

Maestros cuidadores de las semillas de vida



Volumen 7 N.º 51
julio - diciembre de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 13-26

Teachers Caretakers
of Seeds of Life

Professores
cuidadores das
sementes da vida

Angie Natalia Colorado-Chávez*
Rosa María Galindo-Galindo**

Fecha de recepción: 12-04-2020

Fecha de aprobación: 22-07-2020

CÓMO CITAR

Colorado-Chávez, A. N. y Galindo-Galindo, R. M. (2021). Maestros cuidadores de las semillas de vida. *Nodos y nudos* 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-11585>

- * Tutora Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. UPN-CINDE. Bogotá-Colombia.
Correo electrónico: ancoloradoc@upn.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0119-4663>
- ** Docente Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. UPN-CINDE. Bogotá-Colombia.
Correo electrónico: rmgalindo@pedagogica.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7422-3838>





Volumen 7 N.º 51
 julio - diciembre de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 13-26

RESUMEN

Este artículo de investigación tiene como propósito sistematizar la experiencia realizada en torno a las prácticas y saberes de educación inicial, en el marco del fortalecimiento de la modalidad propia e intercultural. Este ejercicio, se desarrolló a través del curso de cualificación de Agentes Educativos y Madres Comunitarias para la implementación del modelo de acompañamiento pedagógico (MAS étnico) planteado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar durante el segundo semestre del 2019. Cómo aportan los maestros de la comunidad indígena nasa a las semillas de vida —niños y niñas— del Cabildo de Rionegro, qué tensiones emergen durante el acompañamiento pedagógico y qué aprendieron los maestros y las maestras de este MAS, son las preguntas que perfilaron nuestra búsqueda. Para ello, tomamos como referencia el trabajo de campo, los testimonios de las/os maestras/os y las apuestas institucionales por el reconocimiento a las infancias. De esta manera, nos aproximamos a comprender las tensiones como oportunidades de diálogo intercultural y a los maestros y maestras de la comunidad indígena nasa, como cuidadores del tejido de vida que aportan desde un hacer pedagógico que palpita con la memoria histórico-ancestral de su pueblo.

Palabras clave: comunidad nasa; maestras/os indígenas; primera infancia; modalidad propia e intercultural; MAS étnico

ABSTRACT

The purpose of this research article is to systematize the experience carried out around the practices and knowledge of early education, within the framework of the strengthening of the own and intercultural modality. This exercise was developed through the qualification course of Educational Agents and Community Mothers for the implementation of the pedagogical accompaniment model (MAS ethnic) proposed by the National Pedagogical University and the Colombian Institute of Family Welfare during the second semester of 2019. How do the teachers of the Nasa indigenous community contribute to the seeds of life -boys and girls- of the Cabildo of Rionegro, what tensions emerge during the pedagogical accompaniment, and what did the teachers learn from this MAS, are the questions that outlined our search. For this purpose, we took as a reference the fieldwork, the teachers' testimonies, and the institutional commitments for the recognition of children. In this way, we approach to understand the tensions as opportunities for intercultural dialogue and the teachers of the Nasa indigenous community, as caretakers of the fabric of life that they contribute from a pedagogical practice that throbs with the historical-ancestral memory of their people.

Keywords: nasa community; indigenous teachers; early childhood; own and intercultural modality; ethnic MAS

RESUMO

Este artigo de pesquisa tem como objetivo sistematizar a experiência realizada em torno das práticas e saberes da educação inicial, no marco do fortalecimento da modalidade própria e intercultural. Este exercício foi desenvolvido através do curso de qualificação de Agentes Educativos e Mães Comunitárias para a implementação do modelo de acompanhamento pedagógico (MAS étnico) proposto pela Universidade Pedagógica Nacional e o Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar durante o segundo semestre de 2019. Como os professores da comunidade indígena Nasa contribuem para as sementes de vida —meninos e meninas— do Cabido de Rionegro, quais tensões emergem durante o acompanhamento pedagógico e o que os professores e professoras aprenderam com esse MAS, são as questões que moldaram nossa busca. Para isso, tomamos como referência o trabalho de campo, os depoimentos das professoras e professores, bem como os compromissos institucionais para o reconhecimento das infâncias. Dessa forma, aproximamos a compreender as tensões como oportunidades de diálogo intercultural e aos professores da comunidade indígena Nasa, como cuidadores do tecido da vida que contribuem a partir de uma tarefa pedagógica que palpita com a memória histórico-ancestral de seu povo.

Palavras-chave: comunidade nasa; professores indígenas; primeira infância; modalidade própria e intercultural; MAS étnico

Introducción

Dialogar, caminar, convivir, escuchar las memorias vivas de los territorios es una manera de re-existir a pesar del genocidio, un granito de esperanza por la vida y la autodeterminación de los pueblos. Es la propuesta que extienden la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el modelo de acompañamiento situado (MAS) étnico, dirigido a agentes educativos de las diferentes comunidades étnicas del país, para el fortalecimiento de la modalidad propia e intercultural de atención integral a la primera infancia.

El resultado de dicha comunión con los maestros y maestras de la comunidad nasa del Resguardo Indígena Huila, el acercamiento al territorio y sus habitantes como memorias vivas y el acompañamiento a un proceso de formación de maestras en ejercicio es lo que queremos compartir con ustedes. Un proceso que nos permitió reconocer cómo aportan los maestros de la comunidad nasa a las semillas de vida —niños y niñas— del Cabildo de Rionegro, qué tensiones emergen en este proceso de acompañamiento y qué aprendieron los maestros y las maestras de este acompañamiento gestado desde la alianza UPN-ICBF. Para ello, tomamos como referencia el trabajo de campo, los testimonios de las/os maestras/os,¹ las apuestas institucionales por el reconocimiento a las infancias y algunas vivencias que afianzaron los vínculos pedagógicos entre el resguardo, la UPN y el ICBF.

En el primer apartado exponemos un esbozo sobre la importancia de promover procesos de educación inicial en la primera infancia. En el segundo apartado, contextualizamos la propuesta del MAS étnico y la modalidad propia e intercultural en educación inicial. En el tercer apartado, hacemos referencia al contexto donde se desarrolló el proceso de cualificación y la propuesta pedagógica de la comunidad nasa "Viviendo nuestras raíces". En el cuarto apartado, damos cuenta de las preguntas previamente planteadas que orientan el presente artículo. Y, por último, nuestras reflexiones sobre el proceso vivido.

¿Por qué gestar procesos de educación intercultural desde la primera infancia?

Los procesos de colonización han conllevado al exterminio físico y cultural de los pueblos originarios y se han perpetuado en instituciones que representan el sistema educativo nacional, como la escuela, que genera procesos destructivos de la identidad y la cultura, de la lengua y la autoestima de los pueblos indígenas del continente, y los conduce a un proceso de involución y empobrecimiento cultural que amenaza su supervivencia (López, 2010, p. 190). Existe una deuda histórica con la naturaleza, las niñas, los niños, los jóvenes, los hombres, las mujeres y los abuelos de todas las comunidades ancestrales, quienes fueron asesinado, obligados a socavar su ser, su pensamiento y su lengua para dejar de ser excluidos o discriminados. Una serie de despojos que afectan la red de vida que nos sostiene, cuya esencia es la diversidad biológica y cultural.

Una red vital² que permanece en fractura a causa de la muerte de líderes sociales, el desplazamiento de comunidades indígenas y afro por cuenta de las multinacionales para extraer sus recursos hídricos y mineros, la desnutrición infantil en las zonas costeras, selváticas y rurales, la aniquilación de la biodiversidad de flora y fauna en los territorios, la imposición de tradicionales feudos de grupos armados que se han disputado la riqueza minera y los cultivos ilícitos de esas tierras, la extinción de las lenguas nativas y el desarraigo por la propia cultura, lo que atenta directamente contra "la matriz biológica de la vida":

La matriz biológica de la vida, está siendo severamente erosionada por la destrucción de hábitat y la consiguiente pérdida de especies vegetales y animales, así mismo está ocurriendo con la etnósfera, solo que a una velocidad mucho mayor [...]. "La etnósfera", un término quizá mejor definido como la suma total de pensamientos e intuiciones, mitos y creencias, ideas e inspiraciones a los cuales ha dado vida la imaginación del hombre desde los

¹ Los testimonios se presentan con la autorización de los maestros y las maestras, en cursiva.

² "Hablar de red implica la existencia de conexiones entre diferentes prácticas, concepciones y entidades que permiten la fluidez y el movimiento de la diversidad que constituye la vida. La vida es interdependiente y asumir esa premisa es central para aproximarse a las relaciones interrumpidas y alteradas por el conflicto armado en los Pueblos Indígenas, comunidades y organizaciones indígenas" (CNMH-ONIC, 2019, p. 34).

albores de la conciencia humana. La etnósfera representa el más valioso legado de la humanidad. Es el producto de nuestros sueños, la encarnación de nuestras esperanzas, el símbolo de todo lo que somos y de todo aquello que hemos creado gracias a la proverbial curiosidad y la asombrosa capacidad de adaptación de nuestra especie (Davis, 2015, p. 14).

No obstante, las comunidades han resistido a esta erosión para mantener la matriz de vida.

Sumarnos a esta lucha es lo mínimo que podemos hacer como educadoras dado que

la primera educación es fundamental, es donde se adquieren los principios vitales. El *sama causey* se estaba perdiendo en los niños, en la primera infancia es donde se adquieren esos principios de vida y si allí se rompe el lazo cultural es difícil fortalecerlo en los años que vienen. ("Antonia Agreda, una mujer Inga que trabaja por los derechos de los niños indígenas", 2018)

Así lo presenta la maestra inga Antonia Agreda, quien hace una radiografía de la situación educativa de los niños y niñas indígenas, que viven en la ciudad de Bogotá:

Los niños indígenas, en especial los ingas, asistían a los jardines tradicionales, pero existían choques culturales como el idioma, la comprensión de conceptos, la forma cómo jugaban los niños, los principios vitales que deben recrear y crear a partir de todos los lazos que se da en la familia, y que en los jardines infantiles que atendían la primera infancia del distrito, no lo tenían claro. Sabían que eran niños que venían de otras culturas y pueblos, incluso sabían que eran de pueblos indígenas, pero lo normalizaban y no se indagaban si esos niños necesitaban otros referentes culturales, y eso hacía que comenzará a perderse el idioma de manera temprana. ("Antonia Agreda, una mujer Inga que trabaja por los derechos de los niños indígenas", 2018)

Gestar procesos de educación intercultural desde la primera infancia favorece el fortalecimiento de los vínculos culturales, lo que posibilita la valoración y el empoderamiento de los conocimientos propios, tejidos por las comunidades indígenas de acuerdo con sus principios cosmogónicos, así como el reconocimiento y el diálogo con los aportes de otras culturas, representados en las múltiples infancias que componen los territorios.

Por ello, urge sentarse alrededor del fuego y el calor del corazón en las tulpas,³ al lado de los líderes y lideresas, a escuchar e indagar el lugar de la educación en cada territorio, a tejer de las manos de los niños, las mujeres, los mayores y el espíritu de la naturaleza, nuevas alternativas que nos ayuden a reconstruir esta red vital. Es allí donde se posibilita reflexionar y discutir los cambios de prácticas, dando paso a conversaciones mucho más amplias sobre la familia, la educación, la organización comunitaria, la medicina y los alimentos (Cifuentes y Campo, 2016, p. 76) para re-pensar otras formas de concebir, sentir y hacer pedagogía, que fortalezcan la memoria biocultural de los pueblos a través de los tejidos, los símbolos, las formas y los colores que expresan la conexión entre las manos de las mujeres, el corazón y el pensamiento de los ancestros, lo que permite reconectarnos para salvaguardar la vida y la naturaleza como patrimonio de la unidad del mundo (Ibáñez y Aguirre, 2013) y emprender un cambio de conciencia en comunión con otras formas más armónicas de habitar los territorios.

¿Qué es el mas étnico y cultural?

En Colombia, el ICBF, como institución del Estado, "trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia" (ICBF, 2020). Para ello, existen distintas modalidades de atención que se ajustan a las demandas y características particulares de cada contexto, entre ellas la modalidad propia e intercultural. Esta modalidad ha permitido abrir debates en torno a la educación inicial, reconociendo en cada territorio vínculos culturales, sociales, políticos y educativos que influyen en el desarrollo integral, así como las múltiples maneras de ser niño o niña en un mismo territorio (ICBF, 2020, p. 27); refleja los esfuerzos que realiza el Estado a través de sus instituciones, por adaptarse a la realidad sociocultural de las

3 "La tulpa es un espacio de encuentro familiar y toma de decisiones. Este encuentro se realiza alrededor del fuego, en donde se utilizan tres piedras como fogón para la preparación de los alimentos [...]. Asimismo, es un espacio de aprendizaje en donde se conversa hasta altas horas de la noche acerca de las actividades realizadas durante el día, permitiendo conversar sobre las futuras actividades" (Cifuentes y Campo, 2016, p. 76).

comunidades, pero, sobre todo, la lucha que han gestado algunos líderes o lideresas de grupos étnicos⁴ en términos de la libre determinación, la revitalización cultural y la educación propia. En este marco, el MAS, como una propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICBF, para fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras vinculados a la modalidad propia e intercultural, busca

Avanzar hacia prácticas pedagógicas que respondan, con pertinencia y calidad, a las características de las niñas y los niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, desde la gestación, para promover la construcción de su identidad étnico-cultural, así como potenciar su autonomía y participación. (MEN y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018, p. 9)

La apuesta, entonces, transita por reconocer en el otro y en sí mismo el tejido de vida que subyace en cada ser, por continuar en los territorios del lado de las comunidades tejiendo puentes de diálogo intercultural, que articulen, desde múltiples perspectivas, concepciones y formas de ser niño y niña, respetando sus ritmos particulares de crecimiento y desarrollo, los espacios para el afianzamiento de sus raíces culturales y el derecho que tienen los pueblos indígenas a una educación que responda a sus necesidades y características culturales propias. Una apuesta colectiva por el reconocimiento de las infancias en el territorio.

¿Cómo se desarrolló mas étnico en el territorio nasa?

La Propuesta de Cualificación a Agentes Educativos y Madres Comunitarias a través del MAS étnico se dio gracias a la convocatoria que hizo el ICBF a la Universidad Pedagógica Nacional, para liderar su implementación, teniendo en cuenta la experiencia y trayectoria de la UPN en procesos de formación de maestros en educación infantil, en diversos territorios del país.

4 Por ejemplo, la primera doctora indígena Antonia Agreda, en 1994 propuso al Distrito de Bogotá una escuela bilingüe Inga, "donde se dictaban los tres primeros grados con enfoque intercultural, esto quiere decir que tenía un currículum con áreas de la educación formal, e incluía áreas que la comunidad necesitaba fortalecer como el idioma, estudios matemáticos (etnomatemática inga), y ciencias naturales, porque los niños de la comunidad manejan los conocimientos botánicos heredados de sus padres" (Antonia Agreda, una mujer Inga que trabaja por los derechos de los niños indígenas, 2018).

La propuesta pedagógica, metodológica y logística que se desarrolló (ICBF-UPN, 2019) tomó como referentes las propuestas actuales de diálogo intercultural, donde se da prelación al reconocimiento de los saberes circundantes en las culturas históricamente ignoradas, para lograr potenciar las prácticas y discursos que se configuran alrededor del trabajo pedagógico con niños, niñas y familias de comunidades étnicas que participan de la modalidad propia de educación inicial, y se llevó a cabo en tres fases: alistamiento, implementación y sistematización.

En la etapa de alistamiento, las diferentes instancias entraron en diálogo para identificar los que serán los protagonistas de este tejido: los agentes educativos focalizados de la comunidad nasa, los profesionales pedagógicos convocados para afianzar perspectivas y brindar orientaciones, y los tutores de acompañamiento, cuya labor es tender puentes entre la realidad y la academia. Además, se concertaron con la comunidad los compromisos, las responsabilidades, el cronograma de trabajo, las formas de acompañamiento y los ejes de articulación.

Durante el proceso de implementación, en consonancia con algunos de los principios de la educación popular como la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes y el reconocimiento del otro como sujeto de investigación (Pino, 2016), gestamos espacios de participación y escucha de los intereses de los niños, las niñas, los saberes y prácticas de los maestros/as y de la comunidad, como lo fueron los encuentros grupales, las mesas técnicas, los acompañamientos situados y la construcción de las reflexiones autónomas.

A partir de los encuentros grupales "Hilar desde la interculturalidad apuestas de atención a la primera infancia", "Entrelazando hilos pedagógicos, Planeación pedagógica y proyectos pedagógicos propios" y "Dejando huellas: socialización e intercambio de saberes", reflexionamos desde las diversas voces de la experiencia pedagógica con niños y niñas en el resguardo, sobre los ejes contemplados en el MAS étnico: a) prácticas de cuidado y crianza, b) familias y comunidades, c) planeación pedagógica y proyectos pedagógicos propios, d) seguimiento al desarrollo, e) ambientes pedagógicos y f) interculturalidad.

Resguardo Nasa de Rionegro, Huila

El punto inicial, del cual partimos y al que volvimos para realizar el proceso de acompañamiento MAS étnico en el marco de la modalidad propia e intercultural, fue el contexto. Al recorrer los territorios, tuvimos la posibilidad de comprender que los límites geográficos son imaginarios. No obstante, fue gracias a un ejercicio cartográfico preliminar que empezamos a dialogar con el territorio y con las personas que lo habitan, para reconfigurar miradas, expectativas y posibilidades de un hacer con sentido.

El resguardo de Rionegro se encuentra ubicado en la zona rural del municipio de Íquira, a dos horas de la cabecera municipal, en el departamento del Huila. En este, habitan aproximadamente 2150 personas, de las cuales 400 son niños y niñas.⁵ Está compuesto por 12 veredas, cuyos nombres, en algunos casos, son los mismos de territorios ubicados en el departamento del Cauca, lugar originario de esta comunidad.

En este territorio tuvimos la oportunidad de compartir con veintidós agentes educativas/os⁶ (que nombramos como maestras/os indígenas), los niños y las niñas, reconocidos desde la cosmovisión indígena como semillas de vida, al representar el proceso de vida más importante para la reafirmación cultural y lingüística de las comunidades (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas [Contcepi], 2013, p. 72), las familias y las autoridades indígenas que, a través de diversos encuentros pedagógicos inspirados en los principios de la participación, el reconocimiento de experiencias, la construcción colectiva del conocimiento, la interculturalidad y el pensar de corazón,⁷ generaron

el empoderamiento del quehacer educativo, la revitalización cultural y el fortalecimiento de la modalidad propia e intercultural, en diálogo con su proyecto pedagógico propio: "Vivenciando nuestras raíces"

"Vivenciando nuestras raíces" es una propuesta de educación inicial orientada desde la cosmovisión nasa que busca el fortalecimiento de las prácticas culturales propias, la revitalización de la lengua materna (nasa yuwe) y el buen vivir de las semillas (Resguardo Indígena Huila, 2019). A propósito de estas intenciones, Elizabeth Castillo da cuenta de cómo los procesos organizativos de los movimientos étnicos están en yuxtaposición con los procesos educativos:

el desarrollo histórico de los procesos educativos que actualmente reconocemos en Colombia como educación indígena, educación propia o etnoeducación, devienen de un complejo entramado político, cultural y epistemológico desde el cual se confrontaron, en el siglo xx, las formas de escolarización que se impusieron e implantaron en el mundo de los pueblos indígenas. (Castillo y Triviño, 2008, p. 83)

Desde esta perspectiva, más allá de limitarse a un documento escrito, el proyecto pedagógico "Vivenciando nuestras raíces" puede ser leído como reflejo de la lucha de la comunidad indígena Nasa, desde los tiempos de la Colonia por pervivir como pueblo. Representa los esfuerzos de todos aquellos comuneros que dieron la vida para que se respeten sus procesos políticos, económicos, sociales y educativos propios.

De ahí la importancia que revisten los tejidos del componente pedagógico del proyecto en mención: "Ciclo vital de la niñez Nasa, Familia y comunidad, Naturaleza y cultura, Explorando y trabajando el tul" (Resguardo Indígena Huila, 2019, pp. 12-13), en la consolidación del proyecto pedagógico "Vivenciando nuestras raíces", por cuanto dichos tejidos orientan las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros indígenas, para el fortalecimiento de la cultura y el desarrollo integral de las semillas de vida.

Por ello, en la implementación de este MAS étnico nos articulamos a esta perspectiva desde el enfoque intercultural, para aportar elementos que

5 Los datos fueron suministrados por la mayor Luz Nidia Finsque, gobernadora suplente de la comunidad en el año 2018 y coordinadora del proceso de modalidad propia e intercultural.

6 De acuerdo con el MEN, los agentes educativos son todas las personas que interactúan con los niños de 0 a 5 años y agencian su desarrollo. En ese sentido, no hace referencia exclusiva a docentes; incluye a padres de familia, nutricionistas, auxiliares de enfermería, entre otros.

7 Pensar con el corazón es un principio que transita al interior de las comunidades, por ejemplo, es habitual escuchar a los miembros de la comunidad nasa hacer mención de que procesos como el pensamiento y la memoria suceden en y desde el corazón. Además de esto, es necesario señalar que autores como Patricio Guerrero en diálogo con la cosmovisión indígena Kitu Kara, le han referenciado como corazonar, una propuesta

que desvirtúa la epistemología dominante y posibilita el reconocimiento y la construcción de epistemes otras (Guerrero, 2010).



autor : Adriana Mendoza
título : Construir
año : 2022

posibilitaran el desarrollo de una política plural de primera infancia desde la diversidad, que represente la apuesta más importante en términos de reconocer las diversas formas de ser niño y niña, maestro, maestra y agente educativo, en un país que requiere con urgencia imaginar, soñar y hacer posibles caminos para la construcción de paz. En consecuencia, retomamos los discursos interculturales, para gestar un diálogo entre los postulados sobre primera infancia y desarrollo humano planteados en la estrategia De Cero a Siempre, con las pautas y prácticas de crianza de los pueblos ancestrales, de manera que se constituyeran en un abanico de posibilidades para pensar propuestas de educación inicial pertinentes y acordes con las necesidades de las comunidades étnicas.

Es allí donde se entrelazan nuevas miradas acerca de nuestro presente y porvenir, sobre nuestro ser y deber ser, que nos convocan a enunciar una nueva oportunidad para revivir raíces étnicas, costumbres y lenguas autóctonas, recuperar la historia campesina, regional y barrial, para estimular la investigación de los contextos propios (Fals Borda, 2008). Una utopía en proceso de construcción que tiene que ver con otra forma de vida, con una serie de derechos y garantías sociales, económicas y ambientales, que se rescatan de nuestros pueblos, en la configuración de una vida armónica con los seres humanos y con la naturaleza.

Así, los acompañamientos pedagógicos con las/os maestras/os transitaron por reconocer sus saberes y prácticas pedagógicas a la par que se iban estableciendo conexiones con los referentes de la educación inicial. En el caso particular del resguardo indígena nasa en Rionegro, los acompañamientos fueron posibles por la inmersión de la tutora, quien visitó las unidades de atención comunitaria (UCA) ubicadas en las 12 veredas del resguardo, y participó en encuentros interdepartamentales y regionales sobre educación, durante aproximadamente cuatro meses.

Estos acercamientos con las/os maestras/os se fueron tejiendo como vínculos pedagógicos y afectivos que posibilitaron la movilización sobre lo que significa ser maestra/o en territorio; significados que fueron expresados en las reflexiones autónomas que se construyeron y fueron posibles, gracias al ejercicio

de mediación realizado tanto por la asesora pedagógica como por la tutora, y al espacio de socialización de los proyectos pedagógicos propios que se transformó en una fiesta de colores, de saberes y anécdotas, dando cuenta del tejido de empoderamiento, creatividad, trabajo comunitario, apuestas pedagógicas propias, urdidas por las semillas de vida de la comunidad nasa.

Maestros: cuidadores de las semillas de vida de la comunidad Nasa

La vida y la cultura demuestran que, a pesar de haber aparecido muertas, estaban solo dormidas, en latencia; de ahí que resulte tan significativo que, con un caso de entre muchos, sea recurrente expresar la relación con los antepasados y con la tierra como una semilla [...]. En esa consustancialidad con la tierra, el devenir indígena es una semilla (no es como una semilla). Una unidad de fuerza que, aunque parece inerte, resiste con tenacidad y paciencia los embates del tiempo y del entorno, y el día menos pensado vuelve y brota. (CNMH-ONIC, 2019, p. 97)

Esta posibilidad de ser germen fructífero, de ser semilla, conlleva el cuidado permanente, de la deshierba oportuna, del abono, de la preparación de la tierra, del arado para que brote de nuevo la vida. Es así como los pueblos despiertan, renacen y se recrean para reinventar propuestas educativas pertinentes, para fortalecer los procesos de cuidado y crianza con las semillas de vida.

Desde el reconocimiento de su historia, ancestros, legado cultural; los relatos de los objetos propios que no tienen voces ni palabras, pero guardan en sus adentros milenarias memorias; los tejidos, que escriben con colores y formas la vida de las comunidades; el arte poético a través de los cantos con que madres arrullan a sus hijos/as y nietos/as; las vivencias cotidianas en torno al alimento, las medicinas, el agua y el fuego; es posible reconstruir una urdimbre que permite volver a escuchar el latido de la Madre Tierra para transformar nuestra relación con nosotros mismos, los otros y la naturaleza. Así como lo presenta la mayora y coordinadora de la modalidad propia Luz Nidia Finsque, al reflexionar sobre sus orígenes como lideresa de la comunidad:

U'wa' luuɕtɛy thē'we'sx yakh pkhaaken u'junasth, txāaw ē'sxyakh walanaasth, txāawe'sxyakha'vūsyahxtya'piiya-th. U'w uma'pu'txisɕkuk nasa wala pkhaakhe eensu pe'jn u'jwe'. Txtē' vxite luuɕwe'sxyakh pdxi'pu'ku'th, jiiɕxa' pweese'je'ktha'w. u'w kāhka nxu'txpehɕxa' fxi'zewa'ja thēnx yuunkuk pta'sxi', peetxiɕxaa ipa'yahtx fxi'zewa'ja jiin kuk kaajiiyu', u'w ɕxhab pa'ka majiinxā', txā's wēse-the'vukhyuhkukyu' nap txā' sxuuna' neenxunxa'meekuk ikaaja', we'wn fxi'zewa'ja' jiiinku'k nxu'txpe'je', kimnxakh puutxwe'weya' piiy-ya', ɕxhāɕxha vūs yahtx-ya', txaju u'w vuste kwe'sx yuwe's peɕkanumee jxuun fxi'zewa'j jii'ptha'w sv'th, kwe'sx nas nasa fxi'zenixt wala pa'pɕxuhn. (Peetx vūs yahtxɕxa we'wnxi, ta'da a'te je'z pkab kse kheb a'kafxtē)⁸ (Traducción hecha por Marco Aurelio Pete)⁹

Hacer referencia a las maestras y maestros nasa como cuidadores de las semillas de vida no corresponde exclusivamente a una elección simbólica, bien sea desde lo cotidiano o los procesos de organización, las/os maestras/os dan la vida por el cuidado de las semillas y el tejido de vida. En ese sentido, prácticas como convivir con la naturaleza, escuchar a los niños y las niñas para ajustar la planeación pedagógica, trabajar la tierra, sembrar remedio, moldear barro, caminar el territorio, bañarse en río, visitar a los abuelos, construir juguetes, tejer sombreros, explorar tintes naturales, entre otras, son invaluable y dan cuenta de la práctica como una conexión constante entre pensamiento y acción, tal como lo plantea Pennycook (2010), citado en Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero, Higgins y Milstein: "Las prácticas hacen clara la conexión entre la vida diaria y el conocimiento que permite

tal conexión, es decir 'el conocimiento para hacer'" (Clemente *et al.*, 2011, p. 18).

Esta conexión del pensamiento, la acción y el corazón, corresponde a la necesidad permanente por valorar las sabidurías propias, así como lo menciona la maestra Rosalba Cainas, al reflexionar sobre su experiencia:

Fxi'zenxi' peevxia'ja'kh nasa ɕxhab yakh majiinxā'. Txāa pa'ka luuɕwe'sx yakha' thē'we'sx nxu'txpehni'tx atxahɕk ya' nuyi'jwe', nuyi'jsawe'sx, vūs pkhaakh-sawe'sx, tutx svkhsaawe'sx, thē' walawe'sx vxite khaabuwe'sx. (Peetx vūs yahtxɕxa we'wnxi, ta'da a'te je'z pkab kse kheb a'kafxtē)¹⁰ (Traducción hecha por Marco Aurelio Pete)¹¹

A través de la resignificación de dichas prácticas que se hace visible el itinerario de las voces de los ancestros, que al ser reconstruido en el presente, les permite reconocer quiénes son ellos como comunidad, valorar sus saberes ancestrales, sus vivencias cotidianas donde "se desarrolla una pedagogía activa, dinámica, social y comunitaria; con prioridad en el rescate, conservación y divulgación de su identidad cultural" (Mendoza, 2001, p. 48) para reconstruir, pensar con el corazón y sentir-se parte de la diversidad biológica, étnica y cultural de nuestro país.

Aprendizajes

Los aprendizajes emergentes fueron múltiples y diversos. Acercarse a una comunidad con valores culturales diferentes, transitar el proceso con el agrado de vivir la experiencia, reconocer en ese otro su bagaje pedagógico-cultural, afianzar vínculos y generar confianza, en las posibilidades de cada quien, fueron algunos aprendizajes que suscitó la implementación del MAS étnico en este territorio. A continuación, reconociendo el lugar de las voces de las maestras frente a su quehacer pedagógico con las semillas de vida, se presenta un compendio de algunas de

8 He caminado al lado de mis mayores desde niña, junto a ellos me he formado, su ejemplo y su lucha han sido mi inspiración. Mi mamá me llevaba de la mano cada asamblea que hacía el cabildo. Ahí me encontraba con otros niños de la comunidad, jugábamos entre todos. Mi tío con su palabra, consejo y compañía me hacía entender que la vida no iba a ser fácil, que tenía que aprender a defenderme, a luchar por mí y por mi comunidad, escucharlo así me daba temor pero él seguía diciendo que no había que callar, que era necesario hablar, saber con quién hablar, piense con fuerza, (*ɕxɕxayai* en nasa yuwe) me decía; desde allí, llevo en mi mente y en mi corazón la importancia de mantener la lengua materna y de hacer valer nuestros derechos (Reflexión autónoma o relato, octubre 2019).

9 Marco Aurelio Pete Chaca: Dinamizador nasa (desde 1998) comunero del Resguardo Indígena Huila Rionegro Iquira, departamento del Huila. Con experiencia como autoridad (gobernador nasa 1999-2000), director de grupo artístico musical en la institución educativa kwee Zi'j del Resguardo Indígena Huila, actualmente labora como docente-dinamizador en la institución educativa *nasawe'sx fxi'znxi* en Gaitania Planadas, Tolima.

10 "La experiencia me ha enseñado que el trabajo con la comunidad es muy importante por todo lo que se aprende. Por eso, en la planeación de las actividades con los niños y las niñas yo tengo en cuenta los saberes ancestrales o dones que tiene cada miembro de mi comunidad, por ejemplo: los consejeros mayores, los pulseadores, las parteras, los médicos tradicionales y la autoridad" (Reflexión autónoma o relato, octubre 2019).

11 Ver nota al pie número 9.

las reflexiones tejidas durante el proceso de acompañamiento del MAS étnico, que dan cuenta de sus aprendizajes y experiencias.

¿Qué aprendimos como agentes educativos con el mas étnico?

En primer lugar, aprendimos a dar valor a la cultura y la investigación en los procesos de educación inicial, sobre "los tejidos, la simbología y la importancia para la cultura" (Ruth Cuetetuco); a "reconocer las experiencias relacionadas con mi cultura, simbología, danza, música e instrumentos" (Blanca Luz paya); "aprendí a reconocer de la naturaleza que nos rodea, a reconocer el origen, a valorar y respetar esa riqueza cultural" (Martha Cainas); a "reconocer el material de mi entorno para trabajar con los niños, con las flores pude enseñar los colores" (Andrea Mesa); a "identificar que la investigación es importante para realizar mi trabajo como dinamizadora cultural" (Jenny Paya); a "reconocer el trabajo adelantado en relación al fortalecimiento cultural, a rebuscar y profundizar en las raíces culturales, al indagar y reflexionar" (María Fernanda Ortega), así como a reconocer que "lo que uno hace es por amor a los niños [...] entonces eso nos permite investigar" (Transita Chindicue).

En segundo lugar, aprendimos a reconocer que los niños y las niñas son interlocutores válidos, que su voz es importante y el trabajo diario se hace más satisfactorio si les permitimos participar de la planeación y el desarrollo de las actividades, "nos motivó a investigar más, a saber que hay otras formas de poder darle al niño, a explorar más [...] para ampliar las oportunidades que tienen los niños" (Menfis Embus); "aprendí a dar valor a la cultura, aprendí sobre los remedios, las plantas medicinales y que los niños le enseñan a uno" (Alexandra Gugú); "aprendí a relacionarme con afecto con cada niño y niña, a conocerlos" (Elibia Cuspian); "yo aprendí de usted a ponerme a la altura de los niños, cuando usted les leía yo aprendía sobre cómo tratarlos" (Ana Aposta); también aprendimos que "las actividades son diferentes cuando se tiene en cuenta los intereses de los niños, son más exitosas" (Catherine Gutiérrez); que es posible "ser más activa, ser más atenta, estar

pendientes de los intereses de los niños y las niñas" (Jenny Chindicue); que es importante "tener más en cuenta la opinión de los niños [...]. Hablar más sobre mi cultura a los niños de mi vereda" (Rosalba Cainas); que es necesario "trabajar más dedicada con los niños" (Andrea Mesa), y "tratar con más paciencia y amor a los niños y las niñas" (Luz A. Cainas).

En tercer lugar, aprendimos a confiar más en nosotras/os mismas/os: "Aprendí a tener fortaleza, a ser más paciente, a ser responsable, hablar con la verdad a las demás personas" (Blanca Luz Paya); "porque cada día se aprende más, todo ha sido aprendizaje, aprendí a conocerme más y a ser más observadora" (Catherine Gutiérrez); "no estaba tan segura antes de mi trabajo, con las visitas y poco a poco reconocí las herramientas y el valor de mi trabajo" (Rosalba Cainas).

En cuarto lugar, aprendimos sobre las posibilidades que ofrece el diálogo intercultural: "Con el Más Étnico aprendí a respetar las ideas que tiene cada uno, compartir con mis compañeras para encontrar nuevas formas, uno aprende de las otras compañeras" (Transita Chindicue); "para mí fue la primera experiencia, uno aprende a intercambiar ideas con los compañeros, trabajo en equipo para fortalecer la cultura" (Ruth Mery Quebrada); "sí, compartir con los padres de familia desde su rol, que sean ellos que expongan, lo volví más participativo [...]. Adopté nuevas estrategias para poder trabajar con los padres de familia, evalué mi trabajo y cambié la metodología" (Leidy Martínez). Pudimos apreciar que existen otras formas de pensar, de sentir y de actuar que merecen ser tenidas en cuenta al momento de adelantar las diferentes acciones o procesos pedagógicos: "Cambió el desinterés de la gente, de los papás a la responsabilidad con los hijos. También cambió el modo de participar de la gente, antes no participaba, en los proyectos vimos mucha participación de los papás" (Luz Nidia Finsque); así como que "hay otras maneras de trabajar con los niños y niñas, buscar actividades propias de mi cultura" (Rosalba Cainas), "cambió la forma de ver a las personas, a la comunidad, a veces creía imposible el trabajo, ahora veo más esperanza" (Luz Nidia Finsque).

Y, por último, aprendimos que a pesar de que los proyectos tienen corta duración, la intención de dar trascendencia a los aprendizajes construidos toman forma de sueños o utopías: "El tejido para la comunidad significa el inicio de la vida, el pensamiento y la historia del pueblo Nasa. Por eso es importante que las mujeres se reúnan a continuar con una práctica que ha sido milenaria" (Rosa Edith Chávez); quiero "seguir mi carrera profesional, darle continuidad al proyecto de los juguetes propios y el traje tradicional, involucrando a la comunidad" (Transita Chindicue); "dar continuidad al proyecto 'Plantas medicinales, fortalecer el tul nasa en las U. C. A.'" (Ruth Mery Quebrada), y "mantener la dinámica del trabajo en la comunidad, poder articular con la institución Kue Dsij y dar continuidad a los proyectos [...] para revitalizar la lengua y la cultura [...] darle fuerza al tema de semillas de vida en el plan de vida" (Luz Nidia Finsque).

Al volver sobre las voces de las maestras, reconocemos como parte de los aprendizajes los siguientes: a) valorar la cultura y la investigación en los procesos de educación inicial; b) reconocer que los niños y las niñas son interlocutores válidos, que su voz es importante y el trabajo diario se hace más satisfactorio si les permitimos participar de la planeación y el desarrollo de las actividades; c) el trabajo inicia desde la experiencia propia y el ejemplo es fundamental en los procesos de formación; d) sembrar con cada gesto, palabra y encuentro la confianza en ellas/os mismas como maestras/os, haciendo visible sus trayectorias y capacidades, es indispensable en su proceso de empoderamiento como maestras/os; e) abrazar a la naturaleza como una fuente válida de conocimiento que impulsa la creatividad y la imaginación, a través de un lenguaje único que se expresa en colores, texturas, formas, sonidos e historias; f) encontrarnos, sentarnos en círculo para escucharnos, compartir con el corazón, reconocer el diálogo de saberes como una metodología que atrae nuevos aprendizajes desde diferentes perspectivas, son necesarios para seguir fortaleciendo el tejido intercultural, g) la participación y los aportes de las familias en los proyectos pedagógicos conducen a que las experiencias trasciendan los muros de las U. C. A.; h) reconocer el valor de la diversidad en sí, las diferentes infancias que hay en el territorio, y la posibilidad de transformar las prácticas

pedagógicas, e i) asumir los proyectos pedagógicos propios como una posibilidad de trabajar en la primera infancia. Aprendizajes que estuvieron directamente relacionados con el interés por explorar la riqueza cultural y natural del contexto.

Caminar por los territorios, traspasar los límites geográficos y los límites trazados frente a los modos de lectura que hacemos sobre el otro, el contexto y nosotros mismos es una estrategia que impulsa la formación continua de los maestros en comunidad:

El viaje, como un "caminar por los territorios", es, a la vez, un recorrido físico y un desplazamiento en el orden del pensamiento. Es otro modo de la formación, en la que los maestros se enfrentan a lo inesperado, se dejan sorprender, reconocen y valoran los saberes, las prácticas y las propuestas de otros maestros en las condiciones sociales y culturales en las cuales emergen sus prácticas. No es un viaje turístico o de descanso: plantea unas exigencias, entraña dificultades, incertidumbres. Por ello, la formación no antecede a los viajes, sino que se continúa durante ellos. (Unda, 2015, p. 11)

De esta manera, los aprendizajes emergentes, de esta experiencia, se encuentran entretejidos artesanalmente en y con el territorio. De allí que las valijas pedagógicas se expandan como jigras y adquieran nuevas formas: de montaña, de río, de trocha, de historia y de palabra, entre otras.

Tensiones

En este proyecto de acompañamiento situado MAS étnico también se gestaron tensiones. Primero, al principio había cierta desconfianza en cuanto al uso y el manejo de la información, preguntaban quién iba a tener acceso a la información, por qué estábamos interesadas en profundizar tanto sobre el territorio y la cultura y agregaban que todo el mundo llegaba, sacaba la información, pero la comunidad no se veía en modo alguno beneficiada. Segundo, el hecho de que algunas/os maestras/os se encuentren trabajando con la primera infancia por decisión de la comunidad, sigue suponiendo un reto significación y enunciación sobre los procesos de cuidado y crianza de las semillas de vida, favoreciendo, en todo sentido, el enriquecimiento de las experiencias que son ofrecidas a niños y niñas. Tercero, la imposibilidad de hablar

nasa yuwe, limitó los procesos de comunicación e interacción. Y, cuarto, en relación con el cuidado de las relaciones interpersonales, fue necesario no tomar partido en público por nadie en particular, y apostar por diálogos francos y fraternos con cada persona. Sin embargo, manejar cada relación y no enemistarse con nadie fue uno de los grandes desafíos.

Reflexiones finales

Esta búsqueda incesante por valorar la riqueza biológica, geográfica, social y cultural que habita en nuestro país, impresa en la sabiduría de nuestros pueblos, se hace visible en las prácticas pedagógicas de los maestros nasa que ejemplifican la supervivencia del espíritu y la común-uniión entre la naturaleza y la humanidad; en un hacer pedagógico que palpita con la memoria a través del canto de los pájaros, el trinar de la lluvia y los caminos del resguardo, a la par que escucha en cada rostro, un pedazo único de historia que nos recuerda que la diversidad es un principio que rige la vida, las voces que guardan secretos y se hacen audibles:

Las memorias vivas que son una perspectiva que busca detener el progresivo impulso de uniformizar la humanidad, un enfrentamiento para continuar con el antiquísimo ritual de conversar; de contarle a quien quiere oír bajo la luz de la luna y la calidez de una candela aquellas historias que vienen y van, que inician y terminan con el punto central de un caracol, sin nunca perderse en la fundamental tarea de conservar la pluralidad de sentidos sobre lo que hemos sido, somos y seremos. Conversar y recordar permite trazar señales de vida, —en nasa yuwe, *wēth fxi'zewa'ja's*— y aunque la charla contenga "vacíos" o silencios, el secreto y lo oculto hacen parte de lo relatado. (CNMH-ONIC, 2019, p. 22)

Tejimos memoria viva en torno a las infancias de la mano de la comunidad nasa que nos abrió la puerta de su territorio, su casa: el resguardo de Rionegro en las montañas del Huila. Conocimos, reconocimos y aprendimos de cada una de las prácticas propuestas por las/os maestras/os de la modalidad propia e intercultural. Nos acercamos a diversas maneras de ser niño, niña, maestro, maestra y comunidad. Y en esta conexión cósmica, fue posible dar valor a las prácticas y saberes de los maestros y las maestras de la comunidad nasa; reivindicar la cultura de los pueblos que como memoria ancestral debe ser cuidada,

recordada y puesta en marcha como ejemplo del Buen vivir-Vivir bien.

Esta búsqueda nos llevó a construir, de-construir, re-definir nuestras apuestas a través del diálogo, de la confrontación y la diversidad de miradas, que se reconocen desde la formación académica y desde el recorrido de la educación propia, y nos acompañaron en la tarea de construir sueños, reinventar utopías y sembrar esperanzas de cambio para enriquecer diversas formas de entender las infancias en la comunidad nasa y dar lugar a los maestros como cuidadores de las semillas de vida de esta comunidad.

Poder visibilizar las íntimas relaciones entre la educación y la cultura nasa, implicó reconocer la historia de la comunidad, sus procesos y sus luchas, el carácter de una cultura cambiante, pero esencialmente originaria. Creer en el potencial de cada uno de las/os maestras/os, en el empoderamiento, la transformación personal. La posibilidad de trazar nuevos horizontes y metodologías en el campo de la educación. Abrir múltiples ventanas para reconocer al niño y a la niña como un sujeto con saberes, prácticas y ritmos de desarrollo propios.

Los/as maestros/as de la comunidad indígena nasa son portadores de un saber, de una memoria biocultural que permite reconocer la riqueza invisible a nuestros ojos, pero que está presente en la conexión del cuerpo, territorio, corazón y pensamiento, y nos invitan a reconocer-nos como parte del tejido milenario del que somos herederos y hacedores de vida.

Referencias

- Antonia Agreda, una mujer Inga que trabaja por los derechos de los niños indígenas. (2018, agosto 10). *MaguaRED*. <https://maguared.gov.co/perfil-antoniaagreda/>
- Castillo, E. y Triviño, L. (2018, enero-abril). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (50), 81-97.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2019). *Tiempos de vida y muerte: memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia*. CNMH-ONIC.
- Cifuentes C. y Campo, S. (2016). *Killaypi Luna/Mes-ciclos biológicos de la mujer, un aporte desde el mundo andino*. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá].

- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi). (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio S. E. I. P. <https://docplayer.es/11235228-Perfil-del-sistema-educativo-indigena-propio-s-e-i-p.html>
- Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A., Higgins, M. y Milstein, D. (2011). La localización de las prácticas educativas de niñ@s y adolescentes: narrativas etnográficas. En A. Clemente, M. Dantas-Whitney, A. Guerrero, M. Higgins y D. Milstein (eds.), *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios comparados* (pp. 1-240). Miño y Dávila.
- Davis, W. (2015). *Los guardianes de la sabiduría ancestral. Su importancia en el mundo moderno*. Editorial Símba.
- Camargo-Abello, M., y Castro-Rojas, A. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Presidencia de Colombia.
- Fals Borda, O. (2008). *Globalización y segunda república*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/cuadernos/fals/fals.pdf>
- Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 80-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>
- Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen Vivir, Vivir bien: una utopía en proceso de construcción*. Ediciones desde Abajo.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2019). *Documento colectivo propuesta de cualificación agentes educativos y madres comunitarias*. Fondo ICETEX-ICBF.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2020). *Manual operativo servicio de educación inicial, en el marco de la atención integral para la primera infancia-Modalidad Propia e Intercultural* (versión 5).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2020). *Acercas del ICBF. La entidad: misión, visión, objetivos, estructura orgánica e historia*. <https://www.icbf.gov.co/instituto>
- López, M. (2010). *Niñez indígena en América Latina. Situación y perspectivas*. http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/publi_encuentro_final.pdf
- Mendoza, C. (2001). Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación en Colombia. *Nodos y Nudos* 2(10). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1161/1170>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2018). Manual del tutor modelo acompañamiento pedagógico situado MAS (+) étnico. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-articulo-379705.html?_noredirect=1
- Pino, S. (2016). La educación popular y sus principios pedagógicos: reflexiones para una praxis transformadora de la educación. *Investigación y Postgrado*, 32(1) 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6430687>
- Resguardo Indígena Huila. (2019). Modalidad propia e intercultural para comunidades étnicas y rurales. Proyecto pedagógico "Vivenciando nuestras raíces". Convenio Instituto Colombiano de Bienestar Familiar contrato de aporte núm. 133.
- Unda, M. del P. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26. <https://doi.org/10.17227/01224328.4362>

Diálogo del conocimiento

El artículo recoge certeramente una importante tarea de formación y sensibilización de maestras llevada a cabo a instancias de dos instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Se realizó pensando como foco el seno de las comunidades indígenas y para encarar el choque cultural entre los saberes y experiencias de la propia comunidad y los principios y criterios de los jardines de las ciudades.

Hechos como el desarraigo cultural, la extinción de las lenguas nativas, la desnutrición infantil, la permanencia de grupos armados, la aniquilación de la flora y la fauna, entre otros, han generado una gran pérdida que hay que atajar y recuperar en la medida de lo posible.

En el escrito se nombran tanto los deseos y necesidades, las memorias a conservar, la urgencia de acercarse a la naturaleza y de cambiar las prácticas, como el planteamiento y la implementación del trabajo para construir una fuerza y una seguridad que permitan empoderarse del quehacer educativo y conseguir cambiar las dinámicas que llevan a la desaparición paulatina de la propia cultura.

Me gusta que se plantee como prioritario “el buen vivir de las semillas”, que es como llaman a los niños, esperanza y futuro de vida.

Me gusta que entre las prácticas pedagógicas se hable de algunas cuestiones que yo también veo como muy importantes: escuchar a los niños, reconocer sus intereses, relacionarse con afecto, abrazar la naturaleza y la belleza, conocerse cada maestro, conocer a los niños, reconocer el saber en el otro, generar confianza, compartir con el corazón...

Me gusta que salgan las voces de las maestras participantes y que se valore el papel de las tutoras, otras veces obviado.

Encuentro un acierto incluir las palabras propias y específicas, es un modo de darles valor y de hacer que se conozcan.

Me gusta pensar en la recuperación de ciertos saberes como: el tul, los tejidos, la medicina de las plantas, la simbología de las formas y los colores. Una escuela de niños pequeños que recoja su lengua propia y las prácticas de sus ancestros me parece una riqueza.

El escrito no es corto, pero a mi me hubiera gustado que se alargara aún más.

Mari Carmen Díez