó. En este sentido Gutiérrez (2019), reconoce en la historia de los habitantes de estos territorios, la riqueza territorial y cultural, y al respecto plantea:

Las poblaciones afrodescendientes en la región del Chocó Biogeográfico se extienden por más de cien mil (100 000) kilómetros cuadrados que incluye una gran diversidad de *hábitats* y de diferentes maneras su llegada al continente; sin embargo, a lo largo de los años, han consolidado territorialidades que siguen en disputa hasta la fecha. Siguen en disputa porque los poderes fácticos continúan desde que los Estados-nacionales se consolidaron, y ubicaron como geoestratégicos los territorios en resguardo que los afrodescendientes produjeron para la reproducción de la vida (Gutiérrez, 2019, p. 167).

Ahora bien, a partir del proceso por la defensa del territorio ancestral y del reconocimiento de este territorio y sus saberes colectivos, la riqueza no es sólo biológica y natural, sino que también se encuentra en las voces de las maestras y de los abuelos y abuelas sabedores de la comunidad de Buchadó:

Aquí en Buchadó convivimos los afros, los indígenas y los paisas (como llaman a los mestizos o campesinos); toda la gente es muy unida y fuerte, hay una amistad grande entre todos, los niños y niñas se cuidan donde los vecinos, tías o abuelas, con ellas aprenden

algunas veces los oficios de los padres o abuelos porque ayudan con el trabajo, secar el arroz, pescar, cuidar los cultivos, cazar en algunos casos, coser en el caso de las niñas y todos saben nadar, el río Atrato les enseña (Institución Educativa Buchadó, comunicación personal, octubre de 2018).

En correspondencia con lo anterior, las comprensiones que tienen los docentes del territorio se vinculan, de cierto modo, con las instituciones educativas a través de las prácticas de aula y evidencian una permanente incertidumbre entre la cultura escolar y la territorialidad. En esta perspectiva, las prácticas educativas pueden ser reconocidas como escenarios contingentes donde convergen diversas maneras de entender el mundo (Ospina *et al.*, 2021). Como se expresa en las voces de los maestros, sus experiencias educativas en los territorios de las dos instituciones educativas rurales en las que se localiza la investigación expresan relaciones y permanentes tensiones con las prácticas culturales de las comunidades educativas que los habitan, desde las cuales se tejen discursos que influyen en las prácticas escolares. Cabe señalar que en los territorios de las comunidades educativas rurales y, en específico, con la comunidad de maestros participantes del estudio, se evidencian problemáticas sociales y educativas como lo son el conflicto armado, el difícil acceso, la carencia de servicios públicos. Asimismo, se evidencian problemáticas y necesidades formativas de los docentes respecto a su ejercicio profesional, teniendo presente que en estos contextos educativos existen marcadas diferencias culturales.

En esta lógica, desde el enfoque dialógico y participativo que promueve la cartografía social pedagógica (Barragán, 2016; Barragán y Amador, 2014), como una forma que permite situar las prácticas colaborativamente desde una perspectiva indisciplinada, en tanto ruta metodológica y pedagógica para encontrarse y dialogar con los otros en igualdad de condiciones, se asume como un asunto vital para leer el territorio y las prácticas culturales y educativas. Con este contexto y reconociendo el valor pedagógico y territorial del mapeo en esta investigación, estas cartografías ponen el énfasis en reconocer y activar las diversas formas en que habita el conocimiento en los territorios; dicho con otras palabras, los sentidos y significados del

territorio muestran la sensibilidad y afectividad de cada docente, para pasar por el cuerpo lo que dice el territorio y acercar desde esas epistemologías insurgentes (Guerrero, 2018) u ontologías relacionales (Escobar, 2014, 2015) a la afectividad del corazón docente desde una mirada formativa.

Estos lugares de enunciación situados en los territorios de la investigación a través de las voces de los maestros se instalan a partir de la relación y el encuentro con el otro, para nombrar desde el lugar de sus experiencias lo que pasa en el territorio. Son estas trayectorias y retos desde los que reconocen los sentidos y significados que otorgan los maestros a los territorios donde desempeñan su quehacer docente, al reconocer que allí confluyen comunidades con conocimientos diversos, que bien se enriquecen o se tensionan con las prácticas educativas; ya que de diferentes maneras lo comunitario y lo territorial transita o se entreteje con lo educativo.

Tanto en la figura 4 como en los análisis de ésta, derivados del ejercicio cartográfico con los docentes de la Institución Educativa Rural Celestino Díaz en el municipio de Chigorodó, se ponen en escena varios elementos que tienen que ver con su identidad étnica y cultural y la de sus estudiantes; del mismo modo salen a flote las raíces ancestrales e identitarias. Por otro lado, se cuestionan sobre los impactos y dinámicas que han generado las marcas de la violencia, con fenómenos como el desplazamiento forzado, la memoria histórica y la construcción de paz, en relación con el territorio y sus prácticas educativas. Aparecen de este modo, problemáticas sociales asociadas a la extracción minera, los monocultivos y la contaminación que afecta al medio ambiente y el diario vivir de las comunidades.

Con respecto a lo anterior, el siguiente relato es una aproximación a esos sentidos y significados colectivos del territorio, desde lo cartográfico en clave pedagógica:

■ Figura 4. Mapeo colaborativo de cartografía social pedagógica con maestras de la Institución Educativa Rural Celestino Díaz, Chigorodó, Antioquia, Colombia.



Fuente: archivo de trabajo de campo.

El mapeo es algo nuevo para nosotros, basándonos en el mapa de Chigorodó, nosotros plasmamos cada uno de los territorios de las veredas donde están ubicadas las diferentes sedes (Veredas La Marporita, El Coco, Guapá Carretera, La India, Guapá Arriba) y la sede principal de la Institución Educativa Celestino Díaz, y también la bioplanta de palma de aceite. En cada una de las sedes y en las veredas hay problemáticas, éstas son comunes y recurrentes en



todas las sedes; entre las problemáticas y necesidades se presenta la deforestación, conflictos por el territorio, trabajamos en zonas de difícil acceso, también hay problemas de inundaciones porque llueve mucho y se crece el río, el cual se llevó la carretera por la sedimentación y a los habitantes de la vereda El Coco nos toca meternos por el caño arriba; hay momentos como profesor, que me da mucha tristeza, es una situación bastante dura que nos ha enseñado demasiado sobre el territorio y la unión con la comunidad. También la violencia ha marcado a la mayoría de nuestras comunidades, el desplazamiento forzado es uno de los fenómenos que se dan por la violencia y esto afecta el proceso educativo y a nosotros, los maestros, porque nos vigilan o se fijan en nuestras prácticas educativas, si hablamos de paz, toca hacerlo sólo dentro del aula de clase, nos toca ser muy prudentes y moderados frente a lo que enseñamos y hablamos sobre el territorio. Por ejemplo, en el caso de Guapá Carretera influye en nuestras prácticas educativas la contaminación ambiental, ya que la bioplantita de palma de aceite arroja todos sus desechos al río, y los niños ven como eso contamina el agua, el aire, de allí partimos con nuestros estudiantes para abordar el cuidado del medio ambiente y el trabajo con los padres de familia y comunidad educativa, esto nos ha traído problemáticas sociales y ha cambiado la cultura de la vereda, porque ha modificado el curso del río que es fuente de vida en este territorio (Taller con maestros y maestras de la Institución Educativa Rural Celestino Díaz, comunicación personal, septiembre de 2022).

Desde esta perspectiva y trayendo aquí el pensamiento de Escobar (2015), existe aún en Colombia y América Latina una amplia discusión sobre lo que significa el territorio, cómo éste se representa simbólicamente y construye identidad o multiterritorialidades, como oportunidad de articular en colectivo la permanencia en el territorio, es decir, construir el espacio-tiempo colectivamente. Así las cosas, el territorio como espacio compartido desde la etnoterritorialidad adquiere sentidos y significados que se refieren al territorio habitado y culturalmente construido por las personas, docentes y pobladores de las veredas y corregimientos del Urabá antioqueño desde sus realidades socioculturales.

Lo descrito se manifiesta a través de las experiencias educativas de los maestros, sus trayectorias en el contexto particular de la ruralidad y el intercambio de saberes desde donde se nutren las relaciones con el territorio y con los otros para caminar hacia un diálogo de saberes o diálogo intercultural, que busque desde lo educativo alternativas a estas lecturas de los territorios. Ahora bien, es fundamental reconocer otras maneras de ser y estar en el mundo; tal como lo señala Mignolo (2014, p. 5), “porque existen formas de relacionarse al mundo, formas de sentir, hacer y pensar, formas de estar y habitar el mundo que provienen de otras geo-genealogías, no occidentales y no modernas”.

En otros términos, significa reconocer los conocimientos, las relaciones y las tensiones que se tejen entre la institucionalidad escolar y el territorio, en especial en las prácticas educativas movilizadas en las aulas, que pueden configurarse como un lugar de interdependencia con las relaciones que habitan el espacio escuela-territorio (Ospina *et al.*, 2021). La voz de una de las docentes líderes de la comunidad de aprendizaje de la Institución Educativa Rural Buchadó localizada en el municipio Vigía del Fuerte, narra precisamente esa relación que se establece en la investigación entre prácticas educativas y territorio:

La tierra está en el centro de la vida, es la que nos provee todo en la región, desde el río, los árboles (la madera), los peces, la caña, las aves y animales; esto se puede articular desde la escuela, desde la historia y desde mi territorio. Esto nos exige una transformación inmediata, de acuerdo con esto, los conocimientos del territorio y de la comunidad, ya están, pero están dormidos, tenemos que moverlos, traerlos a la escuela, moverlos, aplicarlos con los estudiantes, para que ellos vayan retomando esos saberes de nuestros ancestros que se han ido perdiendo; si nuestros estudiantes lo aprenden, esto puede ir directamente a nuestra misma comunidad, para caminar todos juntos hacia una toma de conciencia de que nuestro territorio, nos da todo y tenemos que cuidarlo y protegerlo (Taller con maestras de la Institución Educativa Rural Buchadó, comunicación personal, febrero de 2023).



De acuerdo a lo que señalan Ospina *et al.* (2021), en la relación escuela-territorio se encuentra el maestro como interlocutor, y se identifican en las instituciones educativas desde las voces docentes marcas vitales que atraviesan, tensionan o se distancian de las prácticas educativas, las acciones y estrategias de aula, así como la reflexión sobre el despliegue de su saber pedagógico. Como ya se ha dicho, afloran necesidades de formación con respecto a cómo abordar la diferencia, o las particularidades de los contextos en la búsqueda del vínculo entre la escuela y los territorios. Por esto, los maestros siguen a la espera de alternativas que les brinden nuevas rutas formativas para fortalecer el ejercicio de su profesión.

Por último, la forma en que los docentes otorgan sentido y significado a los territorios ha implicado abordarlo desde ámbitos específicos. En primer lugar, el de las instituciones educativas y su ubicación socioespacial, en términos de las dinámicas sociales que se dan en los territorios. En segundo lugar, las prácticas culturales que tienen vida en los territorios a partir de la diversidad étnica y cultural que en éstos se manifiesta y que se vivencian en las comprensiones y en la construcción de mundo de los maestros. En tercer y último lugar, las dinámicas de la relación escuela-territorio que se articula, moviliza, tensiona, problematiza en las prácticas educativas docentes, en algunos casos distanciada por los mismos ambientes sociales, históricos y culturales en que se dan estas marcas territoriales y comunitarias.

## SABERES EDUCATIVOS DEL TERRITORIO, DIÁLOGOS CON LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El mapeo ha sido una oportunidad para movilizar procesos participativos de cartografía social con un énfasis educativo, que se ha levantado desde las voces docentes. De igual manera, éste posibilita la enunciación y sistematización de saberes educativos y culturales locales que transitan en los territorios, para analizar desde allí las articulaciones, el diálogo o las coyunturas que pueden darse entre estos conocimientos territorializados con la educación escolar. En este sentido, la cartografía social pedagógica ha permitido identificar algunos de los saberes culturales y educativos de los docentes en

los territorios y las posibles relaciones, incertidumbres, discursos o diálogos entre sus prácticas educativas y sus conocimientos situados, a través de autores como Castillo y Triviño, (2008), Quilaqueo y Quintriqueo (2014, 2017) y Guerrero (2007). Los saberes educativos son prácticas socioculturales que se dan en contextos situados y localizados, se forman desde los vínculos con la educación familiar dando un valor pedagógico al conocimiento educativo propio y del territorio (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

De acuerdo con esta concepción, en el Municipio de Vigía del Fuerte las prácticas ribereñas de la pesca en diferentes modalidades o la caza para la supervivencia se configuran como prácticas ancestrales, conocimiento que es construido por medio de prácticas sociales y culturales transmitidas de generación en generación, guiadas por los padres y madres para constituir y mantener los saberes de la comunidad (Ríos, 2008). Estas prácticas vitales que se manifiestan en los territorios llevan a la comprensión de que estos saberes son prácticas socioculturales que se refieren a las formas en que circulan diferentes conocimientos en la comunidad. Además, se descubre en las voces docentes las tensiones que se dan en la realidad de los territorios, al articular y socializar estos saberes educativos territoriales en las instituciones educativas.

Siguiendo la idea de Ghiso (2012), la práctica educativa como experiencia vivida, que pasa por la voz y por el cuerpo de docentes y estudiantes, desde una perspectiva intercultural crítica, se potencia en algunos casos en la circulación de saberes culturales y territoriales con las instituciones educativas. Sin embargo, existen permanentes tensiones entre las prácticas educativas y los saberes territoriales, ya que las políticas públicas y las instituciones educativas están ancladas a lógicas de formación occidentalizadas y disciplinarias, que fragmentan el saber e interrumpen la circulación de estos saberes en el circuito territorio-escuela.

Situar estos mundos vitales que se dan en el río Atrato, tal como lo indica la figura 5, implica preguntarse cómo construyen mundo las personas que lo habitan, cómo se construyen mundo los habitantes de Buchadó y del Atrato Medio. Surgen también preguntas que giran en torno a los sentidos y significados culturales que otorgan los maestros a su territorio desde su propia historia y en las prácticas

educativas: ¿cómo se mueven los saberes del territorio entre el mundo escolar y comunitario? Con respecto a este interrogante una docente desde sus experiencias y refiriéndose a las prácticas educativas territorializadas, expresa:

A pesar de que en el currículo de la escuela no hay una asignatura que se llame tierra, está ciencias naturales y desde ésta, en cierto modo, podemos ver con nuestros estudiantes ¿cómo vamos a proteger los ríos?, ¿cómo vamos a proteger el medio ambiente?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo enfrentarlo, para que no se sienta esa ruptura tan fuerte, en las personas del territorio, sino que la escuela esté articulada con el mundo de Buchadó? Como docente, considero que tenemos que empezar por un proceso de sensibilización, de hacer conciencia de lo que tenemos y de lo que somos, de nuestro territorio, que tenemos que cuidarlo y protegerlo de diferentes maneras. ¿Cómo llevar al aula de clase todos esos saberes de los ancestros que también hacen parte del territorio y de la comunidad? Por ejemplo: acá son pocas las personas que pescan sábalo, ¿por qué no pasa?, una razón es que esa especie de pescado ha desaparecido y pienso que ésa sería una manera de retomar ese saber, ¿por qué ya no se coge tanto de este pescado?, ¿por qué las personas ya no se dedican a eso?; ¿qué podríamos hacer para oxigenar esta práctica y que volviera la abundancia? (Taller con maestras de la Institución Educativa Rural Buchadó, comunicación personal, febrero de 2023)

En esta ruta, las diversas concepciones del territorio tejidas con los maestros desde los saberes educativos que se han recogido toman sentido en sus prácticas educativas, ya que están atravesadas por la territorialidad y por las particularidades culturales y sociales que se dan en torno a las instituciones educativas, marcadas también por diferentes tensiones que surgen en las relaciones comunitarias. De allí que estos saberes educativos singulares tanto de las comunidades, como de los maestros, aunque se articulan de cierta manera a las prácticas educativas, se manifiestan en permanentes desencuentros con la cultura escolar, en tanto las prácticas responden a lógicas estructurales del mundo escolarizado que, en ocasiones, se distancian del territorio. Lo anterior evidencia un progresivo conflicto intercul-

tural, es decir, un conflicto entre los modelos de interpretación de la realidad (Fornet, 2009) y las necesidades formativas de los maestros. Por otro lado, siguiendo la mirada de Pérez (2023), la vinculación de los saberes locales con la escuela permite horizontalizar la diversidad epistémica que habita en los territorios y las memorias de sus habitantes.

■ Figura 5. Costura colectiva de cartografía social pedagógica con maestras de la Institución Educativa Rural Buchadó, Vigía del Fuerte, Antioquia, Colombia



Fuente: archivo de trabajo de campo.

En estas comunidades educativas donde confluyen prácticas sociales de comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas es posible propiciar la construcción de una continua interacción e intercambio de saberes locales entre los maestros y los sabedores o líderes de la comunidad. En otras palabras, abrir las puertas de las instituciones educativas a esos guardianes y guardianas ancestrales (García y Walsh, 2017) que custodian en sus voces memorias vivas, desde las que pueden anclarse la escuela con el territorio para que estos saberes caminen hacia la escolaridad.

De acuerdo con lo anterior, las prácticas educativas de los maestros de educación básica en contextos diferenciados resultan lo mismo un espacio de intercambio que de conflicto (Rossainzz, 2022)

entre los saberes territoriales y los modelos educativos hegemónicos. Se comprenden desde allí las concepciones de los maestros sobre la interculturalidad como proceso situado, que se da a partir de las interrelaciones que se tejen en estos contextos étnico-territoriales y las permanentes tensiones o conflictos entre estas comunidades de diferente origen cultural, con el fin de problematizar el análisis y la discusión alrededor de las posibilidades de impacto en la construcción de un diálogo intercultural de estos saberes del territorio, con las prácticas educativas docentes.

Es por ello que descubrir estas identidades diversas de los maestros, a través de los mapas parlantes o de la costura colectiva desde un análisis participativo, obliga a repensar la identidad propia y la identidad ajena, es decir, la alteridad, tal como lo describe Silva (2013, p. 11), “la diferenciación es el motor básico para la construcción de la alteridad”. Este argumento puede entenderse también como el entre o intersticio por el que se trenzan las identidades de los docentes, de los estudiantes y de los habitantes de los territorios, tensionando, a su vez, a las diferencias culturales con las prácticas educativas. Desde luego, esta propuesta es radicalmente intercultural, pues propone vías para actuar en diálogo y negociación entre las diferencias y los saberes que circulan en los territorios, aunque esto no implique terminar con los disensos o las diferencias (Silva, 2013); de allí la potencialidad de este diálogo con las prácticas educativas.

En este orden de ideas, se retoma lo que dice Villareal (2022), cuando reflexiona acerca del proceso de construcciones cotidianas de interculturalidad en acto. En otras palabras, se refiere a transitar una experiencia formativa en la que se entrecruzan distintas perspectivas, intereses y propuestas. Ha sido revelador explorar también los sentidos que para los docentes constituye su transitar en estos contextos diversos, al sentirse también diversos en el encuentro cotidiano con el otro y en su experiencia formativa, práctica educativa, para entender colectivamente la interculturalidad, “es decir, un cruce complejo en los que se juegan consensos, conflictos y contradicciones múltiples entre los distintos sujetos colectivos y al interior de cada uno de ellos” (Villarreal, 2022, p. 147).

Partiendo de lo anterior, el análisis de los datos se sustenta en una postura intercultural crítica como fundamento para situar prác-

ticas educativas reflexivas, desde un diálogo de saberes o diálogo intercultural. Al respecto, Tubino (2015, p. 15) afirma que

en este contexto, se posiciona el diálogo intercultural como un elemento relevante en el reconocimiento y la comprensión del otro. El diálogo busca el reconocimiento y comprensión de racionalidades en las relaciones intersubjetivas de sujetos pertenecientes a culturas distintas, pues poseen conocimientos, saberes, experiencias y formas de vida, de pensar, sentir, estar y percibir, cargadas de significados.

A la luz del diálogo de saberes, la interculturalidad en educación cobra sentido dado que es un enfoque constructor de interrelaciones e intercambio de conocimientos (Albán y Rosero, 2016), una opción para fomentar un diálogo entre los saberes educativos y culturales de los maestros y las comunidades educativas con los conocimientos escolarizados (Beltrán, Tereucán y Pérez, 2022). Desde este punto de vista, no es posible pensar en la educación intercultural en los territorios, sin pensar en el reconocimiento de la diversidad como proceso constitutivo de la sociedad colombiana (Castillo y Guido, 2015). Por tanto, para reflexionar sobre los saberes educativos docentes y los entrecruces o inflexiones que se dan entre estos conocimientos y los conocimientos escolares, es importante reconocer la pertenencia a la tierra y la defensa de ésta que se hace en las comunidades del Urabá antioqueño, por el carácter particular de los contextos rurales y porque emergen desde las potencias de las prácticas y voces de las comunidades, buscando entender la interculturalidad como práctica localizada.

El mapeo permite comprender cómo los docentes articulan, posicionan, movilizan, transitan, tensionan o ponen en circulación los saberes educativos y conocimientos culturales en relación con sus prácticas educativas, para ver cómo inciden en estas relaciones de conocimiento las concepciones del maestro desde sus marcas vitales, prácticas culturales, valoraciones y expectativas de formación, saberes y valores familiares. Una maestra lo manifiesta de la siguiente forma:

Me surge una pregunta, ahora que estamos hablando de la Madre Tierra y de nuestros antepasados, y es: ¿por qué esas actividades que realizaban los ancestros, no se llevan a cabo dentro del plantel educativo, y de los planes de aula, ya que esto hace parte de la vida diaria de nuestro territorio? ¿Cómo ellos cultivaban la tierra, pescaban?, ¿por qué no seguimos con esas tradiciones que vienen de generación en generación? ¿Por qué esto se desarticuló? (Taller con maestras de la Institución Educativa Rural Buchadó, comunicación personal, febrero de 2023).

Estas reflexiones y experiencias fortalecen la formación de los maestros, pues desde allí resignifican su mundo, en el reconocimiento propio y colectivo como históricos y culturales, mostrando cómo se da en sus prácticas educativas una permanente tensión entre los conocimientos del territorio, los saberes propios y la escolaridad, que potencia un diálogo de saberes. Esto lleva a entender desde el objetivo trazado, rutas para encaminar la investigación hacia el reconocimiento de esos saberes educativos y culturales portadores de memoria, trayectorias desde las cuales afloran narrativas territoriales, marcas personales, discursos, concepciones. Por tanto, se descubren así sus sentidos y significados del territorio. Como aporte a la discusión se retoma lo mencionado por Guerrero (2007, p. 4):

La consideración de la geopolítica del conocimiento y del pensamiento fronterizo desde los actores subalternos abre la posibilidad de construcción de un horizonte diferente, otro, que tiene la perspectiva del cuestionamiento de la modernidad desde la colonialidad y de iniciar procesos de construcción de un (re) pensamiento crítico y (de) colonial, que parta de las historias, las luchas, las experiencias y las subjetividades marcadas por la colonialidad; que abra senderos para empezar a decolonizar toda forma de colonialidad del saber y del ser, lo que implica poner como centro estratégico la cuestión de la existencia.

Desde esta mirada decolonial, se comprende la construcción de los sentidos territoriales y culturales de los maestros de educación básica en sus prácticas situadas, con sus saberes territoriales, con sus

mundos vitales, para que se reconozcan aquellas particularidades formativas y los vínculos posibles entre las instituciones educativas y la comunidad. De igual manera, se puede dar cuenta de las tensiones y la circulación de algunos conocimientos y saberes del territorio con los conocimientos escolares; es decir, caminar hacia un diálogo de saberes que busque descubrir al otro, comprender nuevas formas de sentir y percibir el mundo (Beltrán *et al.*, 2022). Para concluir, se retoman las palabras de Walsh (2017), cuando propone sembrar desde las pedagogías decoloniales ejercicios de apropiación-investigación-intervención-militancia, que permitan revitalizar los conocimientos y saberes que circulan en los territorios. En todo caso, este ejercicio de posicionamiento territorial a partir de lo cartográfico reconoce los aportes culturales y educativos de estas comunidades que confluyen en el territorio del Urabá antioqueño en Colombia y de los docentes, que apuestan por unas prácticas educativas ancladas a las realidades locales y a las ontologías de quienes habitan los territorios.

## BREVES CONCLUSIONES

Las cartografías pedagógicas presentadas dan cuenta de la propia representación de los maestros sobre sus territorios, sus modos de enunciación, de dar sentido y significado a las formas de ver el mundo, desde la reflexión sobre las prácticas educativas y las tensiones que genera el posicionamiento de sus saberes territoriales y culturales en la escuela. Desde esta lógica, se puede concluir que los saberes y las relaciones del territorio circulan, de cierto modo, en las instituciones educativas, porque se reconocen las formas de habitar el territorio. Sin embargo, se encuentran tensiones sociales, políticas y culturales en lo relacionado con el currículo escolar, la formación disciplinaria de los docentes y las problemáticas socioambientales que circundan los territorios. La reflexión cartográfica también ha permitido situar los discursos y las experiencias de los maestros en una comprensión colectiva de los territorios, para visibilizar cómo se conjuga lo educativo con lo comunitario, qué tensiones hay allí, cómo se teje esta trama de relaciones, cómo se articula el circuito entre escuela y territorio en las prácticas educativas.



En estos términos, la cartografía social pedagógica ha sido la oportunidad para sentipensar los mundos relacionales de los maestros, y reconocer, a partir de allí, los rasgos distintivos de los territorios y sus relaciones o desacuerdos con las instituciones educativas, desde una perspectiva colaborativa. De tal suerte que, la aproximación a los saberes educativos de los docentes, en sus prácticas educativas situadas en contextos de diferencia cultural, se revela como cuestión de interés para la formación docente desde una lógica que permite ir construyendo un diálogo intercultural. Este pensamiento apunta hacia el reconocimiento y valoración pedagógica de estos conocimientos y saberes educativos y culturales que circulan entre los contextos y las instituciones educativas.

Lo cartográfico posibilita, además, la comprensión de la interculturalidad en diálogo con el otro, docente, estudiante, habitante de la comunidad, en cuanto propuesta metodológica y didáctica que enriquece los espacios pedagógicos desde los saberes que los estudiantes llevan a la escuela, en la relación entre las prácticas culturales y las prácticas educativas. Según lo encontrado en las descripciones de las prácticas y experiencias educativas de los maestros en las instituciones en el contexto rural, se manifiestan necesidades de formación inicial y continua, puesto que prevalece la apuesta de los docentes por fortalecer sus prácticas educativas y revitalizarlas desde el vínculo entre el territorio y la escuela. Este enfoque propone pensar la formación docente en la reflexión sobre las propias prácticas situadas, que se alimentan en el intercambio de saberes y experiencias de forma colaborativa.

En este sentido, los maestros, a partir de las reflexiones realizadas en los ejercicios cartográficos sobre la práctica educativa, siguen dispuestos a generar diálogos para entender el territorio en clave pedagógica, desde la interpretación de sus realidades territoriales y culturales, como elemento para visibilizar epistemologías otras que nutran el camino hacia la interculturalidad en educación. En últimas, se puede afirmar que las prácticas educativas de docentes de educación básica en contextos de diferencia cultural se encuentran en tensión e incertidumbre en relación con sus saberes educativos y culturales propios, para construir un diálogo intercultural con la cultura escolar.

## REFERENCIAS

- Agencia de Renovación del Territorio (ART) (2018). *Pacto Municipal para la Transformación Regional, Municipio de Vigía del Fuerte*. Colombia: ART.
- Agudelo, J. (2016). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar. *Ágora USB*, 16(1), 77-96. <https://doi.org/10.21500/16578031.2166>
- Alban, A., y Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, (45), 27-41.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Barragán, D., y Amador, J. (2014). La cartografía social pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Beltrán, J., Tereucán J., y Pérez, S. (2022). Prácticas dialógicas y colaborativas que promueven los kimeltuchefes para articular conocimientos y saberes mapuche y escolares en contextos mapuche. *Revista Electrónica Educar*, (2), 1-20.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Cáisamo, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá. Pensar el camino de la sabiduría*. (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Castillo, E. (2019). ¿Podemos ser interculturales? La formación docente en Colombia. *Textos e Debates*, (33), 17-32.
- Castillo, E., y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-44. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
- Castillo, E., y Triviño, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, (50), 81-97.
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). *La hybris del punto cero y el diálogo de saberes: Educación superior, interculturalidad y descolonización*. Bogotá: PIEB.
- Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia) (2013, 20 de marzo). *Resolución N°002. Pro-*

- tección a la integridad territorial y otros.* Colombia: Gobierno de la Nación. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n12/n12a16.pdf>
- Cuevas, P., y Bautista, J. (2020). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado. Rutas para una pedagogía decolonial.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuevas, P., y Orrego, I. (2021). Interculturalidad crítica y ontologías relacionales: experiencias investigativas en diálogos de saberes. *Práxis Pedagógica*, 21(29), 186-217. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.186-217>
- De Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.
- Díezt, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Dussel, E. (2004). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad.* La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 25-38.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Escobar, A. (2005). *Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin America Modernity/Coloniality Research Program.* Reino Unido: Duke University Press.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2018). *Documento Maestro programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.* Universidad de Antioquia, Colombia.
- Fals-Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social.* Caracas: Editorial El perro y la rana.
- Fornet, R. (2009). La filosofía intercultural. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos* (pp. 639-646). México: CREA/Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

- García, J., y Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando/Sembrar pensando con el abuelo Zenón*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Revista Educación y Ciudad*, (23), 57-66.
- Gómez, A., y Acosta, W. (2016). *Diversidad Cultural en la formación de maestros*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Green, A. (2016). El otro ¿soy yo? *Yachay Kusunchi*, 3(1), 17-27.
- Green, A. (2011). *Significados de vida: Espejos de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*. (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Green, A. (2006). La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad. *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*. Antioquia, Colombia.
- Guerrero, P. (2018). *La chacana del corazonar: Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Guayaquil: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophía*, (8), 101-146.
- Guerrero, P. (2007). *Corazonar una antropología comprometida con la vida*. Asunción: Fondec.
- Gutiérrez, B. (2019). Las luchas por un territorio ancestral. Retratos y geografías de la resistencia del pueblo Wimbi. En *Geografía crítica para detener el despojo de los territorios* (pp.167-178). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Haber, A. (2016). *Arqueología indisciplinada y descolonización del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, 23, 9-49.
- Jaramillo, D., Mazenett, E., y Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: Trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Kraimer, A., y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y Educación. Desafíos Docentes*. Quito: Flacso, Ecuador.
- Mignolo, W. (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahe.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MENC) (2013). *Programa para la Excelencia Docente y Académica. Todos a Aprender*. Colombia: MENC.
- Ortiz, A., Arias, M., y Pedroso, Z. (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, (30), 172-200.
- Ospina, C., Montoya, V., y Sepúlveda, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44), 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Parra, Y., y Gutiérrez, S. (2018). *Diálogos Interepistémicos: Ecologías, Territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con paz*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Pérez, R. (2023). Hacia una formación docente decolonial e intercultural. En M. Jiménez, G. Dietz y A. Carrillo (coords.), *Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina. II* (pp. 185-193). México: UNAM. <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073074292e.2023>
- Piemonte, M., y Palechor, L. (2011). Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, (34), 109-118.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2014). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Revista Cuadernos Interculturales*, (10), 91-110.
- Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) (2019). <https://redfeial.org/>
- Ríos, A. (2008). *Los recursos naturales desde la espiritualidad e interculturalidad*. Quito: Agencia Latinoamericana de Información- ALAI.
- Rossainzz, C. (2022). La escuela multigrado mexicana en la relación Estado- sociedad rural. En R. Bravo, S. Ganda y A. Narváez (eds.), *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad* (pp. 113-125). Guayaquil: Universidad Politécnica Salesiana.
- Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. *Perspectiva*, (28), 157-190.

- Silva, V. (2013). *El conflicto de las identidades. Comunicación e imágenes de la interculturalidad*. Manresa: Bellaterra.
- Torres, M. (2020, 25 de enero). *Diálogo de saberes*. <https://www.youtube.com/watch?v=1UbIUJzhyHI>
- Tubino, F. (2015). *Interculturalidad en cuestión*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villa, E. (2012). *Recorriendo memoria encontrando palabra: las narrativas de las comunidades negras del caribe seco colombiano una instancia de educación propia*. (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Villarreal, M. (2022). Interculturalidad, formación docente y políticas públicas en Argentina. Un análisis de experiencias formativas indígenas en la provincia de Santa Fe, Argentina. En R. Bravo, S. Granda y A. Narváez (coords.), *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. V Congreso Internacional de Etnografía y Educación* (pp. 137-151). Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito: Ediciones Abya Yala.