

# Entrelazando hilos pedagógicos: propuestas y proyectos pedagógicos propios.\* Una construcción desde el modelo de acompañamiento situado MAS étnico\*\*



Volumen 7 N.º 51  
julio - diciembre de 2021  
ISSN: 0122-4328  
ISSN-E: 2619-6069  
pp. 97-108

Intertwining  
Pedagogical  
Threads: Own  
Pedagogical Proposals  
and Projects. A  
Construction from the  
MAS Ethnic Situated  
Accompaniment  
Model

Entrelaçando  
fios pedagógicos:  
propostas e projetos  
pedagógicos próprios.  
Uma construção  
desde o Modelo de  
Acompanhamento  
Situado, MAS étnico

Martha Leonor Sierra-Ávila\*\*\*

Rosa María Galindo-Galindo\*\*\*\*

Fecha de recepción: 15-07-2020

Fecha de aprobación: 22-06-2021

## CÓMO CITAR

Sierra-Ávila, M. L. y Galindo-Galindo, R. M. (2021). Entrelazando hilos pedagógicos: propuestas y proyectos pedagógicos propios. Una construcción desde el modelo de acompañamiento situado MAS étnico. *Nodos y nudos* 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12086>

\* Se identificarán los proyectos pedagógicos propios (trabajados por la modalidad comunitaria de ICBF) y las propuestas pedagógicas propias (trabajados por la modalidad intercultural, de ICBF) con la sigla PPP con el fin de que se entienda que la intencionalidad y concreción poseen el mismo sentido.

\*\* Convenio entre la UPN y el ICBF para la cualificación y acompañamiento a los agentes educativos en la modalidad propia de educación inicial, en el marco del modelo de acompañamiento situado étnico.

\*\*\* Docente Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Orientación y asesoría educativa de la Universidad Externado de Colombia.

Correo electrónico: mlsierra@pedagogica.edu.co.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4189-6512>

\*\*\*\* Docente Universidad Pedagógica Nacional. Magister 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. 97-108

## RESUMEN

Este artículo surge en el marco de la propuesta del modelo de acompañamiento pedagógico situado, el cual procura el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos comunitarios vinculados a la modalidad de educación inicial propia e intercultural. Desde allí emergen los proyectos pedagógicos propios con la intención de configurar ambientes de aprendizaje colectivos, de manera que sea posible valorar el conocimiento ancestral que se visibiliza a través de las cosmovisiones, cosmogramas, saberes y prácticas de cada pueblo.

De esta manera, se comparten tanto elaboraciones conceptuales, sobre las propuestas y los proyectos pedagógicos propios, como caminos y voces de tutoras y agentes educativos, donde sueños, apuestas y reflexiones fluyen y se entrecruzan intencionadamente. Se invita a hacer una reflexión para construir, problematizar y deconstruir concepciones en torno a las prácticas pedagógicas, para reivindicar los valores fundantes que provienen de nuestra diversidad étnica, cultural y natural.

**Palabras clave:** agentes educativos/as; indígenas; primera infancia; MAS étnico; proyectos pedagógicos propios

## ABSTRACT

This article arises in the framework of the proposal of the MAS Ethnic Located Pedagogical Accompaniment Model, which seeks to strengthen the pedagogical practices of community educational agents linked to the own initial and intercultural modality. From there the own Pedagogical Projects emerge with the intention of configuring collective learning environments, so that it is possible to value the ancestral knowledge that is made visible through the worldviews, cosmograms, knowledge and practices of each town.

In this way, both conceptual elaborations are shared about proposals and the own pedagogical projects as paths and voices of tutors and educational agents, where dreams, bets, reflections, flow and intersect intentionally. It is invited to make a reflection for building, problematizing, and deconstructing conceptions around pedagogical practices to claim the founding values that come from our ethnic, cultural, and natural diversity.

**Keywords:** community educational agents; MAS ethnic; located pedagogical accompaniment model; indigenous community; pedagogical projects

## RESUMO

O presente artigo aparece no quadro da proposta do Modelo de Acompanhamento Pedagógico Situado MAS Étnico, no qual procura-se o fortalecimento das práticas pedagógicas dos agentes educativos comunitários integrados na modalidade de educação inicial própria e intercultural. A partir daí, surgem os Projetos Pedagógicos Próprios com o interesse de configurar ambientes de aprendizagem coletivos, de jeito que seja possível valorizar o conhecimento ancestral visibilizado através das cosmovisões, cosmogramas, saberes e práticas de cada povo.

Desse jeito, compartilham-se tanto as elaborações conceituais, sobre as propostas e os projetos pedagógicos próprios, quanto caminhos e vozes de tutoras e agentes educativos, onde sonhos, apostas, ponderações e as miradas fluem e se entrecruzam intencionadamente. Invita-se a refletir para construir, problematizar e desconstruir concepções ao redor das práticas pedagógicas, a fim de reivindicar os valores fundantes e na origem de nossa diversidade biológica, étnica e cultural.

**Palavras chave:** agentes educativos/as; comunidades indígenas; primeira infância; MAS étnico; projetos pedagógicos próprios

## A manera de presentación

Imaginémonos una gran  
habitación llena de ojos, voces,  
historias, deseos, misterios,  
miedos... regalémonos un aula  
como un espacio simbólico de  
expresión, de reinención, un aula  
donde podamos escuchar el ruido  
de la vida invadiéndolo todo,  
invadiéndonos

ANGUITA citado por CARBONELL,  
2015, p. 222

Esta es una de las metáforas que se retoma para re-pensar, imaginar y crear diversos caminos, travesías y búsquedas intencionadas que apunten a generar procesos de investigación o indagación propia, donde se reconozcan las necesidades, posibilidades y ritmos propios de cada comunidad o grupo étnico, de sus niñas y niños, mujeres gestantes y familias para lograr la participación gestando procesos de creación y re-creación de experiencias intersubjetivas en los procesos educativos en y para las infancias en los territorios.

Es desde esta propuesta de Modelo de acompañamiento situado (MAS) étnico y cultural, en el marco del proyecto de extensión, en alianza entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que se busca impulsar una política de primera infancia en diálogo con la diversidad cultural, que retoma los principios interculturales desde una perspectiva de diálogo decolonial, que permita la formación de agentes educativos de la región y para la región, enriqueciendo sus prácticas pedagógicas. Esto con la intención de aportar al debate actual entre la homogeneidad cultural y el reconocimiento de la diversidad lo que a su vez plantea la necesidad de trabajar en torno a la construcción de una escuela incluyente, donde puedan coexistir diversas cosmovisiones, con una cultura, religión e ideales distintos. Desafío que implica reconsiderar las formas como interactuamos y de hecho las complejas relaciones que se entretajan en la convivencia escolar que cuestiona la tendencia a unificar los currículos, las normas y el aprendizaje independiente si el contexto es rural, urbano, indígena o selvático.

Con este panorama, surge la necesidad de pensar en propuestas y proyectos pedagógicos que articulen la educación para la infancia con múltiples territorios en nuestra Colombia, como un intento por establecer un entramado de relaciones que vinculen el aprendizaje con la educación para la vida, sin perder de vista que deben estar unidas al contexto cultural de los niños, los tutores y los agentes educativos para que resulten valiosas y pertinentes.

Es desde esta perspectiva que se nos plantea como reto permanente configurar propuestas para conocer y reconocer nuestro país desde diversas esferas cercanas y lejanas, desde la misma historia de las comunidades étnicas, desde los personajes que habitan los paisajes locales y nacionales, desde los lugares selectos del paisaje y del arte, de la literatura y la ciencia escenarios que permitan visibilizar nuestro patrimonio cultural. Es desde allí que se avanza en la posibilidad de reconocer al otro, un par con el que conversa, discute y establece responsabilidades, porque se reconoce que existen sabidurías propias y particulares que durante generaciones han permitido resolver problemas del día a día fundamentándose en un conocimiento popular, localizado, heredado y enriquecido cotidianamente porque está cargado de valores, proyectos de vida, metas alcanzadas y sueños por construir (Castellanos e Hinestroza, citados por Alarcón, 2016, p. 77).

Con este panorama es que se desprende que los proyectos pedagógicos propios (PPP) pueden generar múltiples formas de participación de los niños, niñas, madres gestantes, tutores, asesores pedagógicos, donde también se da apertura a las voces de los sabedores, campesinos y personajes de la comunidad. De tal manera que estos también se convierten en fuente de conocimiento que emerge de la historia local para configurar equipos de trabajo como parte fundamental de la construcción colectiva, de nuevas maneras de ver el mundo y de construir nuevas realidades.

Los PPP pueden ser una propuesta que se desarrolla alrededor de un problema construido en contexto, un ejercicio holístico de experimentación y de construcción de conocimiento donde hay una reflexión constante y acciones intencionadas que permiten

retomar los saberes y haceres propios de la comunidad para enriquecer la experiencia.

## La planeación en los proyectos y propuestas pedagógicas propias

Planear implica consolidar propuestas y experiencias concretas, coherentes con los propósitos que se han construido colectivamente con los miembros de la comunidad, las autoridades tradicionales, las mujeres gestantes y las familias para promover el crecer bien y desarrollo de las niñas y los niños. Lo anterior resulta en una planeación pertinente para contextos étnico-culturales, como apuesta colectiva que identifica la modalidad propia intercultural.

Así, preguntarse por el trabajo pedagógico con los niños y las niñas implica no solo reflexionar acerca del cómo realizar las actividades, sino que requiere cuestionarse sobre el por qué y el para qué de las acciones pedagógicas, en donde la pregunta por el cómo y el qué surjan del análisis específico de los contextos de cada territorio y de una constante reflexión sobre la propia práctica, para que de esta manera la implementación de las estrategias pedagógicas obedezca a un proceso intencional de búsqueda de sentido, a través de la creación de ambientes de aprendizaje donde la interacción y la investigación se conviertan en los motores de la dinámica de trabajo con los niños.

Planear es de cierta manera anticiparse al futuro y soñarlo, pero también provocarlo, al crear condiciones para que ocurra, pero con la flexibilidad necesaria para dar campo a lo inesperado, para que los intereses y las preguntas de los niños y las niñas tengan cabida. Entendida así la planeación, deja de lado aquella que se repite todos los años, que es igual para todos, que no reta y no exige investigar.

Se requiere entender que todos tenemos un saber y que todos podemos aprender de él. Vincular a los niños en este proceso de planeación les permitirá tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, saber hacia dónde se dirigen, ubicar las necesidades del proceso, anticiparse a los hechos, organizar los eventos en un tiempo, prever recursos, movilizar su pensamiento, en otras palabras, es aprender a aprender.

Involucrar a las familias en la planeación garantiza que los saberes y prácticas culturales propias se hagan visibles en el desarrollo de experiencias con los niños y las niñas. Saber ser, saber vivir y saber convivir serán saberes valiosos que las comunidades han construido y que las familias pueden compartir.

Para planear es indispensable identificar acerca de la situación de interés: ¿qué se sabe?, ¿qué se quiere saber?, ¿qué se quiere hacer?, ¿cómo?, y ¿para qué?, con el fin de visualizar el proyecto a corto, mediano y largo plazo, especificándose sus sentidos. Para dar respuesta a estas preguntas se debe tener en cuenta lo que expresan los niños y niñas, la agente educativa, las familias y la comunidad. Lo anterior requiere que el agente educativo explore, observe, esté atento a los juegos, preguntas, comentarios y vivencias de los niños y las niñas, ya que a través de ellos muestran sus preferencias o intereses, a partir de los cuales se diseñan experiencias que los amplíen, profundicen y los relacione con otros intereses y saberes.

## Entretejiendo hilos para la infancia en los territorios

Como los grandes tejedores emprendemos nuestra co-creación con hilos de colores que retoman las actividades rectoras de la educación infantil para imaginar y construir propuestas y proyectos pedagógicos propios que se van trenzando con cada paso en los territorios, con cada respiro de nuestros niños y niñas, con cada intención de los tutores y agentes educativos para desplegar nuestros talentos, nuestra sabiduría ancestral que como un lenguaje propio nos permite dibujar como artistas cada experiencia para lograr conectar-nos con la Madre Tierra que como un tejido hoy busca reconocer la incesante labor de las manos, el corazón y la cabeza para lograr creación, re-unión, movimiento, de-construcción, intercambios y trueques de palabras, memorias y sentires en cada territorio.

Entonces, nos invita como maestros a observar, escuchar, evocar a aquellos niños y niñas que nadan en el río, exploran en el chagra, juegan con la arena, con el barro, con el agua, tejen, silban y cantan solos o acompañados, porque al contemplar el juego de un

niño, nos encontramos ante una puerta que conduce a un jardín desconocido.

Es así que, durante los primeros años de vida, los niños y las niñas hacen conquistas permanentes que permiten dar rienda suelta a la imaginación que se da en la exploración de su entorno, que se enriquece con sus pares, en la conversación con la familia, con la comunidad para configurar un ambiente para hacerse preguntas, para atreverse a explorar objetos, materiales y elaborar o inventar sus propios juguetes. Es desde el acercamiento a los asuntos cotidianos que el niño o niña se permite la apropiación y comprensión del mundo que los rodea que está orientada a comprender los acontecimientos físicos, sociales y simbólicos que acontecen a su alrededor logrando el despliegue de su creatividad.

Los seres humanos que juegan están en capacidad de asumir retos, definir límites y normas que favorecen la convivencia, la tolerancia, participación y respeto por el otro. Asimismo, se reconoce el papel del juego en los procesos de configuración de la subjetividad y la identidad del niño y la niña como despliegue de todas sus habilidades sociales que encuentra su máximo espacio de potencia en el juego como ámbito privilegiado de socialización. El juego, como práctica social en la primera infancia, se constituye en proceso que proporciona alegría, goce y placer, lo que permite ser, crear, viajar, soñar, comunicar y aprehender que como una amalgama retoma diversas perspectivas para configurar al ser humano desde una dimensión cognitiva, afectiva, relacional y comunicativa. Se juega para explorar, expresar, representar, imaginar y transformar.

De igual manera, el aprendizaje de las ciencias es una necesidad fundamental en los primeros años de escolaridad, en los cuales se van consolidando saberes que permiten explorar el mundo, llevando a los niños y niñas a establecer relaciones entre lo aprendido y lo que vivencian en su cotidianidad. Es allí donde se busca que el tutor y agente educativo logre provocar con los niños diversas experiencias que posibiliten observar, experimentar, relacionar o explicar. Pero, ¿cómo lograr esto con los agentes educativos desde los territorios en el acompañamiento del MAS étnico? Tal vez las pistas se puedan encontrar en las

reflexiones que han realizado investigadores como Arca, Guidoni y Mazolli:

La educación para la ciencia significa no aprender esquemas para irlos a contar a la escuela. Es preciso, en cambio, darse cuenta de que la "educación científica" significa el desarrollo de modos de observar la realidad y de modos de relacionarse con la realidad, pero sobre todo la capacidad de juntar todos estos aspectos. (Arca et al., 1990, p. 28)

Este entramado entre los modos de observar y los modos de relacionarse con la realidad se gesta desde las experiencias vitales que invita a hacer una reflexión para construir, problematizar y deconstruir miradas, relaciones, concepciones entre información y conocimiento, entre experiencia y explicaciones, entre saberes ancestrales y saberes académicos que han llevado a generar diversas cosmovisiones de mundo que se han validado a través del tiempo.

Es esta una apuesta generadora de transformación social, que requiere, como lo plantean Martínez y Martínez (2004), que los actores nos reconozcamos y reconozcamos en el otro esa potencia y fuerza que nos habita, esa experiencia de vida que genera dinámicas particulares para entender su yo, su entorno y, por supuesto, su sociedad. Es esta mirada una opción para entender la complejidad y la dureza de las realidades de nuestras comunidades educativas (Martínez y Martínez, 2004, p. 52).

Es desde ese reconocimiento del otro que se valora la inmensa capacidad de los niños para generar preguntas sobre el mundo natural y social; con las preguntas los niños establecen comunicación y relación con los adultos, aprenden y configuran su lenguaje, piensan, juegan, reflexionan, se acercan y conocen el mundo que les rodea. Podemos escuchar a los pequeños preguntar: ¿Por qué la luna nos sigue? ¿Por qué se forma el granizo? ¿De dónde sale la cera de los oídos? ¿Cómo nacen los bebés? ¿Qué rastros evidencian la presencia de un animal? ¿Las plantas siempre crecen hacia arriba? ¿El cactus es una planta? ¿Qué hay dentro de un huevo? ¿Cómo la gallina, el pez y el curí tienen sus hijos? ¿Cómo crees que se forma el pollito en el huevo? ¿Todos los animales tienen ombligo? ¿Cómo hace la araña para hacer su tela invisible? Es desde esta escucha sentida

de las inquietudes, asuntos y comentarios de los niños que retoman los tutores y los agentes educativos para convertirlas en punto de partida para configurar las propuestas y PPP.

Estas preguntas son apenas un abanico de posibilidades que se concreta cuando cada niño o niña se sienta reconocido y escuchado de tal manera que sea posible generar un ambiente de trabajo para conversar y elaborar sus primeras elaboraciones que a través de las discusiones entre ellos y los agentes educativos y los tutores se puedan enriquecer, cuestionar, diseñar diversas experiencias para lograr llevarlos de la curiosidad al asombro y a la reflexión para tejer oportunidades de indagación colectiva en cada territorio.

De igual manera, puede ser la literatura (escrita o hablada) una forma de crear realidades e interpretarlas, de soñar e imaginar horizontes fantásticos y de expresar sentimientos. Por ejemplo, a través de los relatos hacemos memoria, construimos identidades y tendemos puentes para el reconocimiento de la diversidad que enriquece la vida y favorece el entendimiento de los pueblos. La palabra ancestral está presente en los relatos que cuentan los mayores, en la vida comunitaria, en los territorios, dando sentido a sus planes de vida. Muchas de las historias que los abuelos les contaron a los nietos a través de los años, se convirtieron en mitos y leyendas que se han transmitido como tradición oral. En lo oral se incluyen los relatos, los cuentos populares tradicionales, la poesía folclórica, las fábulas, las nanas, las coplas, las adivinanzas, las retahílas, las rondas, que forman el repertorio folclórico de los pueblos.

Igualmente, a través de la pintura, la danza, el teatro y la música, podemos representar mundos imaginados, soñados y sentidos. La integración de los diferentes lenguajes artísticos, en la que la dimensión sensible y creativa es el énfasis, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se constituye en una herramienta para promover la expresividad, la creatividad, la autonomía, la capacidad de observación, la construcción de puntos de vista personales y el respeto por otras visiones. Así por ejemplo, la danza utiliza el ritmo y el movimiento del cuerpo usualmente acompañado por la música, o incluso de la palabra, y constituye una forma de expresión, comunicación

e interacción social, que se podría articular con las historias y los rituales de cada comunidad, generalmente ligados a motivos especiales relacionados con aspectos de la vida espiritual y social.

La posibilidad de enriquecer la experiencia del niño y la niña en las comunidades étnicas está atravesada por el reconocimiento del territorio que se gesta desde la exploración del medio, desde las historias que están presentes en otras lenguas, desde el juego y desde el arte como una expresión estética de diversas cosmovisiones de las comunidades indígenas. Desde esta perspectiva los proyectos de indagación propia hacen una apuesta por la complejidad y la globalización del conocimiento que están implicados en movimientos progresistas y de innovación pedagógica con la intención de generar apertura de la escuela a los territorios para el cuidado de la vida de los niños y niñas que conlleva la incorporación de los saberes y haceres propios de la comunidad.

En síntesis, los PPP se abordan sin la lógica de la fragmentación de contenidos o de áreas, sino en la lógica de la indagación estructurada alrededor de preguntas auténticas, surgidas de situaciones reales. Así, por ejemplo, preguntas referentes a los truenos, los relámpagos y los rayos, podrían dar origen a planear un proyecto sobre los fenómenos de la naturaleza y allí relacionar los mitos y leyendas que los explican, representar la danza de la lluvia, explorar el suelo después de la lluvia, realizar juegos con los sonidos y a partir de ellos crear historias, entre otros, dependiendo de la intencionalidad que se tenga. Un PPP pensado alrededor de los juegos y los juguetes tradicionales propiciaría conocer su origen, su sentido, su elaboración y su forma de jugarlo; daría la oportunidad de organizar el festival de juegos y juguetes con la participación de la comunidad.

Igualmente, podría surgir un PPP alrededor de los tejidos, en los cuales se puede reconocer la historia, símbolos, mitología y cotidianidad de un pueblo. Todos los elementos que rodean al tejido tienen una explicación mítica que le da valor cultural y significado asociado a la identidad. Así, por ejemplo, en la mitología wayuu, una araña les enseñó a tejer y por eso se encuentran formas de las telarañas en las figuras tejidas en las mochilas, chinchorros, mantas

y demás. En este reconocimiento, los niños podrían, entre otras cosas, diseñar diversas figuras, plasmarlas en telas preparando sus tinturas y construir historias en torno a ellas.

Lo anterior significa que no hay una única ruta para aprender, ni un orden rígido en los contenidos; significa que existe una unidad pedagógica interna en relación con la organización y la secuencia de los contenidos, que no es lineal, ni organizada de lo fácil a lo difícil, sino que está determinada por las interrelaciones que se tejen entre los conceptos y de estos con la vida cotidiana.

Es importante concretar las reflexiones anteriores a través de las voces de los tutores y agentes educativos que participaron en el proyecto de extensión MAS étnico y cultural, las cuales se presentan en el siguiente apartado, brindando alternativas para el diálogo cultural.

## Un camino por transitar

Se recogen aquí las voces y vivencias de algunas de las protagonistas, que en territorio han ido entretejiendo los hilos pedagógicos, como mediadores en las búsquedas de los niños y las niñas, disponiendo situaciones, espacios y recursos que susciten su interés y su conexión con la cultura.

La posibilidad de dejar memoria de un hacer con sentido en y desde los territorios de nuestra Colombia se convierte en una oportunidad de abrir una ventana para contemplar los paisajes, re-conocer los rostros de los niños y niñas, valorar la sabiduría de las autoridades indígenas, rescatar los saberes de las maestras tutoras y maestras en el territorio que nos han mostrado diversas apuestas educativas que son un punto de partida para tejer nuevas propuestas educativas que se requieren de manera urgente para transformar las relaciones con la naturaleza, con nosotros mismos y con el conocimiento de nuestras infancias.

Es desde allí que se presentan algunas iniciativas y propuestas que tienen diferentes niveles de elaboración, que permiten develar formas de conocimiento particulares, como hilos de diferentes colores, de un tejido que se va entrelazando y entremezclando, para crear formas y figuras como huellas de saberes y

haceres pedagógicos, donde se reconoce la heterogeneidad en las maneras de percibir, de sentir y acercarse al mundo de cada agente educativo y de cada tutor.

Se comparten y comentan dos experiencias de proyectos: una desarrollada en la Guajira, haciendo un reconocimiento a la cultura wayuu, y la otra, desarrollada en el Huila, con la comunidad indígena nasa.

En primer lugar, el relato de la tutora Solenys Herrera, del municipio de Maicao, La Guajira. Proyecto: "La música como instrumento para fortalecer identidad en los niños y niñas".

La música en el contexto de La Guajira es el instrumento que revela identidad, interculturalidad y saberes de un territorio donde convergen diferentes culturas como wayuu, árabes, venezolanos, ariunas y afros. A través de esa riqueza cultural surge la necesidad de las madres comunitarias de crear contenido musical que hable de fortalecimiento de lo propio, y es a través del modelo de acompañamiento pedagógico situado —MAS étnico—, en el municipio de Maicao, donde se crearon colectivamente 9 canciones infantiles que fueron articuladas a través del juego, el arte y la literatura, como espacio de expresión, identidad, reconocimiento ancestral, multiculturalidad e inclusión, entre ellas están: "La mochila wayuu", "Wayuu wayuu", "Waleke la araña que enseña a tejer" y "Jaguapia", entre otras.

Estas canciones fueron enseñadas a los niños implementando de diferentes maneras. Unas las dramatizaban, otras las representaban con material del medio y otras las bailaban. Las canciones contaban historias sobre los objetos representativos, el territorio o la población, inspiradas todas en la riqueza ancestral.

La siguiente canción "Wayuu wayuu" es compuesta por la madre comunitaria de Maicao, Delvis Quintero:

//Wayuu wayuu es un niño juguétón

Y en el Cabo de la Vela wayuu toca acordeón. //

Wayuu wayuu trabaja con su azadón

y se va a la ranchería cuando ya se oculta el sol.

//Wayuu wayuu es un niño juguétón

Y en el cabo de la vela wayuu toca acordeón //



**autor :** Adriana Mendoza  
**título :** Contemplando la Sierra  
**año :** 2022

La experiencia anterior hace soñar en una educación que fortalezca la memoria ancestral, 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 que permita re-conectarnos para salvaguardar la vida y la naturaleza como patrimonio de la unidad del mundo, para emprender un cambio de conciencia, en comunión con otras formas más armónicas de habitar los territorios.

A través de este relato se muestra cómo algunos de los proyectos que se animaron a retomar las maestras están relacionados con la recuperación de la tradición oral, la cual adquiere una dimensión muy importante en la difusión del saber indígena, pues está relacionada con el reconocimiento de la cultura de los pueblos, la conservación de los saberes y la representación de la realidad cultural.

Es tal la importancia de la tradición oral en esta comunidad que se afirma que

Las creaciones del poeta Vito Apushama pueden ser situadas en una ilustre tradición: la de los antiguos narradores de los cantos tradicionales wayuu llamados *jayeeshii*, prestigiosos guardianes de la memoria y especialistas en el arte de cantar historias conocidas como *jayeeshimajachi*. El vacío sobre estas figuras es imperdonable en los miles de páginas que comprenden la copiosa etnografía disponible sobre los wayuu. Quizás Vito escuchó estas historias en su infancia en boca de su padre o de sus tíos, pues los hombres wayuu sienten, en sus momentos de esparcimiento, una especial predilección por describir estos relatos y hablar de sus protagonistas. (Guerra, citado por Apushama, 2019, p. 11)

De allí la importancia de las reflexiones que se gestaron desde las maestras wayuu, que acompañaban los niños y niñas en las UCAs, donde aparecen relatos diversos que nos muestran la valoración de la tradición oral que atraviesa la vida de esta comunidad, como lo presenta el relato de una maestra participante del proceso de acompañamiento MAS étnico:

La formación ancestral para el pueblo Wayuu parte del entorno propio donde circula la palabra sabia, la palabra antigua, la palabra que forma constantemente desde antes de nacer que mantiene el diálogo de generación en generación, educación natural que es impartida en

cualquier espacio Wayyu y enseñada según el género en las enramadas, cocinas, huertas, corrales y en diversos eventos como velorios, carrera de caballos, yonna, juegos tradicionales, los rituales, el pastoreo y en todas actividades del mundo Wayuu. (Comunicación personal de Raquelina González, agente educativa en Uribia, Guajira).

Es desde la palabra hecha de sonido y silencio, desde la escucha de los colores del desierto y del corazón sereno que se lleva a cabo el proceso de enseñanza que retoma a la tradición como un aspecto cotidiano en las escuelas indígenas y se transmite oralmente de generación en generación a través de relatos de la cosmogonía que narran ancianos, padres y maestros en los espacios educativos para que los niños aprendan su propia etnohistoria y cultura, cuyos principios filosóficos son aprender haciendo, leyendo y oyendo, como lo presenta el maestro Clemente Mendoza:

Es así como las comunidades indígenas que perviven en la Sierra Nevada de Santa Marta se han mantenido gracias a un patrón cultural tradicional que conservan de sus ancestros, en su mayor parte lo manifiestan en los principios educativos, crianza y enseñanza familiar, creando una especie de pedagogía en la familia. Igualmente, lo hacen practico en las artes, la estética, folclor, música, bailes y ritos ceremoniales que forma parte de la cotidianidad. (Mendoza, 2001, p. 49)

En segundo lugar, la experiencia de la tutora Angie Colorado, quien acompañó a la comunidad nasa en el Huila.

Para las comunidades indígenas, todo está conectado con la Madre Tierra, que conlleva restituir el equilibrio que se ha perdido en el mundo. Es por ello que el horizonte para estos pueblos está proyectado a reconstruir su territorio como unidad de pensamiento del hacer cotidiano que se da desde el acompañamiento a los más pequeños de la comunidad, donde los niños y las niñas son una semilla que puede germinar en el seno de la familia y de la comunidad. Es desde aquí que los planes de vida están íntimamente relacionados con los procesos educativos.<sup>1</sup> Para las comunidades indígenas "los planes y

<sup>1</sup> Allí han sido fundamentales los aportes del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, que se convirtió en un referente social y político en defensa de los derechos

proyectos de vida" son la memoria colectiva que refleja lo que serán como comunidad a partir de lo que eran y son en el presente, como lo presenta el maestro Abadio Green:

El plan de vida es un reencuentro con las comunidades, con su camino. Significa retomar las palabras que dejamos de decir, volver a llamarnos por los nombres que nos dejaron los abuelos, sembrar el territorio otra vez con los espíritus, creer en nuestra mirada y en nuestro saber, pensar con cabeza propia. (Green, 2015, p. 26)

Un reencuentro que se da desde la participación de toda la comunidad para configurar el proyecto pedagógico Vivenciando Nuestras Raíces en el Resguardo Indígena Huila, donde habita la comunidad nasa, orientado desde su cosmovisión y los lineamientos de la modalidad propia intercultural, en aras de promover la educación inicial propia nasa, el fortalecimiento de las prácticas culturales propias, revitalizando la lengua materna (nasa yuwe), el buen vivir de las semillas (Resguardo Indígena Huila, 2019).

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 pueblos, representa los esfuerzos de todos aquellos comuneros que dieron la vida para que se respetaran sus procesos políticos, económicos, sociales y educativos propios. Expresa el grito de todos los abuelos y abuelas que fueron obligados a callar su lengua, su pensar del corazón, a olvidar el tejido milenario legado de sus ancestros.

De ahí la importancia que revisten los tejidos del componente pedagógico: "Ciclo vital de la niñez nasa, Familia y comunidad, Naturaleza y cultura, Explorando y trabajando el tul" (Resguardo Indígena Huila,

2019, pp. 12-13.). Estos tejidos orientan las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros indígenas, para el fortalecimiento de la cultural y el desarrollo integral de las semillas de vida.

Dentro del proyecto Vivenciando Nuestras Raíces, se gestaron diferentes propuestas específicas, tales como "Creación de juguetes en madera", "Juegos ancestrales", "Tejido de sombreros", Cuaderno viajero", "Nuestra historia en un grano de maíz" y "Plantas medicinales".

A continuación, se presentan dos testimonios que dan cuenta del proceso gestado en la construcción de los PPP por dos maestras de la comunidad nasa:

No estaba muy segura sobre lo que debía hacer como proyecto, por eso tomé la decisión de hacer una reunión con los padres de familia. A esta reunión asistieron tanto mamás como papás, yo les comenté algunas ideas que tenía sobre el juego y entre todos observamos la necesidad de enriquecer el ambiente de juego en la UCA La Esperanza, mediante la construcción de juguetes hechos de madera, algunos propusieron hacer carros, otros caballitos de palo e instrumentos musicales... para nuestra comunidad las decisiones se toman en colectivo porque se piensa en el bienestar de todos sus integrantes para poder llegar a un acuerdo. Trabajando así, uno mira el resultado porque no solo se queda en palabras, eso es lo más importante de hacerlo así en unidad. (Comunicación personal de María Rosa Edith Chávez Achique, agente educativa en Rionegro, Huila)

Uno de los temas del proyecto pedagógico son los juegos tradicionales, pero yo pensaba cómo hago para jugar, si todo lo que hay acá es traído de afuera; si son tradicionales tienen que ser hechos acá. Una tarde pasé por donde la profe Rosalba y le comenté mi idea de construir con los papás los juguetes para los niños. Los mayores se entusiasmaron más que los jóvenes... pero al ver el entusiasmo de los niños por jugar con la carreta poco a poco se animaron para construirlas y regalársela a sus hijos...los niños son muy felices con sus carretas juegan demasiado con ellas, la llevan a todo lado, a la cancha a la quebrada, a la huerta, hasta la usaron como medio de transporte para llevar las semillas de frijol, col y otros productos. (Comunicación personal de Transita Chindicue Chaca, agente educativa en Rionegro, Huila)

de las comunidades indígenas. Es así que esta organización empezó a defender el concepto de Sistema Educativo Propio -SEP- desde 1996, como la alternativa viable para que el Estado cumpla con su deber de garantizar el derecho que los Pueblos Indígenas tenemos a una Educación Propia, de acuerdo a nuestra cultura, usos y costumbres, cosmovisiones, planes de vida y necesidades específicas. El SEP significa el desarrollo integral de toda la propuesta de educación propia que el CRIC viene desarrollando desde su creación en 1971, y con mayor énfasis desde la creación de su Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI, 1978).

## A manera de cierre

En este proceso de construcción y deconstrucción del MAS étnico para lograr un acompañamiento cercano y sentido con los maestros y maestras en los territorios, se gestó esta iniciativa de los PPP para adentrarnos y re-conocer a nuestro país desde diversas esferas cercanas y lejanas, desde la misma historia de las comunidades indígenas, afro y campesinas, desde los maestros que habitan los paisajes locales y nacionales, desde la etnografía de los objetos, que no tienen voces ni palabras, pero guardan en sus adentros milenarias historias, desde los lugares selectos del paisaje y del arte, de la literatura y la ciencia, escenarios que apuntan a construir un ambiente de trabajo donde se busca que un colectivo (niños y niñas, agentes educativos, tutores, maestros UPN y sabedores indígenas) pueda aportar a imaginar diversos escenarios de formación para la primera infancia que sea pertinente para cada contexto.

Es desde aquí que esta travesía por los territorios nos llevó al equipo de maestros de la UPN a re-definir nuestras apuestas a través del diálogo, de la confrontación y de la diversidad de miradas que se reconocen desde la formación académica disciplinar y desde el recorrido en las comunidades a construir sueños, reinventar utopías y sembrar esperanzas de cambio. De esta manera, hemos dejado algunas semillas para lograr una conexión del pensamiento y la acción que se ha configurado a través de diversos proyectos pedagógicos propios, cobrando importancia en la vida de las maestras de la comunidad nasa y wayuu, porque hay una apuesta permanente por valorar las sabidurías propias.

Es desde la búsqueda colectiva que abrazamos cada encuentro con los maestros y maestras en La Guajira y en el Huila (en este caso) porque poco a poco avanzamos en la consolidación de un trabajo que busca, como diría el maestro Fals Borda, no solo reivindicar los valores fundantes que provienen de nuestra diversidad étnica, cultural y natural, sino retomar nuestra fuerza secreta, el corazón como un defensor de los espacios de los pueblos que aún quedan en actividad raizal. "Tal puede ser nuestra fuerza secreta, aun latente, porque otro mundo es posible. Vale la pena ir desplegándola y movilizándola con toda justicia, contra los poderosos de la tierra que no parecen tener alma" (Fals Borda, 2008, p. 6).

## Referencias

- Alarcón P. (2016). *Otras epistemologías: conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. UNAM.
- Apushama, V. (2019). *Antiguos recién Llegados: Obra poética 1992-2017*. Silaba Editores.
- Fals Borda, O. (2008). *Globalización y Segunda República. Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano 10*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/cuadernos/fals/fals.pdf>
- Green, A. (2015). *El otro, ¿soy yo?* <https://studylib.es/doc/7296695/el-otro-soy-yo--abadio-green>
- Martínez, C. y Martínez, V. (2004). El conocimiento escolar y las hipótesis de progresión: algunos fundamentos y desarrollos. *Nodos y Nudos*, 4(32). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1799/1873>
- 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>

## Diálogo del conocimiento

Desde la política de atención integral a la primera infancia, implementada en el país hace varios años, se ha visto cómo el acompañamiento pedagógico a los niños, niñas y madres gestantes ha sido fundamental dentro de los programas educativos ofrecidos en los diferentes territorios a las infancias y madres gestantes; sin embargo, su implementación y la reflexión desde los espacios de formación de maestros y maestras, además de su puesta en práctica de muchos modos, son todavía propuestas que se desconectan de sus realidades, cosmogonías y contextos. Por esto, la apuesta del proyecto "Más Étnico", en el cual se invita al reconocimiento de las diversas realidades en las que se gestan, nacen y crecen nuestros niños y niñas, resulta ser una posibilidad para reflexionar sobre la construcción de conocimiento y experiencias de aprendizajes con sentido de la mano de las comunidades, las familias, los agentes educativos, maestros y maestras.

El artículo "Entrelazando hilos pedagógicos: propuestas y proyectos pedagógicos propios", resultado del convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y el ICBF, nos acerca a conocer cuáles son las acciones pedagógicas y las rutas posibles para hacer del aprendizaje una experiencia que promueve la pregunta, reconoce los territorios como ambientes de aprendizaje y hace de los proyectos pedagógicos propios una oportunidad para que niños, niñas y sus comunidades hagan realidad aquello del saber ser, saber vivir y saber convivir.

Diana Carolina Osorio Tabares