

Sistematización

Tejiendo Saberes: Diálogos Intergeneracionales para el Fortalecimiento del Patrimonio Cultural en la Primera Infancia de la Comunidad de Guamal en el Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta

Sebastian David Grisales

Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO

NRC 15-75828 Opción de Grado

Mgtr. Yulian Andrea Vallejo

Mayo, 2025

Dedicatoria y Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a los verdaderos maestros de este proceso: los niños, niñas y familias de la comunidad de Guamal, Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta, quienes me permitieron caminar junto a ellos por los senderos de su sabiduría ancestral. Cada sonrisa, cada pregunta y cada descubrimiento compartido tejió no solo una estrategia pedagógica, sino una transformación profunda en mi comprensión de la educación. Mi gratitud infinita a las autoridades tradicionales del Resguardo, por abrir las puertas de su territorio y su cultura con generosidad y confianza. Su guía y apoyo fueron fundamentales para que cada paso fuera respetuoso y significativo, a doña Luz, don Luis, doña Teresa, don Miguel, doña Carmen y todos los sabedores tradicionales que compartieron sus conocimientos con paciencia infinita: sus enseñanzas trascendieron lo pedagógico para convertirse en lecciones de vida que llevaré conmigo siempre. La sabiduría que custodian es un tesoro invaluable para la humanidad.

Agradezco profundamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en especial al equipo del programa Desarrollo Infantil en Medio Familiar de Supía el cual llevo conformando hace 8 años. Su compromiso con el bienestar de la primera infancia, respetando la diversidad cultural, es un ejemplo de cómo las instituciones pueden transformarse cuando escuchan genuinamente a las comunidades.

A la Universidad y la Facultad de Educación, por formar educadores capaces de cuestionar y reconstruir sus propias prácticas. Particularmente, mi más sincero agradecimiento a la Magister Yulian Andrea Vallejo, Coordinadora del programa, cuya guía constante, mirada crítica y confianza en mis capacidades fueron pilares fundamentales en este recorrido.

A mis compañeros de formación, con quienes compartí dudas, hallazgos y aprendizajes en estos 5 años. Sus miradas diversas enriquecieron constantemente mi perspectiva.

Finalmente, a mi familia, por su apoyo incondicional y por enseñarme desde pequeño que la educación es, ante todo, un acto de amor y respeto por la diversidad humana.

Este trabajo no me pertenece: es una pequeña contribución al diálogo entre mundos que, aunque diferentes, pueden encontrarse en la construcción de una educación más justa, diversa y profundamente humana.

Contenido

1. Punto de Partida	5
• a1. Haber Participado en la Experiencia	
• a2. Registros de las Experiencias	
2. Preguntas Iniciales	20
• b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?	
• b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?	
• b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?	
• b4. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?	
• b5. ¿Qué procedimientos vamos a seguir?	
3. Recuperación del Proceso Vivido	41
• c1. Reconstruyendo la Historia	
• c2. Clasificación de la Información	
4. Reflexión: ¿Por Qué Pasó Lo Que Pasó?	105
• d1. Análisis	
5. Puntos De Llegada	117
• Conclusiones	
• Comunicar los aprendizajes	
Referencias	125

1. Punto de Partida

a1. Haber Participado en la Experiencia

La estrategia "Raíces de Sabiduría: Gestión Educativa Intercultural para la Primera Infancia" se consolidó como un proyecto pedagógico que emergió a partir de una estrategia pedagógica donde están los intereses manifestados por la comunidad del DIMF Guamal, las necesidades identificadas en el territorio y, fundamentalmente, las voces e inquietudes expresadas por los niños y niñas participantes, representando así un momento muy importante en esta trayectoria académica. Como estudiante en ese momento de noveno semestre de Licenciatura en Educación Infantil y agente educativo de ICBF, había transitado por diferentes escenarios pedagógicos tanto urbanos como rurales, pero no había tenido aun la oportunidad de estar en un contexto educativo con tradiciones ancestrales tan arraigadas en los miembros de su comunidad. La distinción entre el rol de maestro en formación vinculado a requisitos académicos y el de agente educativo del ICBF generó tensiones productivas que enriquecieron mi comprensión sobre la educación intercultural, pero ¿por qué es compleja esta educación? Porque representa un encuentro entre sistemas completos de comprensión del mundo que no son fácilmente traducibles entre sí. La formación académica nos prepara con categorías universales antes como etapas cognitivas e hitos del desarrollo, mientras que en el territorio el aprendizaje se conceptualizaba desde la relación con los ancestros y el desarrollo de sensibilidades hacia el entorno. Así, se logró comprender que no se trataba simplemente de "agregar" contenidos culturales a un marco pedagógico preestablecido, sino de reconocer otra arquitectura completa del conocimiento. Durante este proceso, el ideal de "igualdad universal" mostró sus limitaciones al confrontarse con la realidad.

Alguien de la comunidad dijo: "Nuestra lucha no es por equiparación, sino por visibilizar lo que nos distingue". Este planteamiento me llevó a replantear el enfoque: el reto central ya no era garantizar "accesos idénticos" para la infancia, sino diseñar marcos colectivos donde convivieran diversos modos de existencia, saberes y procesos formativos, sin que ninguna perspectiva se impusiera como norma tácita. Es decir, la complejidad no radicaba en integrar a los "diferentes" a un modelo universal, sino en cuestionar la universalidad misma de los modelos educativos prevalecientes. Para lograrlo, mirar al otro desde la educación intercultural implicó un ejercicio consciente de descentramiento: fue necesario suspender las propias certezas pedagógicas para desarrollar una sensibilidad que me permitiera reconocer las pedagogías propias que ya operaban en el territorio. De esta manera, el rol del educador no consistía en "llevar conocimiento" a un espacio supuestamente carente, sino en facilitar diálogos entre sistemas educativos igualmente legítimos, creando espacios híbridos donde ambas tradiciones pudieran nutrirse mutuamente. Finalmente, esta experiencia transformó la comprensión de la educación infantil, enseñando que la verdadera educación intercultural no busca resoluciones simplistas, sino que habita conscientemente las contradicciones del encuentro entre mundos diferentes, exigiendo a los educadores ser simultáneamente fieles a sus tradiciones formativas y abiertos a su transformación radical en el encuentro con el otro. El primer contacto con la comunidad estuvo marcado por una mezcla de entusiasmo y aprensión. Se recuerda vívidamente la llegada al territorio un día antes del primer encuentro pedagógico: el recorrido por caminos serpenteantes entre montañas de un verde intenso, el aroma a leña que impregnaba el aire y las miradas curiosas de los habitantes. La Cabildante del resguardo, doña Caridad, recibe al maestro en formación con una combinación de cordialidad y evaluación silenciosa. "Los niños son nuestro tesoro más valioso", dijo mientras compartía un tinto en la caseta comunal que sería el

escenario de los encuentros grupales. "No solo vienen a aprender de nosotros, sino nosotros de ellos. Esa es la verdadera educación". Sus palabras resonaron profundamente en durante los meses siguientes, confrontando la concepción tradicional de la enseñanza unidireccional, desencadenando una crisis productiva de la identidad profesional del estudiante. Actuaron como catalizador de transformación, enseñando la sabiduría ancestral la lideresa actuó como espejo revelador, exponiendo las limitaciones de los modelos educativos centrados en la autoridad docente y catalizando una transformación profesional basada en tres ejes: humildad para validar otros sistemas de conocimiento, compromiso ético en la co-construcción de saberes, y apertura afectiva para sostener diálogos intergeneracionales e interculturales sin jerarquías preestablecidas. La transición entre roles de estudiante universitario a agente educativo reconocido por la comunidad no fue inmediata ni sencilla. Durante las primeras semanas, encontrándose atrapado entre dos sistemas de expectativas: por un lado, los lineamientos institucionales del ICBF y los marcos teóricos de la formación universitaria; por otro, las formas de conocimiento, transmisión y evaluación propias de la comunidad indígena. Como maestro en formación, existía la preocupación por documentar minuciosamente cada actividad, registrar evidencias de indicadores de logro y vincular constantemente la práctica con referentes teóricos occidentales. Como agente educativo, sin embargo, se debía responder a ritmos, protocolos y formas de validación del conocimiento que funcionan bajo lógicas completamente diferentes. Esta tensión se manifestó claramente durante el primer encuentro pedagógico. Se habían diseñado cuidadosamente estaciones de aprendizaje basadas en las teorías constructivistas y el enfoque Reggio Emilia, con objetivos e indicadores meticulosamente definidos. Sin embargo, al presentar la propuesta a doña Luz, la médica tradicional que acompañaría gran parte de este proceso, ella mirando con una sonrisa comprensiva dijo: "Primero debemos pedir permiso a los

espíritus del territorio. Sin ese saludo, los niños no estarán realmente presentes". Ese momento marcó el inicio del verdadero aprendizaje: la comprensión de que el rol de maestro en formación no sería implementar un currículo prediseñado sino co-construir un espacio de encuentro entre sistemas de conocimiento distintos, pero igualmente valiosos, durante las semanas siguientes, se experimentó una transformación gradual en la manera de habitar el espacio educativo. Se fue aprendiendo a distinguir cuándo actuar como maestro en formación documentando, analizando, vinculando teoría y práctica y cuándo como agente educativo facilitando conexiones, respetando ritmos comunitarios, reconociendo autoridades tradicionales. Esta dualidad, inicialmente incómoda, se convirtió en una fortaleza: la cual permitió tender puentes entre el sistema educativo formal y las pedagogías ancestrales del resguardo. La contradicción entre lo académicamente demostrable y lo comunitariamente significativo se manifestaba cotidianamente: mientras los registros universitarios exigían evidencias concretas, mediciones y categorías preestablecidas, los procesos más valiosos que se observaban en el territorio frecuentemente escapaban a estos marcos: el respeto de un niño al recolectar una planta, la incorporación de palabras Embera en conversaciones espontáneas, o la atención reverente con que escuchaban a los ancianos. Como dijo doña Carmen en una ocasión: "Ustedes quieren contar las semillas plantadas hoy, nosotros sabemos que algunas germinarán mañana y otras dentro de muchos años". Gradualmente se fue comprendiendo que el valor como educador no residía en resolver esta contradicción, sino en habitarla conscientemente, creando espacios donde ambas formas de conocer pudieran dialogar sin subordinaciones. Un momento crucial ocurrió durante el tercer encuentro, centrado en el desarrollo de habilidades comunicativas. se habían planificado actividades de estimulación fonológicas basadas en el conocimiento sobre desarrollo lingüístico temprano. Sin embargo, al observar cómo Sebastian, un niño de 5 años, explicaba a los más

pequeños el significado de sonidos de animales en lengua Embera, se comprendió en ese momento las herramientas teóricas eran insuficientes para comprender la riqueza de los procesos comunicativos que ocurrían espontáneamente. El diario de campo de ese día refleja esta epifanía: "Hoy entendí que mi rol no es 'estimular' el lenguaje desde una perspectiva externa, sino crear condiciones para que emerjan las potentes capacidades lingüísticas ya presentes en la comunidad". La relación con las familias también evolucionó significativamente. Inicialmente se percibió cierta reserva, especialmente de los abuelos y abuelas, quienes me observaban con una mezcla de curiosidad y cautela. Fue durante el cuarto encuentro, dedicado a la lengua y tradiciones del resguardo, cuando se sintió un primer cambio significativo. Al intentar pronunciar correctamente el saludo en Embera "Jaibané dozhibua", cometí errores que provocaron risas entre los asistentes. En lugar de avergonzarme, me uní a las risas y pedí ayuda para mejorar mi pronunciación. Este momento de vulnerabilidad compartida transformó la dinámica: ya no era percibido como el "experto externo" sino como alguien dispuesto a aprender y desaprender, comprensión que sacudió los cimientos de la formación académica, cuestionando la utilidad de las sofisticadas teorías sobre desarrollo lingüístico que no podían explicar ni valorar adecuadamente los complejos procesos comunicativos que ocurrían naturalmente en este contexto cultural; así, la contradicción quedó dolorosamente expuesta: mientras la universidad enseña a fragmentar el lenguaje en componentes medibles para su análisis "objetivo", la realidad que se presenciaba mostraba un fenómeno holístico donde lo lingüístico era inseparable de lo cultural, lo espiritual y lo ecológico. Este evento catalizó una profunda reconsideración de la práctica pedagógica, llevando a la comprensión de que se debía desarrollar una doble capacidad: por un lado, seguir documentando aspectos "demostrables" que satisficieran los requisitos académicos; por otro, cultivar una sensibilidad más profunda hacia dimensiones del aprendizaje

que, aunque no fácilmente medibles, constituían el corazón mismo de una educación culturalmente significativa. Se fue descubriendo que la verdadera experticia pedagógica no consistía en aplicar con precisión modelos teóricos predefinidos, sino en desarrollar la humildad para reconocer cuando los marcos conceptuales resultan insuficientes ante la complejidad de la vida real, las madres gestantes representaron un grupo particularmente significativo, resultando fascinante observar cómo las prácticas tradicionales de cuidado materno integraban dimensiones físicas, emocionales, sociales y espirituales de manera holística. Darlyn, una gestante de 7 meses, me enseñó más sobre estimulación prenatal culturalmente situada que muchos de los textos académicos que había estudiado. Durante el quinto encuentro, mientras doña Luz realizaba un ritual de armonización para las embarazadas, Darlyn lo explicó: "Le cantamos al bebé en Emberá para que nazca conociendo su lengua. El sonido del tambor le recuerda el latido de mi corazón. Todo esto lo prepara para su camino". Esta concepción integradora del desarrollo prenatal nos amplía profundamente la comprensión sobre las múltiples formas de conocer y acompañar la primera infancia. El desafío más significativo llegó con los encuentros dedicados a conocimientos específicos como medicina tradicional, gastronomía ancestral y expresiones artísticas. Como agente educativo, debía facilitar espacios para que los sabedores tradicionales compartieran sus conocimientos; como maestro en formación, necesitaba comprender y documentar estos procesos desde marcos teóricos reconocibles en el contexto académico. Esta aparente contradicción reveló una profunda tensión epistemológica: dos formas distintas de construir, validar y transmitir conocimiento coexistían en el mismo espacio educativo. La epistemología académica occidental privilegia la demostración empírica, la categorización sistemática y la verificación mediante métodos estandarizados; mientras que la epistemología ancestral del territorio valida el conocimiento a través de la experiencia intergeneracional, la

observación directa del entorno y la efectividad práctica comprobada a lo largo de generaciones, al crearse esta divergencia epistemológica me obligó a desarrollar lo que ahora reconozco como una "mirada doble": capacidad para habitar simultáneamente diferentes sistemas de conocimiento sin subordinar uno al otro. La contradicción más aguda surgía cuando intentaba traducir procesos de aprendizaje culturalmente situados a los lenguajes técnicos de mi formación: mientras la academia exigía evidencias documentales, indicadores medibles y resultados predecibles, los aprendizajes más significativos en el territorio ocurrían en dimensiones difícilmente cuantificables, como la construcción identitaria, la conexión espiritual con el entorno o la incorporación de valores comunitarios.

Durante el sexto encuentro, centrado en salud integral, se observó con admiración cómo don Luis, el médico tradicional, explicaba a los niños los principios de equilibrio energético mientras Luciana, la enfermera, complementaba esta información con conceptos de nutrición contemporáneos. Lo fascinante no era simplemente la coexistencia de dos discursos, sino cómo estos revelaban premisas epistemológicas fundamentalmente distintas: don Luis partía de una comprensión holística donde lo físico, espiritual y comunitario eran inseparables, mientras Luciana operaba desde un marco que compartimentaba el cuerpo en sistemas y procesos discretos. Este encuentro ejemplificaba perfectamente la confrontación entre una epistemología experiencial-relacional y otra científica-analítica, no como oposición irreconciliable, sino como diálogo que enriquecía la comprensión de los niños sobre la complejidad de la salud humana. No había contradicción sino complementariedad, no yuxtaposición sino integración genuina. La formación académica nos prepara para "respetar la diversidad cultural", pero esta experiencia enseñaba algo mucho más profundo: la posibilidad de construir conocimiento en las fronteras entre sistemas epistemológicos diferentes. La documentación pedagógica se convirtió en un

territorio particularmente fértil para explorar estas intersecciones. Inicialmente existía la preocupación que los formatos institucionales resultaran insuficientes para capturar la riqueza y complejidad de los procesos que se observaban. Con el tiempo, se fue desarrollando un sistema mixto donde se integraban registros narrativos, algunas fotografías y muestras de creaciones infantiles. Esta documentación expandida permitía honrar tanto las exigencias académico-institucionales como los modos de registro y transmisión propios de la comunidad. El octavo encuentro, dedicado a expresiones artísticas tradicionales, representó un momento de particular sincronía entre los roles. Como maestro en formación, se pudo analizar cómo las artes ancestrales integraban naturalmente múltiples dominios del desarrollo infantil; como agente educativo, se facilitaron conexiones genuinas entre los maestros artesanos y las familias. Se recuerda vívidamente la expresión de asombro en el rostro de doña Teresa, la maestra tejedora, cuando Sebastian de 5 años recordó y reprodujo perfectamente un patrón de tejido complejo. "Tiene manos de tejedor", comentó con una sonrisa de reconocimiento que trascendía cualquier evaluación formal que yo pudiera hacer como educador. El encuentro final, que celebraba la integración entre la institucionalidad del ICBF y las tradiciones del resguardo, simbolizó perfectamente este recorrido. El doble rol ya no se experimentaba como una contradicción sino como una oportunidad para tender puentes. Cuando el gobernador y la coordinadora del CAII, compartieron palabras de agradecimiento, se sintió que se había logrado algo significativo: un espacio donde diferentes formas de conocer, criar y educar podían encontrarse en diálogo horizontal.

Esta experiencia transformó profundamente la comprensión sobre lo que significa ser educador infantil en contextos interculturales. Se aprendió que la verdadera interculturalidad no consiste en "incluir contenidos diversos" sino en crear condiciones para que diferentes sistemas

epistemológicos dialoguen sin relaciones de subordinación. Se comprendió que ser agente educativo no significa simplemente implementar programas institucionales sino facilitar conexiones significativas entre familias, comunidades e instituciones. Y se descubrió que la formación académica, aun siendo valiosa, representa solo una de las múltiples formas de comprender el desarrollo y aprendizaje infantil. Al finalizar la participación en La estrategia "Raíces de Sabiduría, Doña Caridad hizo entrega de un bastón pequeño tallado a mano, símbolo tradicional de autoridad y responsabilidad. "Ahora llevas algo de nosotros contigo", dijo. "No para que repitas nuestras palabras, sino para que recuerdes siempre que educar es sembrar semillas que otros cosecharán". Esta metáfora agrícola, tan arraigada en la cosmovisión del resguardo, sintetiza perfectamente lo aprendido: como maestro en formación y agente educativo, la labor no es imponer conocimientos sino cultivar condiciones para que florezcan sabidurías diversas, reconociendo que el verdadero fruto del trabajo educativo a menudo germina mucho después de la partida.

a2. Registros de las Experiencias

La estrategia "Raíces de Sabiduría emergió durante la Práctica de Profundización II del noveno semestre de Licenciatura en Educación Infantil, implementándose entre agosto y noviembre de 2024 en el programa Modalidad Familiar del ICBF en Supía, concretamente en Guamal, comunidad perteneciente al Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta; cabe destacar que este territorio ancestral, ubicado en la región centro-occidental de Colombia y extendido entre Riosucio y Supía en Caldas, fue constituido oficialmente en 1627 mediante cédula real, lo que le convierte en uno de los más antiguos del país, siendo hogar tradicional de

comunidades Embera-Chamí que han defendido tenazmente su identidad, autonomía y tierras frente a diversos embates colonizadores, evangelizadores y, en tiempos recientes, presiones mineras y económicas externas. Con sus aproximadamente 4.826 hectáreas distribuidas en 32 comunidades y caracterizado por un paisaje montañoso con altitudes entre 800 y 1.800 metros sobre el nivel del mar, el resguardo alberga un valioso ecosistema de bosque premontano biodiverso; es precisamente en este escenario donde Guamal sobresale por conservar prácticas ancestrales agrícolas, artesanales y medicinales que constituyen el corazón de su identidad y organización social, ofreciendo así un contexto excepcionalmente propicio para que el programa Modalidad Familiar del ICBF articule las políticas nacionales de atención infantil con el respeto a las tradiciones locales, creando un terreno fértil donde "Raíces de Sabiduría" ha podido tender puentes entre saberes tradicionales y contemporáneos. El proyecto abarcó un total de nueve encuentros pedagógicos, documentados rigurosamente a través de diarios de campo y planeaciones estructuradas.

El grupo participante estuvo oficialmente conformado por 32 niños y niñas entre los 0 y 5 años y 5 mujeres gestantes vinculadas al programa DIMF.

Niños y niñas (27 en total)

Menores de 6 meses:

- 3 niños, auto-reconocidos como indígenas
- 2 niñas, auto-reconocidas como indígenas

De 6 meses a 3 años:

- 4 niños, todos auto-reconocidos como indígenas
- 16 niñas:
 - 12 auto-reconocidas como indígenas

- 2 auto-reconocidas como afrodescendientes
- 2 sin auto-reconocimiento étnico

De 4 a 5 años :

- 3 niñas:
 - 2 auto-reconocidas como indígenas
 - 1 sin auto-reconocimiento étnico

Mujeres gestantes (5 en total)

- 3 auto-reconocidas como indígenas
- 2 sin auto-reconocimiento étnico

Madres y cuidadores (como acompañantes del proceso)

- 25 mujeres entre 14 y 45 años estas personas no se contabilizan dentro de los 32 participantes oficiales del programa, sino que fungieron como acompañantes de los niños, niñas y gestantes.

Resumen de pertenencia étnica

- 22 niños y niñas auto-reconocidos como indígenas (81.5%)
- 2 niños y niñas auto-reconocidos como afrodescendientes (7.4%)
- 3 niños y niñas sin auto-reconocimiento étnico (11.1%)
- 3 mujeres gestantes auto-reconocidas como indígenas (60%)
- 2 mujeres gestantes sin auto-reconocimiento étnico (40%)

En total, los 32 participantes vinculados al programa de Modalidad Familiar fueron parte activa del proceso pedagógico intercultural desarrollado en 2024, donde los niños, niñas y mujeres gestantes constituyeron el centro de la propuesta educativa, mientras sus familiares y cuidadores actuaron como acompañantes y mediadores culturales en el proceso.

Esta composición demográfica determinó significativamente el enfoque intercultural que adoptó la propuesta pedagógica, priorizando la integración de saberes ancestrales con prácticas pedagógicas contemporáneas. La intencionalidad pedagógica de esta propuesta se orientó hacia la revitalización y transmisión intergeneracional de saberes culturales propios del resguardo, utilizando como vehículo las actividades rectoras de la educación inicial juego, arte, literatura y exploración del medio, resignificadas desde la cosmovisión Embera. Se buscó conscientemente trascender las aproximaciones a la diversidad cultural, para construir un espacio educativo genuinamente intercultural. La propuesta pedagógica se apoyó en bases metodológicas del constructivismo social con mirada decolonial, que tomó vida a través de "experiencias de aprendizaje situado". No se trató de cualquier enfoque, sino de uno que puso en primer plano los saberes ancestrales del territorio en conversación directa -y en pie de igualdad- con el conocimiento académico tradicional. Se Organizó cada sesión en tres tiempos que se conectaban entre sí: primero, un círculo de palabra que servía para despertar saberes previos y fortalecer lazos comunitarios; luego venían las estaciones de trabajo donde los participantes tocaban, experimentaban y resolvían problemas reales del contexto; y al final, un momento para compartir reflexiones y construir significados juntos. Y algo importante: esta estructura no fue impuesta. Surgió de largas conversaciones con los mayores y sabedores del resguardo, quienes vieron reflejadas en ella sus propias maneras de enseñar y aprender especialmente la tradición oral Emberá y ese aprendizaje basado en ver, hacer y participar que caracteriza su pedagogía ancestral. En el fondo, se logra algo valioso: crear un espacio educativo donde la expresividad natural de los niños se encontró con los símbolos y formas de la comunidad indígena, generando un tercer lugar donde distintas formas de entender el mundo podían convivir y enriquecerse mutuamente.

El primer encuentro pedagógico, minuciosamente documentado en el diario de campo No. 1 con fecha 13 de septiembre de 2024, estableció las bases relacionales y metodológicas que sustentarían toda la propuesta pedagógica. La jornada se inició con una dinámica de integración denominada "Polka Polka", facilitando un ambiente de confianza y participación activa. Posteriormente, se procedió a la lectura dialógica del cuento "Mi papá está ocupado", seleccionado estratégicamente para sensibilizar a los adultos participantes sobre la importancia fundamental del tiempo compartido con los niños y niñas, aspecto que resultaba particularmente relevante en un contexto donde las ocupaciones agrícolas y comunitarias demandaban considerable atención. La actividad central del encuentro involucró la creación colectiva de ranas de papel, experiencia que articulaba intencionalmente el desarrollo de habilidades motoras finas con elementos simbólicos de profunda significación en la cosmovisión Embera, donde este anfibio posee connotaciones espirituales vinculadas a la fertilidad y la transformación. Como quedó registrado en el diario de campo: "Se observó cómo los niños, con el acompañamiento atento de sus acudientes, se esforzaban en el delicado proceso de recorte y pegado. Algunos mostraban considerable destreza en la manipulación de los materiales, mientras otros requerían mayor apoyo, evidenciando diversos niveles de desarrollo motor, aspecto que se consideraría en la planificación de actividades subsecuentes". Los encuentros segundo, tercero y cuarto, sintetizados en el diario de campo No. 2 con fecha 11 de octubre de 2024, profundizaron en la dimensión cultural de la propuesta pedagógica. Narré el cuento "El maíz dorado", recuperado de la tradición oral del resguardo, que provocó una respuesta entusiasta: "Sus ojos se iluminaban al escuchar sobre Kimama y su descubrimiento. Noté que varios niños levantaban la mano para compartir historias similares que habían escuchado de sus abuelos". Este momento evidenció lo

que Rogoff (2003) denomina "participación guiada", donde los niños establecen conexiones entre nuevos aprendizajes y sus experiencias previas en contextos culturalmente significativos.

Particularmente significativa fue la integración de sabedores tradicionales, como quedó registrado en el diario: "La presencia de la médica tradicional y las parteras añadió una dimensión de autenticidad y respeto que permeó toda la experiencia". Este encuentro visibilizó lo que Bronfenbrenner (1979) conceptualiza como la influencia del macrosistema cultural en el desarrollo infantil, proporcionando un puente vivo entre la tradición y las prácticas educativas contemporáneas. El quinto encuentro, enfocado en salud integral desde la perspectiva Embera, reveló momentos de sorprendente transferencia intergeneracional de conocimientos: "Un niño de unos 5 años sorprendió a todos identificando correctamente varias plantas medicinales, explicando que su abuelo le había enseñado". Este fenómeno ilustra el concepto de "fondos de conocimiento" propuesto por Moll et al. (1992), donde los saberes familiares y comunitarios constituyen recursos educativos de inestimable valor. Los encuentros sexto y séptimo exploraron las expresiones artísticas tradicionales, culminando en la creación colectiva de un mural de salud comunitaria. Como se señaló en el diario de campo No. 3 con fecha 15 de noviembre de 2024: "Me llamó especialmente la atención cómo en la estación de tejido, los pequeños mostraron una fascinación particular por la manipulación de las fibras naturales y la creación de sus propias pulseras". Esta actividad no solo desarrolló habilidades motoras finas, sino que también activó lo que Vygotsky (1978) denomina "memoria cultural", donde los patrones y técnicas de tejido conectan a los niños con generaciones anteriores. El noveno y último encuentro integró elementos de todos los anteriores en una celebración comunitaria donde los niños asumieron progresivamente mayor protagonismo. Se contó con estaciones sensoriales con alimentos tradicionales y algunos juegos de roles recreando las prácticas culinarias ancestrales: "Una de las

actividades más participativas fue el juego de roles 'La cocina ancestral', donde los niños prepararon imaginariamente platos típicos en pequeños 'fogones' hechos de cartón".

Los niños en todo momento fueron el centro de la propuesta pedagógica, reconociéndolos como sujetos activos y constructores de su propio conocimiento. Se visibilizaron así sus capacidades para interpretar, transformar y comunicar sus comprensiones sobre el patrimonio cultural del resguardo. Por su parte, los padres y cuidadores asumieron un rol de acompañantes y mediadores culturales, estableciendo puentes entre el conocimiento familiar y las dinámicas pedagógicas propuestas. El proceso de documentación pedagógica implementado integra los diarios de campo, fotografías, algunas de las producciones realizadas en los encuentros y testimonios verbales de las familias constituyó no solo una evidencia formal de la intervención. Esta experiencia con la comunidad del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta transformó profundamente la comprensión sobre la educación infantil en contextos interculturales. Se comprendió que la verdadera integración de saberes va más allá de la inclusión superficial de "contenidos culturales", para constituirse en un diálogo genuino entre sistemas epistemológicos diversos, donde tanto la academia como los saberes ancestrales aportan a la construcción de espacios educativos significativos para la primera infancia.

2. Preguntas Iniciales

b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?

La decisión de emprender esta sistematización surgió como respuesta a una realidad educativa que se observó durante la práctica de profundización II en el Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta: mientras las políticas educativas nacionales reconocen formalmente la importancia de la diversidad cultural, las prácticas pedagógicas concretas en contextos indígenas frecuentemente carecen de metodologías rigurosas para documentar, analizar y potenciar los procesos de transmisión cultural. Esta brecha entre discurso y práctica lleva a el estudiante a cuestionar cómo se podría generar conocimiento pedagógico contextualizado que sirviera tanto a la comunidad del resguardo como al campo de la educación intercultural en primera infancia. A través de la observación participante y los diálogos con familias, sabedores tradicionales y compañeros educadores, se identificó que los encuentros intergeneracionales representaban espacios educativos de extraordinaria riqueza que, paradójicamente, permanecían invisibilizados en los registros pedagógicos convencionales. Como quedó documentado en el diario de campo del 15 de noviembre de 2024: "Mientras observaba la interacción entre Sebastian, de apenas 5 años, y doña Luz, la médica tradicional, comprendí que estaba presenciando un acto pedagógico de profunda complejidad cultural". Estos momentos cotidianos de transmisión cultural, aparentemente espontáneos, revelaban sofisticados mecanismos pedagógicos ancestrales que merecían ser documentados y analizados con rigor académico. Es precisamente esta convicción la que fundamenta el objetivo general de esta sistematización:

Analizar el impacto de la gestión educativa realizada en el programa DIMF en la comunidad Guamal mediante la estrategia pedagógica saberes ancestrales desde los diálogos intergeneracionales para el fortalecimiento del patrimonio cultural del resguardo indígena Cañamomo y Lomaprieta en la primera infancia.

Este propósito trasciende la documentación descriptiva; aspira a generar comprensiones profundas sobre cómo los encuentros entre generaciones operan como dispositivos pedagógicos culturalmente situados.

Este objetivo general requiere un abordaje sistemático que se ha estructurado en tres Objetivos Específicos interrelacionados.

1. Identificar las experiencias pedagógicas basadas en diálogos intergeneracionales desarrolladas en el programa DIMF para el reconocimiento de las prácticas efectivas de transmisión cultural con los niños, familias y sabedores del resguardo indígena Cañamomo y Lomaprieta. Este proceso de identificación, lejos de ser solamente descriptivo, implica la construcción de criterios conceptuales que permitan reconocer y valorar prácticas educativas que habitualmente quedan excluidas de los marcos evaluativos institucionales.

La sistematización busca precisamente construir categorías analíticas que permitan visibilizar estas dimensiones pedagógicas frecuentemente invisibilizadas.

El segundo objetivo específico profundiza esta búsqueda al proponer

2. Categorizar los diálogos intergeneracionales documentados durante el desarrollo de la propuesta pedagógica estableciendo patrones y elementos clave en la transmisión de

saberes ancestrales con la participación de familias y autoridades tradicionales del resguardo.

Esta categorización no pretende reducir la complejidad cultural a tipologías estáticas, sino identificar principios pedagógicos dinámicos que puedan dialogar con saberes educativos contemporáneos.

El ejercicio de categorización permitirá establecer las convergencias y divergencias entre marcos pedagógicos contemporáneos y las epistemologías propias del pueblo Embera Chamí que subyacen a las prácticas educativas observadas.

Finalmente, el tercer objetivo específico

3. Describir los procesos de diálogo intergeneracional como estrategia pedagógica implementada evidenciando su contribución al fortalecimiento del patrimonio cultural con los niños y niñas de primera infancia del programa DIMF en la comunidad Guamal.

Al describir estos procesos se buscó ir más allá de contar simples anécdotas. La intención es construir, desde lo vivido en cada encuentro, un relato pedagógico que muestre realmente cómo los niños y niñas crecen cuando participan en estas conversaciones entre generaciones. Mientras se avanza en la carrera como maestro en formación, se observa que este trabajo de sistematización sirve en tres frentes que se mezclan: primero, me ayuda a crecer profesionalmente y a aportar algo nuevo a cómo se entiende la educación; segundo, reconoce y valora esos saberes del resguardo que muchas veces quedan invisibilizados (como diría Catherine Walsh, se trata de una apuesta decolonial); y tercero, genera conocimiento práctico que se espera ayude a los educadores que trabajan tanto en Guamal como en otras comunidades con características similares. A veces surge la pregunta de si se está logrando equilibrar estos tres aspectos, especialmente cuando la presión académica empuja hacia lo teórico..

No se decidió sistematizar esta experiencia solo para cumplir con un requisito de la universidad o para tener material para un trabajo de grado. Surgió de momentos como aquel martes cuando doña Luz le dijo al estudiante en formación, mientras se preparaba el círculo de palabra: "Joven, usted tiene que escribir lo que hacemos aquí, porque nuestra forma de enseñar a los niños se está perdiendo". Sus palabras golpearon fuerte al estudiante en formación y este entendió que tenía una responsabilidad con esas formas de entender la infancia y el aprendizaje que han sobrevivido a siglos de imposición cultural. Esta sistematización quiere ser una herramienta útil para las personas del resguardo Cañamomo y Lomaprieta, que abrió sus puertas y compartió sus saberes. Pero también espero que otros educadores interesados en la educación intercultural encuentren en estas páginas ideas para repensar su práctica. Como dijo Carolina una de las madres que asiste al programa: "Cuando los abuelos hablan y los niños escuchan, no es solo una charla, es la vida que continúa". Esos puentes entre generaciones son precisamente los que pueden mantener vivo un patrimonio cultural que se renueva con cada niño que pregunta, que juega o que simplemente observa en silencio.

b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?

Al caminar entre los senderos del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta, entre sus cañuzales que parecen susurrar historias ancestrales, se fue testigo de una realidad educativa que interpeló profundamente al estudiante en formación: la progresiva desconexión entre las nuevas generaciones y el patrimonio cultural de su comunidad. Esta observación, lejos de paralizar al estudiante en formación, se convirtió en el catalizador para diseñar e implementar la estrategia "Raíces de Sabiduría" que lo acompañaría durante la práctica de profundización II del

IX semestre de Licenciatura en educación infantil. Una propuesta de gestión educativa intercultural que representó un compromiso ético y pedagógico con la primera infancia del territorio, la experiencia que se ha decidido sistematizar se concentra específicamente en la implementación de esta estrategia pedagógica durante el período comprendido entre Agosto y noviembre de 2024 en el programa DIMF (Desarrollo Infantil en Medio Familiar) de la comunidad Guamal, perteneciente al Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta, distinguiendo a "Raíces de Sabiduría" de otras intervenciones o propuestas desarrolladas en este tipo de comunidades es que pone en el centro los diálogos y conversaciones intergeneracionales entre abuelos, padres y niños como la mejor manera de mantener viva la cultura Embera Chamí. Como maestro en formación y agente educativo, se comprendió que este aporte no podía limitarse a reproducir modelos educativos ya estandarizados, sino que debía construir puentes entre la pedagogía contemporánea y las formas de educación propias que habían ya en la comunidad.. Esta experiencia abarca nueve encuentros pedagógicos estructurados cada uno con una duración aproximada de tres horas, en los que participaron 27 niños y niñas entre 0 y 5 años, 5 madres gestantes, 23 adultos cuidadores y 7 sabedores tradicionales del resguardo. La metodología implementada, que se denominó "Espiral de Saberes", no surgió como una imposición académica sino como resultado del diálogo con las autoridades tradicionales y las familias participantes. Se recuerda vívidamente la mirada de desconcierto de don Luis, médico tradicional, cuando en la primera reunión de planeación del equipo o del estudiante con él, se le explicó sobre "ambientes de aprendizaje" y "secuencias didácticas". Su respuesta transformó la perspectiva que se tenía hasta ese momento: "Nosotros enseñamos haciendo, caminando y conversando con los niños..... así hemos guardado nuestro conocimiento por siglos". Lo que inicialmente se percibió como una simple diferencia metodológica revelaba, en realidad, una

profunda divergencia epistemológica: mientras la formación académica había fragmentado el conocimiento en objetivos secuenciales, competencias medibles y experiencias preplanificadas, don Luis encarnaba una tradición donde el conocimiento es inseparable de la experiencia directa, contextualizada y socialmente situada. Su pedagogía ancestral no carecía de estructura conceptual—al contrario, estaba fundamentada en una comprensión sofisticada de cómo el territorio mismo es el primer maestro, cómo la observación directa cultiva formas de atención que ningún material didáctico puede replicar, y cómo la transmisión oral preserva no solo información sino también valores, cosmologías y relaciones. Esta confrontación entre la epistemología académica, basada en la demostración y categorización, y su epistemología experiencial, sustentada en la transmisión intergeneracional y la verificación práctica, obliga a reconsiderar qué constituye una "evidencia válida" de aprendizaje. Esta conversación marcó un punto de inflexión, la concepción pedagógica, obligándome a desaprender conceptos que consideraba universales para reaprender que la educación significativa puede manifestarse a través de múltiples sistemas de conocimiento, cada uno con su propia lógica interna y validez.

El objeto específico de esta sistematización se centra en comprender, documentar y analizar el impacto transformador de la gestión educativa intercultural desarrollada a través de "Raíces de Sabiduría" en tres dimensiones interconectadas:

1. En el desarrollo integral de los niños y niñas participantes, El desarrollo integral surgió como fruto de un trabajo paciente y sostenido, donde más que imponer, se acompañó su natural curiosidad. Se partió desde lo sensorial, tocar arcilla, oler plantas medicinales, escuchar historias en la voz de los mayores, para luego adentrarnos en capas más profundas de significado cultural. No fue por casualidad, pues mientras jugaban con los "canastos de memoria" (inspirados en Reggio Emilia pero con un sello propio), los niños iban tejiendo su identidad entre

risas y conversaciones. A medida que se avanzaba en el proceso, muchos empezaron a incorporar palabras Emberá sin que nadie se lo exigiera, simplemente porque tenía sentido para ellos nombrar así lo que estaban descubriendo. Quizás lo más revelador ocurrió durante el séptimo encuentro, cuando se observó cómo, de manera espontánea, algunos pequeños comenzaron a corregir a sus padres sobre los nombres tradicionales de ciertas plantas; Ahí se entendió que estaba ocurriendo algo mucho más profundo que un simple aprendizaje: estaban reconectándose con raíces que, aunque invisibles para ellos hasta entonces, siempre habían estado allí.

2. En las dinámicas familiares y comunitarias, Las familias no llegaron al proceso como simples espectadores, sino que gradualmente se convirtieron en protagonistas de una historia que también les pertenecía Al principio costó un poco; varios padres jóvenes miraban con cierto escepticismo cuando se propusieron los "círculos de palabra intergeneracionales", pero bastó que doña Carmen compartiera cómo su abuela preparaba los baños de hierbas para recién nacidos para que otros rompieran el silencio. Después de eso, no hubo vuelta atrás. Con el pasar de los meses, familias que apenas se saludaban ahora intercambiaban recetas tradicionales y consejos sobre crianza. Muchos han dicho que lo más valioso fue ese puente inesperado entre generaciones; como mencionó Javier, padre de Sebastián: "Antes pensaba que mi papá era terco con sus costumbres antiguas, ahora entiendo que estaba tratando de dejarme algo valioso". Resulta difícil describir la emoción que se siente cuando, tras varios meses, algunas madres comenzaron a enseñar cantos tradicionales a sus pequeños sin que nadie se los sugiriera, evidenciando que aquello que parecía perdido comenzaba a circular nuevamente entre generaciones con renovado orgullo.

3. En la gestión educativa institucional del programa DIMF, La transformación institucional fue quizás la batalla más desafiante, pero también la más necesaria para garantizar la sostenibilidad del proceso. Se comenzó con reuniones tensas donde el lenguaje técnico del ICBF chocaba frontalmente con la visión holística de los sabedores Emberá; sin embargo, esas fricciones iniciales derivaron en espacios de genuino aprendizaje mutuo. Poco a poco, algunos compañeros que llegaban con formatos estandarizados empezaron a preguntar: "¿cómo entenderían ustedes este indicador?" o "¿qué aspectos deberíamos considerar que no estamos viendo?". El punto de inflexión llegó cuando Tatiana, coordinadora de la Modalidad, decidió participar en un encuentro grupal, después confesó entre risas: "entendí más sobre desarrollo infantil en esas tres horas que en algunos diplomados". A partir de ahí, los instrumentos institucionales comenzaron a incorporar elementos impensables meses atrás, como considerar el reconocimiento de plantas medicinales como indicador válido de desarrollo cognitivo.

La experiencia que se sistematiza no se limita a las actividades pedagógicas formalmente estructuradas, sino que abarca también los espacios informales de interacción, las conversaciones espontáneas con las familias, los momentos de retroalimentación con las autoridades tradicionales y las reflexiones conjuntas con el equipo de la modalidad DIMF. Como se apuntó en uno de los diarios de campo: "El aprendizaje más significativo no siempre ocurre en el momento planificado, sino en las preguntas inesperadas, en las conexiones que los niños establecen mientras comparten alimentos o caminan de regreso a casa". Esta delimitación responde a la convicción de que la gestión educativa intercultural debe trascender lo puramente instrumental para convertirse en un ejercicio de justicia epistémica. Como señala Walsh (2009), no basta con incluir contenidos culturales diversos; es necesario cuestionar y transformar las relaciones de poder que históricamente han marginado los saberes indígenas en los contextos

educativos institucionales. Al sistematizar "Raíces de Sabiduría", se busca visibilizar no sólo los resultados evidentes en términos de aprendizaje infantil, sino también los procesos menos tangibles de negociación cultural, resistencia creativa y adaptación institucional que subyacen a cualquier experiencia genuinamente intercultural. Inspirada en la noción de "ecología de saberes" propuesta por De Sousa Santos (2010), esta sistematización intenta documentar cómo diferentes formas de conocer, ser y hacer pueden dialogar horizontalmente en un espacio educativo concreto. Durante la primera semana en la comunidad, una madre preguntó: "¿Usted viene a enseñarnos o a aprender de nosotros?". La respuesta, que ahora se ha convertido en el lema implícito de esta sistematización, fue: "Vengo a construir un espacio donde todos podamos enseñar y aprender simultáneamente". Esta disposición al aprendizaje mutuo define tanto el espíritu de la experiencia implementada como la aproximación metodológica de su sistematización.

b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)

El proceso de delimitar el eje central de nuestra sistematización surgió casi de casualidad, mientras estábamos metidos de lleno en las primeras semanas la propuesta pedagógica "Raíces de Sabiduría". Mirando lo que pasaba en los encuentros pedagógicos, algo que no encajaba en las típicas categorías pedagógicas, resultó que la construcción colectiva de conocimiento entre los sabedores, los niños, las familias y el maestro en formación era un enredo fascinante que pedía ser desentrañado. recuerdo perfectamente que fue durante el cuarto encuentro, cuando don Luis, el médico tradicional, contaba historias sobre el origen mítico de unas plantas medicinales, y de

repente algunos niños empezaron a relacionarlo con un cuento que habían escuchado antes; ahí fue cuando caí en cuenta que no estábamos ante una simple transmisión de conocimientos ancestrales de arriba hacia abajo, sino frente a un diálogo entre generaciones donde el papel como maestro funcionaba como una especie de bisagra entre mundos de conocimiento diferentes, y pues bueno, obviamente esto cambió el enfoque pedagógico y definió el eje que se quería sistematizar. Ya no interesaba documentar simples "actividades culturales con niños" o la típica "recuperación de tradiciones", sino entender a fondo cómo el saber intergeneracional mediado por la intervención pedagógica del docente puede convertirse en una herramienta educativa potente tanto para preservar la cultura como para promover el desarrollo integral de los niños y niñas en estos contextos tan particulares. Este eje que planteamos integra tres partes fundamentales que se entremezclan en la práctica diaria pero que, para poder analizarlas, hay que separar un poco: el saber intergeneracional como contenido y método, la mediación como función específica del educador, y el proceso pedagógico como el marco que estructura todos los encuentros educativos, y es que este saber intergeneracional va mucho más allá de la simple idea de "conocimientos de los abuelos"; como escribí en el diario de campo una tarde después de un encuentro particularmente intenso: "El tejido intergeneracional que veo no es simplemente un viejo enseñándole cosas a los niños; es un sistema donde se entrelazan tiempos, formas de conocer y personas diferentes", pensaba mientras observaba los intercambios entre doña Teresa, las mamás jóvenes y los niños, que no eran simplemente charlas sino intercambios complejos donde el conocimiento circulaba en todas direcciones, transformándose constantemente. Esta forma de entender el saber intergeneracional tiene mucho que ver con la idea de "ecología de saberes" que propone Boaventura de Sousa Santos, aunque siendo sincero, la experiencia en el resguardo me hizo ver que esta coexistencia de saberes no es algo abstracto sino que se

materializa justamente en estos encuentros concretos donde las diferentes temporalidades se encuentran y conversan, el proceso pedagógico docente, funciona como el marco estructurante que permite ir más allá de lo anecdótico para construir experiencias educativas con sentido; anotando una noche en el de diario después de un día particularmente agotador: "La diferencia entre un encuentro intergeneracional que surge porque sí y uno que tiene intención pedagógica no está en que el segundo sea artificial, sino en la reflexión crítica que lo acompaña"... este proceso incluye elementos como la planeación contextualizada, la gestión del ambiente, la documentación reflexiva y la evaluación procesual, todos enfocados no en "escolarizar" el saber intergeneracional sino en potenciar su valor educativo; particularmente útil resultó una adaptación metodológica que terminé llamando "Espiral de Saberes", inspirada tanto en concepciones circulares del tiempo propias de la cosmovisión Embera Chamí como en ideas constructivistas sobre el aprendizaje significativo, aunque no siempre funcionó como esperaba y tuve que ajustarla varias veces sobre la marcha.

La combinación de estas dimensiones configura precisamente el eje de nuestra sistematización: entender cómo funciona, qué características tiene y qué potencial educativo contiene el saber intergeneracional cuando es mediado conscientemente a través del proceso pedagógico docente; elegimos este eje no solo por su relevancia teórica, sino también por su potencial práctico para fortalecer tanto la educación infantil intercultural como los procesos comunitarios de transmisión cultural... como me dijo el gobernador del resguardo durante una reunión en que le presenté avances preliminares (y nunca olvidaré sus palabras exactas): "Lo que ustedes pueden aportar no es enseñar nuestra cultura, porque eso lo hacemos nosotros desde siempre; lo valioso es ese puente que construyen entre nuestros modos de criar y los conocimientos nuevos, para que nuestros niños puedan caminar con firmeza en ambos

mundos"... esta imagen del "puente" y del "caminar con firmeza en ambos mundos" resume perfectamente la función mediadora del proceso pedagógico: no se trata de preferir un territorio epistémico sobre otro, sino de facilitar tránsitos y diálogos que permitan a los niños desenvolverse competentemente tanto en sus contextos comunitarios como en otros espacios educativos y sociales más amplios. Esta delimitación del eje nos permitirá además establecer conversaciones productivas con varios campos teóricos como los estudios sobre transmisión cultural en contextos indígenas, las investigaciones sobre mediación pedagógica en educación infantil, y los enfoques contemporáneos de interculturalidad crítica como proyecto educativo y político; estos diálogos, lejos de ser un simple ejercicio académico, buscan fortalecer tanto las prácticas pedagógicas en el programa como los procesos comunitarios de transmisión cultural en el resguardo, en definitiva, el eje "saber intergeneracional mediado por el proceso pedagógico del docente" es la columna vertebral de nuestra sistematización, permitiéndonos comprender cómo la intersección entre conocimientos ancestrales, pedagogía contemporánea y diálogos intergeneracionales puede generar experiencias educativas transformadoras para todos los que participamos: niños y niñas, familias, sabedores tradicionales y educadores... este eje, nacido de observar atentamente y reflexionar críticamente sobre la práctica, nos ayudará a construir conocimiento pedagógico situado con potencial para enriquecer tanto el campo de la educación infantil intercultural como los procesos comunitarios de fortalecimiento cultural en el resguardo Cañamomo y Lomapieta, aunque seguramente nos encontraremos con más preguntas que respuestas en el camino, como ha pasado siempre en este hermoso pero complicado oficio de educar.

b.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

La construcción de conocimiento pedagógico en contextos interculturales exige una aproximación epistemológica que trascienda las jerarquías tradicionales entre formas de saber. Al integrar fuentes de información diversas en esta sistematización cada una con sus propias lógicas y lenguajes no solo enriquecemos la base empírica del análisis, sino que cuestionamos implícitamente la hegemonía del conocimiento académico formal como único referente válido para comprender los procesos educativos. Durante la práctica de profundización II en el Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta, la información emergió de múltiples territorios epistémicos que, lejos de permanecer aislados, se entrecruzaron constantemente generando comprensiones complejas y situadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos comunitarios. Estas fuentes, diversas en su naturaleza, pero igualmente valiosas, configuran un mosaico interpretativo que nos permite aproximarnos a la riqueza del fenómeno estudiado. La principal fuente de información, indudablemente, fueron los protagonistas del proceso educativo: los 27 niños y niñas entre 0 y 6 años y las 5 mujeres gestantes que participaron en estos meses de los encuentros pedagógicos. Sus voces, gestos, creaciones, preguntas y silencios constituyeron un texto vivo que requirió ser leído con sensibilidad interpretativa. Siguiendo a Malaguzzi (1994), reconocí los "cien lenguajes" a través de los cuales los niños expresan sus comprensiones, especialmente en un contexto donde la oralidad y la corporalidad tienen centralidad cultural. Particularmente reveladores fueron los momentos donde los niños y niñas asumieron explícitamente roles de enseñanza. Durante el sexto encuentro, una de las niñas

explicó pacientemente a los adultos presentes las propiedades curativas de tres plantas, evidenciando cómo el conocimiento no fluye exclusivamente de adultos a niños sino que circula multidireccionalmente cuando se generan condiciones pedagógicas propicias. Estas manifestaciones espontáneas de agencia educativa infantil constituyeron ventanas privilegiadas para comprender los procesos de apropiación y recreación cultural.

Complementariamente, los profesionales del programa de salud indígena aportaron perspectivas fundamentales que tendieron puentes entre diferentes sistemas de conocimiento. La enfermera jefe Lucía Jaramillo y el médico tradicional facilitaron comprensiones integradas sobre el cuidado de la primera infancia que trascendían entre saberes "científicos" y "tradicionales". Durante el quinto encuentro, centrado en prácticas de crianza, ambos construyeron una explicación complementaria sobre el sentido del fajado tradicional de los recién nacidos: mientras el médico tradicional explicaba su significado cultural y espiritual, Lucía articulaba estas prácticas con conceptos contemporáneos sobre desarrollo neurológico y vínculo afectivo temprano. Este diálogo de saberes, documentado detalladamente en mis registros, constituye una fuente invaluable para comprender cómo diferentes epistemologías pueden enriquecerse mutuamente sin subordinaciones ni jerarquías. Un tercer grupo de informantes cruciales fueron los sabedores tradicionales y autoridades del resguardo que participaron en los diferentes encuentros. Doña Teresa Motato, maestra tejedora, compartió durante el octavo encuentro no solo técnicas específicas de tejido sino toda una cosmogonía inscrita en los patrones y diseños tradicionales. El gobernador suplente, aportó perspectivas sobre la gobernanza del territorio y su relación con los procesos educativos comunitarios. La cocinera tradicional, doña Matilde Gañán, durante el encuentro sobre alimentación, transmitió conocimientos que integraban aspectos nutricionales, medicinales, ecológicos y espirituales

alrededor de la preparación de alimentos. Estos saberes encarnados, transmitidos a través de la palabra y la demostración práctica, constituyeron fuentes primarias insustituibles que ningún texto académico podría haber proporcionado.

Esta experiencia como maestro en formación y agente educativo también constituyó una fuente legítima de información, no desde una pretensión de neutralidad imposible sino desde el reconocimiento explícito de mi situacionalidad. Como señalé en mi reflexión metodológica inicial: "Mi mirada está inevitablemente condicionada por mi formación académica, mi posición sociocultural y mi trayectoria vital; reconocer estos condicionamientos no invalida mis observaciones sino que las contextualiza y permite un diálogo más honesto con otras formas de conocer". Esta reflexividad permanente sobre mi propia participación en el fenómeno estudiado permitió transformar potenciales sesgos en recursos interpretativos valiosos. Las planeaciones pedagógicas de los nueve encuentros representaron otra fuente significativa, no solo como documentos técnicos sino como testimonios de un proceso de negociación intercultural. Cada planeación evidenciaba tensiones productivas entre los requerimientos académico e institucionales y las lógicas propias de la educación comunitaria. El análisis de estas tensiones visibles en la estructura misma de las planeaciones reveló cómo diferentes racionalidades pedagógicas pueden coexistir, complementarse y transformarse mutuamente. Los diarios de campo, elaborados sistemáticamente después de cada encuentro, constituyeron una fuente particularmente rica, su descripción detallada y reflexión teórica. Como señala Rockwell (2009), el diario de campo en investigación educativa no es un registro aséptico sino un primer nivel de teorización sobre la práctica. Mis diarios integraron descripciones densas de interacciones significativas, transcripciones textuales de diálogos reveladores, mapas espaciales de los encuentros y reflexiones teóricas emergentes. Esta documentación, realizada en las horas

inmediatamente posteriores a cada encuentro para preservar la fidelidad de las observaciones, resultó fundamental para capturar la riqueza y complejidad de procesos frecuentemente sutiles.

El registro audiovisual, realizado con consentimiento informado y respetando los protocolos comunitarios, proporcionó fuentes complementarias especialmente valiosas para documentar aspectos no verbales de las interacciones. Las fotografías captadas durante los encuentros captaron expresiones, posturas, secuencias de movimiento y configuraciones espaciales imposibles de describir adecuadamente solo con palabras. Particularmente reveladores fueron los registros del tercer encuentro, donde la exploración sensorial de plantas medicinales generó respuestas corporales y expresivas que evidenciaban formas de conocimiento encarnado. Los productos tangibles creados durante los encuentros dibujos, tejidos, instrumentos musicales, preparaciones culinarias también constituyeron textos susceptibles de lectura e interpretación. El análisis no solo de sus características formales sino de los procesos de creación que los generaron permitió comprender cómo los participantes integraban y expresaban diversos elementos culturales a través de la creación material. Especialmente significativa fue la colección de "libros de plantas" elaborados por los niños mayores durante el cuarto encuentro, donde combinaron representaciones gráficas, palabras en español y emberá, muestras botánicas preservadas y explicaciones orales sobre usos medicinales. Complementariamente, la revisión de documentos institucionales del programa DIMF y del resguardo proporcionó marcos contextuales necesarios para comprender el entorno político y administrativo donde se desarrolló la experiencia. El Plan de Vida del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta (2019-2029), el Manual Operativo de la Modalidad Familiar del ICBF y el Proyecto Etnoeducativo del resguardo proporcionaron coordenadas fundamentales para situar la experiencia analizada dentro de procesos históricos, políticos y administrativos más amplios. Finalmente, pero no menos

importante, las evaluaciones y retroalimentaciones proporcionadas por los participantes al finalizar cada encuentro constituyeron una fuente crucial para comprender sus percepciones, aprendizajes y sugerencias. Estas evaluaciones, adaptadas metodológicamente a diferentes edades y perfiles culturales, incluyeron desde dibujos y representaciones simbólicas hasta círculos de palabra donde cada participante compartía sus impresiones. La información emergente de estos espacios evaluativos permitió ajustar permanentemente la propuesta pedagógica y capturar impactos no previstos en la planeación inicial. La triangulación de estas diversas fuentes no responde únicamente a un imperativo metodológico de validación sino a un posicionamiento epistemológico que reconoce el carácter situado y parcial de todo conocimiento. Como señala Haraway (1988), la objetividad en investigación social no proviene de una imposible neutralidad sino de la explicitación de nuestra parcialidad y la articulación de múltiples perspectivas. En este sentido, la integración de voces y fuentes diversas en esta sistematización no es solo una estrategia técnica sino un acto político que reconoce la pluralidad epistemológica como condición para una comprensión más justa y compleja de los fenómenos educativos.

Reconozco, siguiendo a Dietz (2012), que toda sistematización de experiencias interculturales implica inevitablemente procesos de traducción entre sistemas de conocimiento con lógicas y lenguajes distintos. Al explicitar las fuentes utilizadas y un posicionamiento intercultural propio, buscando hacer visible la cocina interna de un proceso interpretativo que, lejos de pretender una imposible neutralidad, asume responsablemente su situacionalidad como condición para un diálogo horizontal entre diferentes formas de construir conocimiento pedagógico.

b.5 ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Para sistematizar la experiencia pedagógica en el Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta, se adopta la propuesta metodológica de Oscar Jara Holliday, reinterpretándola desde las particularidades del contexto de intervención. Esta elección no fue casual; encontrando en los cinco tiempos propuestos por Jara un camino coherente con la cosmovisión circular del pueblo Embera Chamí, donde el conocimiento no avanza linealmente sino que se construye en movimientos espirales que integran experiencia, reflexión y acción transformadora.

Las Raíces de la Experiencia: El Territorio de Partida

La sistematización se fundamentó en el principio fundamental señalado por Jara: haber participado directamente en la experiencia y contar con registros meticulosos de ésta. Durante nueve semanas consecutivas me sumergí completamente en el territorio, no como observadora externa sino como participante activa del proceso educativo. Esta inmersión me permitió experimentar en cuerpo propio las dinámicas culturales, las tensiones epistemológicas y las potencialidades pedagógicas que luego constituirían el núcleo de análisis.

Generé un sistema de documentación multimodal que incluyó:

- Diarios de campo extensos, estructurados a partir de categorías analíticas emergentes
- Registros fotográficos y audiovisuales
- Planeaciones pedagógicas con sus respectivas evaluaciones
- Producciones gráficas y narrativas de los niños participantes
- Conversaciones con sabedores tradicionales

La Palabra que Orienta: Definiendo el Eje del Tejido

En consonancia con la propuesta de Jara, se define claramente el objetivo, objeto y eje de la sistematización. El objetivo se orientó a comprender los mecanismos de transmisión y transformación del saber intergeneracional en contextos educativos estructurados. El objeto quedó delimitado a la experiencia pedagógica durante los nueve encuentros realizados entre septiembre y noviembre de 2024. Y el eje, como ya he mencionado, se centró en el saber intergeneracional mediado por el proceso pedagógico como docente en formación.

Las preguntas que orientaron la sistematización fueron:

1. ¿Cómo dialogan los saberes ancestrales Embera Chamí con las formas de aprender propias de la primera infancia en un contexto educativo estructurado?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas facilitan más efectivamente la transmisión intergeneracional de saberes?
3. ¿De qué manera los niños reinterpretan, transforman y actualizan los conocimientos ancestrales al apropiarse de ellos?
4. ¿Cuál es el rol específico de la maestra como mediadora intercultural en estos procesos de transmisión?

Estas preguntas no surgieron a priori sino que se fueron identificando durante las primeras semanas de intervención, encontrando su formulación definitiva hacia mediados del proceso. Como señala la planeación del quinto encuentro: "Las preguntas iniciales han evolucionado significativamente; ahora comprendo que no estoy observando simplemente la transmisión de saberes sino complejos procesos de resignificación cultural donde los niños no son receptores pasivos sino recreadores activos."

Reconstruyendo la Trama: La Narración del Proceso Vivido

La reconstrucción histórica de la experiencia no siguió un ordenamiento cronológico simple sino que optó por una organización temática que permitiera visibilizar las continuidades y transformaciones en los procesos de transmisión intergeneracional. Identifiqué cuatro categorías principales para ordenar la información:

1. Saberes corporales y sensoriales (juegos tradicionales, danzas, exploración sensorial de plantas medicinales)
2. Saberes narrativos y simbólicos (mitos, leyendas, cuentos, representaciones gráficas)
3. Saberes prácticos y tecnológicos (preparación de alimentos, tejido, elaboración de instrumentos)
4. Saberes rituales y espirituales (ceremonias, cantos, prácticas de cuidado)

Esta organización temática permitió identificar patrones e interrelaciones que habrían permanecido invisibles en una reconstrucción puramente cronológica. Como noté en el análisis preliminar: "Los saberes no existen en compartimentos estancos; cada actividad, aunque centrada en un tipo particular de conocimiento, moviliza simultáneamente múltiples dimensiones del saber ancestral."

Para esta fase, fue fundamental la participación de los sabedores tradicionales y familias en la validación de mis interpretaciones iniciales. En una reunión realizada el 5 de noviembre, presenté mis primeros esquemas organizativos y recibí valiosas retroalimentaciones que me obligaron a repensar algunas categorizaciones.

El Corazón del Tejido: La Comprensión Profunda de los Saberes.

El análisis crítico del proceso documentado implicó un esfuerzo consciente por trascender la simple descripción para avanzar hacia una interpretación fundamentada teóricamente. Triangulé mis observaciones con referentes conceptuales de la pedagogía intercultural (Walsh, Dietz), la antropología educativa (Rogoff, Paradise) y la pedagogía crítica latinoamericana (Freire, Fals Borda).

Esta fase implicó un intenso ejercicio de escritura reflexiva donde se identifican tanto las consonancias como las disonancias entre formación académica y los sistemas tradicionales de transmisión cultural Embera un momento crucial en esta fase fue el análisis colectivo realizado el 12 de noviembre con los sabedores tradicionales, donde contrastamos interpretaciones sobre momentos específicos del proceso. Sus perspectivas enriquecieron sustancialmente mi análisis, revelando dimensiones implícitas que mi mirada académica no había logrado captar inicialmente.

Semillas para Nuevos Caminos: Comunicando los Aprendizajes.

- Las conclusiones de la sistematización cristalizaron en tres formulaciones fundamentales sobre el saber intergeneracional mediado por el proceso pedagógico:
 1. La transmisión intergeneracional de saberes requiere la creación de "terceros espacios" pedagógicos que no sean ni puramente escolares ni exclusivamente tradicionales, sino híbridos culturales donde diferentes lógicas educativas puedan dialogar horizontalmente.
 2. El rol del docente como mediador intercultural trasciende la traducción lingüística o la adaptación didáctica para constituirse en un tejedor de puentes epistemológicos que facilitan el tránsito bidireccional entre sistemas de conocimiento.

3. Los niños de primera infancia no son meros receptores del saber ancestral sino agentes activos de su transformación y actualización, capaces de realizar síntesis culturales innovadoras que garantizan la vitalidad de los conocimientos tradicionales en contextos contemporáneos.

En consonancia con la propuesta espiral de Jara, estos puntos de llegada no constituyeron un cierre sino nuevos puntos de partida. Como esta expresado en el diario de campo: "Esta sistematización no culmina con respuestas definitivas sino con preguntas más refinadas y complejas que orientarán mi futuro profesional como educador infantil comprometido con la interculturalidad crítica y transformadora."

3. Recuperación del Proceso Vivido

c1. Reconstruyendo la Historia

Primeros pasos en territorio sagrado: expectativas y realidades

Reconstruir la historia de la propuesta pedagógica "Raíces de Sabiduría" implica sumergirse nuevamente en una experiencia transformadora que comenzó con expectativas académicas y culminó con aprendizajes que trascendieron cualquier marco teórico previsto. La llegada al Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta estuvo marcada por una mezcla de entusiasmo profesional y aprensión personal: ¿sería capaz de establecer conexiones genuinas? ¿Mis herramientas pedagógicas universitarias serían relevantes en este contexto?. Durante ese primer contacto con la comunidad, un día antes del encuentro inicial, reveló la distancia entre

mis preconcepciones y la realidad territorial. Doña Caridad, cabildante del resguardo, me recibió con un gesto que combinaba cordialidad y evaluación silenciosa, lo que denomino "evaluación silenciosa" se manifestó en una serie de gestos y actitudes sutiles pero significativas: sus ojos oscuros y atentos observaban cada uno de mis movimientos, desde cómo disponía los materiales pedagógicos hasta la manera en que me refería al territorio. No hacía muchas preguntas directas, pero su mirada sostenida, firme y paciente, revelaba un profundo ejercicio de discernimiento, esta forma de observación evaluativa, como comprendería después con cierta sorpresa, constituye una práctica cultural importante en el resguardo. Aquí, la palabra no se entrega inmediatamente, primero viene ese cuidadoso proceso de observación que ve más allá, a diferencia de nuestros ruidosos contextos académicos urbanos donde siempre estamos ansiosos por hablar y donde la validación suele expresarse a gritos, aquí la confianza se construía primero a través del silencio atento. A través de la observación paciente. A través del reconocimiento de gestos y disposiciones que, honestamente, revelaban más que cualquier discurso elaborado que pudiera ofrecer. Mientras compartíamos un tinto en la caseta comunal donde realizaríamos los encuentros, su mirada escrutadora continuaba, parecía atravesar mis credenciales académicas para examinar algo más esencial: la disposición real para aprender. "Muchos llegan a enseñarnos sin conocernos", comentó con voz pausada. "Pocos vienen realmente a escuchar", esta observación, aparentemente sencilla, constituyó una primera lección: la verdadera pedagogía intercultural comienza con la escucha, no con la planificación, comienza cuando callamos nuestras certezas, cuando nos vaciamos lo suficiente para que otras voces, otros saberes, puedan resonar en nosotros. Un acierto inicial fue reconocer el limitado conocimiento sobre la cultura Embera Chamí y explicitar esa intención de aprender simultáneamente mientras se facilitan

procesos educativos. Esta humildad inicial, aunque incompleta, estableció un primer puente de confianza con los sabedores tradicionales que acompañarían el proceso.

El primer encuentro: la colisión de mundos epistemológicos

En el primer encuentro pedagógico, realizado el 3 de septiembre de 2024, se logra evidenciar algunas de las tensiones epistemológicas que llegarían a caracterizar toda la propuesta pedagógica. Una planeación meticulosamente estructurada para este día y fundamentada en teorías constructivistas y el enfoque Reggio Emilia. Había diseñado estaciones de aprendizaje con objetivos específicos para cada grupo etario y preparado materiales didácticos que consideraba culturalmente pertinentes, la intervención de doña Luz, médica tradicional que me acompañaría durante gran parte del proceso, marcó un punto de inflexión. Antes de iniciar las actividades planificadas, me detuvo gentilmente: "Primero debemos pedir permiso a los espíritus del territorio. Sin ese saludo, los niños no estarán realmente presentes". Lo que inicialmente interpreté como un ritual simbólico para comenzar reveló ser mucho más: una epistemología completa donde el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo sino una experiencia relacional que incluye dimensiones espirituales y territoriales, el desconocimiento me había llevado a suponer, como muchos educadores formados en universidades, que la "pertinencia cultural" consistía simplemente en incluir contenidos indígenas dentro de estructuras pedagógicas occidentales, sin cuestionar las premisas fundamentales de estas estructuras, el verdadero aprendizaje intercultural comenzó cuando pude reconocer estas limitaciones en la comprensión inicial y permitir que la estructura misma de los encuentros se transformara para reflejar y honrar las formas de conocimiento propias del resguardo. Esta apertura marcó el inicio

de un verdadero diálogo intercultural, donde no solo se compartían contenidos sino formas fundamentalmente distintas de concebir la educación infantil.

El desafío de los rincones: de la imposición a la co-construcción

El desarrollo de "rincones de aprendizaje colaborativo" durante los encuentros iniciales reveló tanto aciertos metodológicos como errores conceptuales que requirieron ajustes importantes. Inicialmente, diseñé estos espacios siguiendo parámetros académicos contemporáneos: un rincón sensorial, uno de lectura, otro de arte y uno de motricidad. Aunque intenté incorporar elementos culturales en cada uno, la estructura básica respondía más a teorías occidentales sobre desarrollo infantil que a concepciones Embera sobre el aprendizaje, un incidente revelador ocurrió durante el tercer encuentro. Había ubicado las plantas medicinales en el "rincón sensorial", considerando que su exploración táctil y olfativa correspondía a esta categoría. Sin embargo, doña Luz me señaló respetuosamente que en la concepción Embera, estas plantas son seres con agencia propia que merecen un espacio específico de relación, no simplemente materiales sensoriales para la exploración infantil, En la cosmovisión Embera, la "agencia propia" significa que las plantas medicinales son entidades conscientes, dotadas de espíritu (jai), no son objetos pasivos sino sujetos activos con los cuales se establece una relación de reciprocidad y respeto. En cada planta ellos pueden ver su carácter, sabiduría y poder, y es la misma planta quien decide si comparte o no sus propiedades curativas con quien la busca. Por ello, en la tradición Embera, antes de recolectar o utilizar una planta medicinal, se pide permiso a su espíritu, se le explica para qué será utilizada y se le ofrece algo a cambio, estableciendo así un intercambio respetuoso, este señalamiento evidenció un error fundamental: estaba fragmentando una experiencia que en la cosmovisión Embera constituye una totalidad integrada. El acierto

posterior consistió en reorganizar los espacios siguiendo lógicas culturales propias del territorio. Surgieron así nuevas configuraciones como el "Espacio de Seres Vivos" este espacio, que reemplazó al "rincón sensorial", se fundamenta en la comprensión Embera de que plantas, piedras, aguas y otros elementos naturales son entidades con espíritu propio (jai) los cuales establecen relaciones de reciprocidad con los humanos, el "Círculo de Palabra y Memoria" este espacio, distinto del tradicional "rincón de la lectura", se organizaba siguiendo la disposición de las asambleas comunitarias Embera. Aquí, la transmisión de conocimiento no ocurría a través de textos escritos, sino mediante la narración oral, donde el valor no residía solamente en el contenido de las historias sino en quién las contaba y cómo se establecían conexiones con los ancestros, el "Territorio en Miniatura" A diferencia del "rincón del juego", este espacio recreaba en escala reducida la geografía del resguardo, con sus montañas, ríos, sitios ceremoniales. Aquí, los niños no solo jugaban, también aprendían sobre relaciones ecológicas, límites territoriales y lugares de poder espiritual, a la vez que desarrollaban simultáneamente nociones espaciales y el "Lugar de las Manos Sabias" este espacio trascendía el concepto de "rincón del arte" para convertirse en un lugar donde se aprendían las técnicas ancestrales de creación material. Aquí, el tejido, la alfarería o la talla no solo eran "expresiones artísticas" sino procesos de materialización de conocimiento ancestral. Este flujo natural entre espacios evidenciaba cómo la reorganización había logrado capturar algo fundamental de la epistemología Embera, como expresó doña Luz al observar esta dinámica: "Así es como aprendemos nosotros, no separando sino uniendo. El niño que solo conoce la planta sin su historia, o solo escucha la historia sin tocar la planta, solo tiene la mitad del conocimiento", esta resignificación espacial permitió que emergieran formas de aprendizaje propias de la cultura Embera que habían permanecido invisibilizadas bajo estructuras pedagógicas convencionales, demostrando que la verdadera

educación intercultural requiere transformar no solo contenidos sino las estructuras fundamentales que organizan el espacio, el tiempo y las relaciones educativas. Como se registró en el diario de campo: "La diferencia es notable en cómo los niños habitan estos nuevos espacios; ya no pasan mecánicamente de una actividad a otra, sino que establecen conexiones significativas entre ellas, reflejando la integralidad de la visión Embera",

Los encuentros con sabedores: de invitados a protagonistas

Una evolución significativa en la propuesta pedagógica fue la transformación del rol de los sabedores tradicionales, quienes pasaron de ser inicialmente "invitados especiales" que complementaban la intervención pedagógica a convertirse en verdaderos protagonistas del proceso educativo, durante los primeros encuentros, mi aproximación reflejaba inconscientemente una jerarquía implícita: yo diseñaba la estructura pedagógica y los sabedores aportaban "contenidos culturales" específicos. Esta dinámica comenzó a transformarse significativamente durante el quinto encuentro, centrado en la salud integral desde perspectivas interculturales. En lugar de presentar primero conceptos occidentales sobre desarrollo infantil complementados con saberes tradicionales, invertimos completamente la lógica: doña Luz y don Luis, médico tradicional, establecieron el marco conceptual desde la medicina ancestral, y yo complementé con elementos contemporáneos cuando resultaba pertinente, esta inversión metodológica produjo resultados notables. Los niños demostraron niveles de atención y participación sustancialmente mayores, establecieron conexiones significativas con sus experiencias domésticas, y las familias participaron más activamente al sentir validados sus saberes cotidianos. Al finalizar este quinto encuentro, implementamos nuestra evaluación participativa habitual, mediante un círculo de palabra donde cada participante compartía sus

impresiones. Esta evaluación la cual era cualitativa se realizaba durante los últimos veinte minutos del encuentro grupal, constituía un cierre donde tanto niños como adultos se expresaban libremente contando los aspectos más significativos que se llevaban para sus casas, que no les había gustado y que les gustaría para los próximos encuentros. Fue precisamente en este espacio evaluativo donde don Pedro, uno de los abuelos asistentes, registró con emoción: "Hoy los niños aprendieron con el corazón abierto porque reconocieron que estábamos hablando desde su propia vida, no desde libros ajenos", el acierto fundamental del proceso pedagógico intercultural consistió en reconocer que la interculturalidad efectiva no se construye simplemente añadiendo "contenidos étnicos" a estructuras pedagógicas occidentales, sino transformando las relaciones de poder institucionales y epistemológicas que determinan qué conocimientos se consideran centrales y cuáles periféricos. Estas relaciones de poder se manifestaban concretamente en prácticas como la organización de las actividades (qué va primero y qué después), la distribución de los tiempos (cuánto espacio temporal se otorga a cada tipo de saber), la disposición física del espacio (quién ocupa el centro del círculo) y los criterios para determinar qué constituye "evidencia válida" de aprendizaje. Este reposicionamiento epistemológico permitió que fuese emergiendo progresivamente lo que denominamos "Espiral de Saberes", una metodología que no surgió de la planeación individual sino del diálogo genuino entre diferentes formas de concebir el aprendizaje infantil.

Crisis y transformación: el punto de inflexión

Todo proceso de aprendizaje significativo implica momentos de crisis que catalizan transformaciones profundas. Esta afirmación, lejos de ser únicamente teórica, encuentra su fundamento en la naturaleza del aprendizaje transformativo: es precisamente cuando nuestros

marcos de referencia establecidos resultan insuficientes para interpretar nuevas realidades, cuando se crean las condiciones para una reestructuración cognitiva genuina, tal como sostiene Jack Mezirow en su teoría del aprendizaje transformativo, las "experiencias desorientadoras" que desafían nuestros presupuestos fundamentales constituyen el catalizador necesario para trascender aprendizajes aditivos y alcanzar transformaciones paradigmáticas en nuestra comprensión del mundo. Para esta propuesta pedagógica, tal punto de inflexión ocurrió durante el sexto encuentro, cuando una situación imprevista evidenció las limitaciones del marco conceptual inicial, había planificado minuciosamente actividades sobre expresiones artísticas tradicionales, incluyendo tejido, cerámica y pintura con tintes naturales. Sin embargo, ese día la comunidad recibió la noticia del fallecimiento de un anciano respetado de un territorio vecino. Las autoridades decidieron que la comunidad participaría en rituales de despedida, lo que implicaba suspender o modificar sustancialmente nuestro encuentro programado, como reacción inicial se evidenció la persistencia de concepciones occidentales sobre el tiempo educativo: me preocupaba "perder" una sesión o "retrasar" el cronograma previsto. Expresé estas inquietudes a doña Caridad la cabildante de la comunidad, quien me ofreció una perspectiva radicalmente diferente: "¿Por qué piensas que esto no es educativo? Acompañar la muerte es tan formativo como cualquier otra experiencia. Los niños aprenden así a honrar la vida", esta observación provocó una reconsideración de lo que supuestamente constituye una experiencia educativa "válida". Lo que inicialmente percibí como una "interrupción" del proceso pedagógico se reveló como una oportunidad extraordinaria para abordar dimensiones existenciales fundamentales que mi planificación no contemplaba, este encuentro con lo que la pedagogía crítica denomina "currículo oculto" evidenció cómo los acontecimientos no planificados, lejos de representar desviaciones del proceso educativo, constituyen frecuentemente su núcleo más valioso, estos

aprendizajes, imposibles de llevar a indicadores estandarizados, representaban precisamente el tipo de saberes que la educación intercultural debe valorar y visibilizar. Una reflexión posterior en el diario: "Hoy comprendí que el currículo más valioso emerge de la vida misma, no de nuestras planeaciones abstractas", este momento cristalizó un aprendizaje fundamental: la verdadera educación intercultural requiere flexibilidad para reconocer que los acontecimientos comunitarios no son "interrupciones" del proceso educativo sino, frecuentemente, sus momentos más significativos. El acierto consistió en permitir que la vida territorial transformara nuestras estructuras pedagógicas, en lugar de intentar que nuestras estructuras contuvieran artificialmente la complejidad vital del territorio.

La metodología emergente: Espiral de Saberes

A partir de estos aprendizajes, se fueron desarrollando colectivamente una aproximación metodológica que se denominó "Espiral de Saberes". Esta no surgió como una imposición teórica externa sino como resultado de un diálogo sostenido entre la formación académica y las epistemologías propias del territorio.

La estructura que emergió combinaba elementos cíclicos propios de la cosmovisión Embera con componentes constructivistas que facilitaban la documentación y evaluación requeridas institucionalmente. Cada encuentro se organizaba en tres momentos interconectados:

1. **Círculo de Origen:** Espacio inicial donde se armonizaba energéticamente el territorio, se presentaban los participantes (incluyendo plantas, animales y espíritus del lugar), y se establecían acuerdos colectivos para el encuentro. Este momento resignificaba el concepto académico de "motivación inicial" desde una perspectiva territorial y espiritual.

2. **Caminos de Experiencia:** Exploración de múltiples espacios educativos co-diseñados entre sabedores tradicionales y facilitadores, donde los niños participaban según sus intereses y ritmos propios, no en secuencias predeterminadas. Estos espacios integraban los "rincones de aprendizaje" académicos con formas tradicionales de organizar el conocimiento territorial.

3. **Retorno Reflexivo:** Momento de cierre donde todos los participantes compartían aprendizajes, preguntas emergentes y conexiones establecidas. Significativamente, no solo los niños compartían sino también los adultos, incluyendo sabedores y facilitadores, evidenciando que el aprendizaje no era unidireccional sino circular.

Esta estructura emergente permitió integrar requisitos institucionales con metodologías propias del resguardo. Por ejemplo, la documentación pedagógica y registros escritos (requeridos institucionalmente) como representaciones simbólicas y narraciones orales (valoradas comunitariamente). La evaluación combinaba indicadores estandarizados con criterios propios desarrollados por los sabedores tradicionales, como el respeto mostrado hacia elementos naturales o la incorporación de palabras Embera, un logro significativo de esta metodología fue su capacidad para visibilizar procesos educativos que habitualmente permanecen invisibilizados en registros institucionales.

Lecciones aprendidas: errores, aciertos y transformaciones

Al reconstruir esta historia, emergen claramente tanto aciertos significativos como errores productivos que configuraron colectivamente el proceso vivido:

Errores productivos:

Imposición inicial de estructuras pedagógicas occidentales: la aproximación inicial, aunque bien intencionada, reproducía inconscientemente jerarquías epistémicas al utilizar marcos teóricos occidentales como estructura primaria en la que "insertar" contenidos culturales. El reconocimiento de esta limitación permitió una transformación metodológica fundamental.

Fragmentación artificial de saberes integrados: Las divisiones iniciales entre áreas de desarrollo o tipos de actividad reflejaban una lógica cartesiana ajena a la integralidad de la cosmovisión Embera. Superar esta fragmentación requirió desaprender categorías académicas profundamente internalizadas.

Priorización inicial de evidencias demostrables sobre procesos significativos: una de las preocupaciones iniciales era el poder generar "evidencias" tangibles para requisitos institucionales reflejaba una concepción positivista del conocimiento que invisibilizaba dimensiones fundamentales del aprendizaje cultural.

Aciertos transformadores:

Disposición permanente para desaprender: Más que cualquier estrategia específica, fue la apertura constante a cuestionar mis propios marcos conceptuales lo que permitió transformaciones significativas. Esta disposición ética frente al conocimiento resultó fundamental para construir relaciones horizontales.

Co-diseño progresivo con sabedores tradicionales: La transición desde una planificación individual hacia un diseño verdaderamente colaborativo permitió que emergieran

metodologías híbridas que respondían simultáneamente a necesidades comunitarias e institucionales.

Documentación multimodal de procesos invisibilizados: El desarrollo de estrategias diversas para registrar dimensiones habitualmente excluidas de la documentación convencional (como conocimientos corporales, relaciones territoriales o comunicaciones no-verbales) contribuyó significativamente a visibilizar la riqueza pedagógica de saberes ancestrales.

Flexibilidad frente a emergencias territoriales: La disposición para modificar planes preestablecidos cuando surgían acontecimientos comunitarios significativos permitió integrar orgánicamente la propuesta pedagógica con la vida territorial, transformando "interrupciones" en oportunidades pedagógicas extraordinarias.

El tejido invisible: la construcción de identidad colectiva

Quizás el impacto más profundo y duradero de esta experiencia fue la progresiva construcción de una identidad colectiva entre todos los participantes. Esta identidad colectiva trasciende significativamente el concepto de "trabajo en equipo" o "comunidad de aprendizaje", se aproxima más, mucho más, al concepto Embera de "jababera" o "familia extendida unida por propósitos comunes". No estamos hablando simplemente de individuos colaborando temporalmente para un proyecto, se trata de personas diversas reconociéndose mutuamente como parte de un tejido social vivo, con responsabilidades compartidas en la transmisión y renovación del patrimonio cultural, la diferencia es enorme, esta identidad tiene raíces profundas. Se fundamenta en la reciprocidad todos damos, todos recibimos conocimiento, así de simple. También en el reconocimiento mutuo, porque cada participante es valorado por sus aportes únicos, nadie sobra aquí. Y no podemos olvidar la responsabilidad compartida por el bienestar

colectivo. En otras palabras: el desarrollo de cada niño es responsabilidad de todos, así funciona. Lo que comenzó como una propuesta pedagógica, se transformó gradualmente en un proceso comunitario donde diferentes actores –niños, familias, sabedores tradicionales, funcionarios institucionales y yo mismo como educador– desarrollamos un sentido compartido de co-responsabilidad y pertenencia, esta identidad colectiva emergente se manifestó concretamente en múltiples formas: los niños comenzaron a referirse a la propuesta pedagógica como "nuestros encuentros"; las madres jóvenes asumieron progresivamente roles de liderazgo en la planificación y documentación; los ancianos expresaron explícitamente que sentían valorados sus conocimientos no como "folclor" sino como epistemologías vivas; experimentando una profunda transformación en mi identidad profesional, reconociéndome menos como "experto externo" y más como mediador entre mundos de conocimiento. Significativamente, esta identidad colectiva trascendió la duración formal de la propuesta pedagógica, como informó doña Caridad semanas después de la finalización del programa en diciembre: "Las familias dicen que extrañan reunirse los martes en la caseta. Dicen que quieren continuar con los círculos de palabra". El querer esta continuidad espontánea evidencia quizás el impacto más significativo: haber contribuido a revitalizar prácticas comunitarias de transmisión cultural que ahora podrían sostenerse autónomamente, adaptándose creativamente a nuevos contextos y desafíos, al reconstruir la historia vivida, emerge claramente que la propuesta pedagógica "Raíces de Sabiduría" no fue simplemente una intervención educativa externa sino un proceso de transformación mutua donde todos los participantes fuimos simultáneamente educadores y educandos. Los niños aprendieron sobre su patrimonio cultural, pero también enseñaron a los adultos nuevas formas de interpretar las tradiciones ancestrales. Los sabedores tradicionales compartieron conocimientos milenarios, pero también desarrollaron estrategias innovadoras para transmitirlos en contextos

contemporáneos. Las instituciones aportaron recursos y estructuras, pero también flexibilizaron sus marcos para responder a realidades territoriales específicas, yo, como educador en formación, viví quizás la transformación más profunda: llegué con la intención de implementar una propuesta pedagógica y me encontré participando en un proceso de aprendizaje intercultural que redefinió fundamentalmente mi comprensión sobre la educación, el conocimiento y mi propio rol profesional en territorios culturalmente diversos. Este tejido invisible de transformaciones recíproca constituye la esencia misma del proceso vivido. No hay otra forma de describirlo. Es un entramado complejo de relaciones, aprendizajes y desaprendizajes que me deja sin palabras a veces. Como las raíces de un árbol centenario esas que se extienden silenciosas bajo nuestros pies, no siempre resulta visible en la superficie, pero ahí está, haciendo su trabajo, sosteniendo todo, nutriendo todo, alimentando pacientemente la vida que florece sobre él, mientras nosotros, distraídos, apenas notamos su presencia. Pero créeme, sin esas raíces... no habría historia que contar.

c2. Clasificación de la Información

El proceso de ordenar y clasificar la información constituyó una fase metodológica crucial que permitió transformar la documentación recopilada durante la implementación de "Raíces de Sabiduría" en un documento analizable e hilado desde la coherencia; lo cual permitió establecer el proceso de organización de la experiencia vivida; en este orden de ideas se detalla a continuación el proceso sistemático realizado, es decir:

Identificación de criterios de clasificación

El primer paso consistió en establecer criterios claros para organizar la información, tomando como eje central la caracterización de la población participante en las nueve planeaciones pedagógicas. Este enfoque permitió contextualizar cada registro dentro de sus particularidades demográficas y culturales:

1. **Criterio etario:** Los participantes se distribuyeron en grupos distinguibles:
 - a. 5 bebés lactantes entre 0 y 5 meses
 - b. 20 niños y niñas entre 6 meses y 3 años
 - c. 3 niñas entre 4 y 5 años
 - d. 5 mujeres gestantes
2. **Criterio de auto reconocimiento étnico:** La comunidad, aunque en su mayoría estaba conformado por los Embera Chamí, presentaba una composición diversa:
 - a. 26 participantes con auto reconocimiento étnico
 - b. 2 participantes afrodescendientes
 - c. 5 participantes sin auto reconocimiento étnico
3. **Criterio de participación intergeneracional:** Los encuentros variaron significativamente según las generaciones que interactuaron:
 - a. 3 encuentros centrados en interacciones niños-abuelos
 - b. 2 encuentros focalizados en dinámicas niños-padres
 - c. 4 encuentros que integraron niños con sabedores específicos
(médico tradicional, partera, músicos, artesanos)

Aplicación de criterios a los documentos de registro

El segundo paso involucró la revisión de las nueve planeaciones, inicialmente similares, revelando una progresión intencional cuando se organizaron cronológicamente, con el fin de ubicar el paso a paso que se hizo con la población que permitió cumplir los objetivos propuestos de enseñanza, aprendizaje y la gestión educativa; en este orden de ideas esta clasificación temática fue:

1. Clasificación temática de los encuentros:

- a. **Encuentros 1-2:** esta fase se denominó como "Tejiendo confianza". Incluía actividades de aproximación donde predominaba la observación y la construcción gradual de vínculos.
- b. **Encuentros 3-5:** Esta fase, llamada "Diálogos de saberes", profundizaba en conocimientos específicos: plantas medicinales, preparaciones alimentarias, narraciones cosmogónicas.
- c. **Encuentros 6-8:** En esta etapa de "Manos que aprenden", los niños se sumergieron en prácticas culturales concretas: tejido de canastos, modelado de figuras en barro, construcción de instrumentos musicales tradicionales.
- d. **Encuentro 9:** El cierre, "Celebración de aprendizajes", integró todos los elementos anteriores en una jornada donde la comunidad completa participó.

Esta organización temática reveló algo que no se había percibido durante la implementación: la pedagogía había seguido intuitivamente el principio Emberá de "conocer-sentir-hacer-celebrar", un ciclo de aprendizaje propio de su tradición educativa. Algo que se creyó como una metodología propia resultó ser un eco de una sabiduría milenaria operando a

través de esta, con lo cual se pudo comprender que la verdadera interculturalidad sucede cuando dejamos las certezas atrás y permitimos que el territorio y sus saberes nos atraviesen revelando conexiones que en muchos casos trascienden nuestras percepciones iniciales.

Construcción de categorías analíticas emergentes

la clasificación sistemática facilitó la identificación de categorías emergentes que no estaban contempladas en el diseño inicial, pero que surgieron durante la implementación:

- **Tensiones epistemológicas:** Momentos de confrontación productiva entre saberes académicos y ancestrales
- **Ajustes metodológicos:** Transformaciones en las estrategias pedagógicas como respuesta a realidades territoriales
- **Indicadores culturalmente situados:** Manifestaciones de aprendizaje validadas por la comunidad, pero no contempladas en marcos evaluativos convencionales
- **Innovaciones pedagógicas híbridas:** Prácticas educativas que integraban creativamente elementos de diferentes tradiciones

Estas categorías emergentes enriquecieron el análisis posterior, permitieron capturar dimensiones de la experiencia que habrían quedado completamente invisibilizadas bajo esos esquemas clasificatorios tan rígidamente predeterminados que se suelen utilizar.

Organización cronológica y procesual

Complementariamente a la clasificación temática, se organizó la información en una matriz detallada que permitió visualizar la evolución de la experiencia, identificando:

- Momentos críticos de transformación pedagógica
- Secuencia de adaptaciones metodológicas
- Evolución en la participación de diferentes actores
- Progresión en la apropiación comunitaria de la propuesta

Esta organización temporal fue crucial para comprender cómo la estrategia pedagógica no fue estática, sino que evolucionó a lo largo de los meses de implementación, respondiendo adaptativamente a aprendizajes, desafíos y oportunidades.

Socialización y validación comunitaria

Un aspecto metodológicamente innovador fue la incorporación de espacios de validación donde los criterios de clasificación y las categorías preliminares fueron presentados a representantes de la comunidad para su retroalimentación. Este ejercicio permitió:

- Ajustar terminologías para respetar conceptualizaciones culturales propias
- Incorporar criterios de clasificación
- Corregir interpretaciones iniciales
- Enriquecer las categorías con matices culturales

Esta validación comunitaria transformó el ejercicio clasificatorio de un acto técnico individual a un proceso de construcción colectiva de conocimiento, coherente con los principios interculturales que orientaron toda la propuesta.

En consonancia a lo anterior, se asocia a continuación el resumen las 9 matrices en las cuales reposa la información que permitió nutrir las categorías de identidad, gestión educativa,

participación intergeneracional y patrimonio cultural, estas se podrán encontrar como anexos de la sistematización.

Tabla 1 Registro planeaciones #1

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
1. Motivación: Un encuentro con Explo • Presentación del títere "Amigo Explorador" • Interacciones iniciales de los niños con el personaje • Canción "Buenos días, Explo" 2. Rincones de aprendizaje colaborativo • Rincón de Arte: Pintura con manos	03/09/2024	Caracterizar el contexto de práctica pedagógica mediante observación directa del sitio, integrando saberes ancestrales y promoviendo la participación activa de madres, niños y gestantes.	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	Niños menores de 6 meses: 2, auto reconocidos como indígenas. • Niñas menores de 6 meses: 1, auto reconocida como indígena. • Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocidos como indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 15, 12 auto reconocidas como indígenas, 2	Indicador 1: Promover la creatividad y expresión autónoma • Iniciativa en propuestas originales durante actividades • Estímulo mediante preguntas abiertas • Alineación con Teoría del Andamiaje de Vygotsky Indicador 2: Fortalecer el vínculo afectivo y colaboración •	1. Mediación adulta • Las preguntas abiertas estimularon creatividad y autonomía • Alineación con Teoría del Andamiaje (Vygotsky) 2. Participación de gestantes • Trascendieron rol de observadoras • Reflejo de Teoría del Aprendizaje Social (Bandura) •

• Rincón de Lectura: Cuentos táctiles • Rincón Sensorial: Arena y agua • Rincón Motricidad: Túneles y pelotas 3. Consumo del Refrigerio • Rutina de lavado de manos • Entrega y consumo de alimentos (leche, galleta y banano) 4. Cierre: Compartiendo aprendizajes • Círculo de reflexión con pelota • Expresión de aprendizajes				como afro, 1 sin auto reconocimiento. • Niñas de 4 a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años.	Interacciones colaborativas en los rincones • Seguridad emocional proporcionada por las madres Indicador 3: Fomentar exploración sensorial y motriz • Diferenciación de actividades según etapas evolutivas • Validación de postulados de Piaget (Etapas Sensoriomotora)	Fortalecimiento de comunidades de práctica (Wenger) 3. Oportunidades de mejoras • Adaptación del rincón de lectura con estímulos multisensoriales • Fundamentación en Teoría Montessori y etapa sensoriomotora de Piaget Conclusión: • Equilibrio entre estructura y flexibilidad (Dewey) • Importancia de mediación adulta y diseño de espacios adaptados • Integración
---	--	--	--	---	---	--

por niños y madres						de gestantes como agentes educativos activos • Construcción de comunidad educativa colaborativa (Freire)
--------------------	--	--	--	--	--	---

Tabla 2 Registro Planeaciones #2

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
Motivación: Un encuentro con Explo • Presentación del títere "Amigo Explorador" • Interacciones iniciales de los niños con el personaje • Canción "Buenos días, Explo"	03/09/2024	Caracterizar el contexto de práctica pedagógica mediante observación directa del sitio, integrando saberes ancestrales y promoviendo la participación activa de madres, niños y gestantes.	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	• Niños menores de 6 meses: 2, auto reconocidos como indígenas. • Niñas menores de 6 meses: 1, auto reconocida como indígena. • Niños de 6 meses a 3	Indicador 1: Promover la creatividad y expresión autónoma • Iniciativa en propuestas originales durante actividades • Estímulo mediante preguntas abiertas • Alineación con Teoría del Andamiaje de	Mediación adulta • Las preguntas abiertas estimularon creatividad y autonomía • Alineación con Teoría del Andamiaje (Vygotsky) 2. Participación de gestantes •

2. Rincones de aprendizaje colaborativo • Rincón de Arte: Pintura con manos • Rincón de Lectura: Cuentos táctiles • Rincón Sensorial: Arena y agua • Rincón Motricidad: Túneles y pelotas 3. Consumo del Refrigerio • Rutina de lavado de manos • Entrega y consumo de alimentos (leche, galleta y banano) 4. Cierre: Compartiend				años: 4, auto reconocidos como indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 15, 12 auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 1 sin auto reconocimiento. • Niñas de 4 a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años.	Vygotsky Indicador 2: Fortalecer el vínculo afectivo y colaboración • Interacciones colaborativas en los rincones • Seguridad emocional proporcionada por las madres Indicador 3: Fomentar exploración sensorial y motriz • Diferenciación de actividades según etapas evolutivas • Validación de postulados de Piaget (Etapa Sensoriomotora)	Trascendieron rol de observadoras • Reflejo de Teoría del Aprendizaje Social (Bandura) • Fortalecimiento de comunidades de práctica (Wenger) 3. Oportunidades de mejora • Adaptación del rincón de lectura con estímulos multisensoriales • Fundamentación en Teoría Montessori y etapa sensoriomotora de Piaget Conclusión: • Equilibrio entre estructura y
--	--	--	--	---	--	---

o aprendizajes • Círculo de reflexión con pelota • Expresión de aprendizajes por niños y madres						flexibilidad (Dewey) • Importancia de mediación adulta y diseño de espacios adaptados • Integración de gestantes como agentes educativos activos • Construcción de comunidad educativa colaborativa (Freire)
---	--	--	--	--	--	---

Tabla 3 Registro planeaciones #3

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
Motivación: Saludo y canciones • Canción "Polka Polka" para reconocer nombres • Canción	17/09/2024	Fortalecer habilidades artísticas mediante los sonidos de animales a través de actividades lúdicas,	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	• Niños menores de 6 meses: 3, auto reconocidos como indígenas. • Niñas menores de	Indicador 1: Fortalecer habilidades comunicativas • Avances significativos en identificación	Conexión entre control respiratorio y lenguaje • Actividades de soplo como ejercicios

"Los caballitos" propuesta por Dulce María • Canción "Había un sapo" con variaciones de volumen 2. Desarrollo: • Lectura reflexiva del cuento "Mi papá está ocupado" • Creación de tarjetas con mensajes de cariño • Juego con dado (preguntas para adultos y figuras de animales para niños) • Elaboración de ranitas de papel y actividad de soplo		habilidades y funciones lingüísticas que ayuden al uso del lenguaje en los niños y niñas en su etapa de crecimiento.		6 meses: 2, auto reconocidas como indígenas. • Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocidos como indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 16, 12 auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 2 sin auto reconocimiento. • Niñas de 4 a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Mujeres Gestantes: 5, 3 auto-reconocidas indígenas, 2	n de sonidos (Ian Esteban) • Coordinación rítmica temprana (Emily) • Alineación con Teoría del Desarrollo del Lenguaje (Bruner) Indicador 2: Desarrollar habilidades motoras y respiración • Progreso en control respiratorio durante actividad de ranita • Diferencias evolutivas entre edades (Maria Antonia vs. Juana María) • Vinculación con Teoría	neuromotore s • Fundamentación en trabajo de Ruff&Rothbart (1996) 2. Evidencia de andamiaje (Vygotsky) • Uso de preguntas abiertas por madres • Adultos proporcionando apoyo en Zona de Desarrollo Próximo 3. Impacto del microsistema familiar (Bronfenbrenner) • Reflexiones parentales a partir del cuento •
---	--	---	--	--	---	--

3. Cierre: Evaluación y reflexión • Dinámica "La pelota loca" para compartir aprendizajes • Establecimiento de compromisos semanales • Formación de grupo de apoyo entre madres gestantes				sin auto-reconocimiento. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años.	del Desarrollo Motor (Gallahue) Indicador 3: Estimular creatividad y expresión artística • Aplicación de patrones geométricos (Sebastian) • Elección intencional de colores (Elizabeth) • Relación con Teoría de Inteligencias Múltiples (Gardner) Indicador 4: Promover reflexión y metacognición • Capacidad para reflexionar sobre experiencias • Conexión	Reconocimiento de patrones de interacción 4. Estadios de adquisición lingüística (Chomsky) • Diferentes niveles observados según edad • Patrones predecibles con ritmos individuales 5. Desarrollo motor diferenciado (Gallahue) • Progresión de habilidades motoras finas • Influencia de maduración neurológica y práctica 6. Metacognición
---	--	--	--	---	---	---

					con Teoría del Aprendizaje Experiencial (Dewey) Transformación de conocimiento tácito en explícito	ón y modelamiento entre pares - Niños mayores explicando procesos a menores - Conexión entre control motor y articulación 7. Concientización (Freire) y aprendizaje significativo (Ausubel) - Transformación de comprensión en madres gestantes - Aplicación de conocimientos en contextos cotidianos
--	--	--	--	--	---	---

Tabla 4 Registro planeaciones #4

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
1. Motivación: Saludo en Emberá y ronda de presentación • Saludo "Jaibané" (buenos días en Emberá) • Enseñanza de canción de bienvenida bilingüe • Aprendizaje de palabras básicas en lengua Emberá 2. Cuentacuentos: "El maíz dorado" • Narración de leyenda tradicional Emberá • Discusión sobre la	09/10/2024	Acercar a los niños, niñas y sus familias a la cultura y tradiciones del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta, fortaleciendo o habilidades artísticas, lingüísticas y de exploración del medio a través de actividades lúdicas que integren elementos culturales de la comunidad indígena.	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	Niños menores de 6 meses: 3, auto reconocidos como indígenas. • Niñas menores de 6 meses: 2, auto reconocidas como indígenas. • Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocidos como indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 16, 12 auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 2 sin auto reconocimiento. • Niñas de 4	Indicador 1: Fortalecer la identidad cultural mediante la diversidad lingüística • Sebastian (5 años) memorizó 5 palabras en Emberá • Ana María (3 años) practicaba "Jaibané" con el grupo • Fundamentación en teorías de translingüing (García y Wei) Indicador 2: Estimular comprensión narrativa y tradiciones culturales • Dulce	1. Andamiaje cultural y lingüístico • El saludo "Jaibané" como puente cognitivo (Bruner) • Conflicto cognitivo facilitando nuevos esquemas (Piaget) • Aprendizaje lingüístico prenatal y filtro afectivo (Krashen) 2. Narrativa como vehículo cultural • Pensamiento mítico procesando conceptos

importancia del maíz en la cultura • Conexiones con experiencias familiares 3. Taller de Artesanía • Elaboración de tejidos con materiales naturales • Aprendizaje de términos Emberá relacionados con colores • Creación de diseños inspirados en patrones tradicionales 4. Exploración sensorial y juego • Reconocimiento de				a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Mujeres Gestantes: 5, 3 auto-reconocidas indígenas, 2 sin auto-reconocimiento. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años.	María (3 años) mostró comprensión emocional del relato • Emyliana (4 años) conectó el cuento con historias de su abuela • Base en teorías de recepción estética y simulación encarnada Indicador 3: Desarrollar habilidades motoras y expresión artística • Maria Antonia (4 años) creó tejidos siguiendo patrones geométricos • Elizabeth (2 años) mantuvo concentración durante 15	abstractos (Egan) • Construcción de identidad a través de relatos (Bruner) • Mediación semiótica entre conocimiento cotidiano y cultural 3. Cognición encarnada mediante el tejido • Conocimiento cultural interiorizado sensorialmente (Eisner) • Participación guiada y transmisión intergeneracional (Rogoff) • Acoplamiento estructural
---	--	--	--	---	--	--

plantas medicinales					minutos	con el
• Aprendizaje de nombres y propiedades en español y Emberá					• Relación con integración sensorial y pensamiento textil Emberá	entorno cultural (Maturana)
• Juego con dado de elementos naturales importantes					Indicador 4: Promover conocimientos etnobotánicos	4. Pedagogía del lugar y etnobotánica
5. Cierre: Círculo de la Palabra					• Sebastian (5 años) recordó "Be'ara" (caléndula) y sus propiedades	• Sentido de pertenencia ecológica a través del asombro (Sobel)
• Uso del bastón de la palabra como elemento tradicional					• Isabella (3 años) asoció aromas con experiencias familiares	• Conocimiento tradicional codificado accesiblemente (Shulman)
• Reflexión sobre aprendizajes con "La pelota preguntona"					• Base en teorías de aprendizaje culturalmente situado	• Deuteroaprendizaje mediante imitación sensorial (Bateson)
• Establecimiento de compromisos comunitarios					Indicador 5: Promover reflexión	5. Diálogo horizontal y proyección cultural
						• Círculo de Palabra como

					metacognitiv a • Madres reconectaron con tradiciones familiares olvidadas • Gestantes planificaron transmisión cultural prenatal • Fundamenta ción en teorías de interculturali dad crítica	construcción colectiva (Freire) • Metacomuni cación a través de elementos tradicionales • Visión de séptima generación y conciencia ecológica (Cajete)
--	--	--	--	--	---	--

Tabla 5 Registro planeaciones #5

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
1. Motivación: Círculo de bienvenida y canción "Semillas de Sabiduría" • Acondicionamiento del	16/10/2024	Integrar los saberes ancestrales del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapiet en el	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	• Niños menores de 6 meses: 3, auto reconocido como indígenas. • Niñas menores de 6 meses: 2,	Indicador 1: Fortalecer el sentido de pertenencia cultural • Interés por saberes ancestrales (Sebastian preguntando	1. Transmisión cultural intergeneracional • Uso de lengua Embera como conservación cultural (Bowers, 2001) • Canción con movimientos como

espacio con elementos tradicionales • Presentación de medicina tradicional y parteras • Canción con movimientos representativos 2. Círculo de la palabra con la medicina tradicional • Narración sobre el origen de las plantas medicinales • Presentación de plantas y sus usos medicinales • Actividad sensorial con diferentes hierbas 3. Taller de cuidados		desarrollo infantil temprano, fortaleciendo el vínculo familiar y comunitario, mientras se promueven prácticas de crianza positivas y culturalmente pertinentes.		auto reconocidas como indígenas. • Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocido como indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 16, 12 auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 2 sin auto reconocimiento. • Niñas de 4 a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Mujeres Gestantes: 5, 3 auto-reconocidas	a la medicina tradicional) • Participación activa en canción tradicional (Emylina mostrando los gestos) • Conexión intergeneracional como "participación guiada" (Rogoff, 2003) Indicador 2: Reconocer conocimientos etnobotánicos • Identificación de plantas y sus usos (María Antonia reconociendo la manzanilla) • Preguntas específicas sobre usos	activación de múltiples inteligencias (Gardner, 1983) • Narración de origen como "mitología natural" (Cajete, 1994) 2. Pedagogía culturalmente relevante • Sistemas clasificatorios tradicionales (plantas "frías" y "calientes") • Exploración sensorial como periodos sensitivos (Montessori, 1912) • Epistemologías alternativas a la biomédica (Santos, 2007) 3. Aprendizaje colaborativo y expresión artística • Zona de desarrollo próximo en creación colectiva (Vygotsky, 1978) • Arte como "inteligencia"
---	--	---	--	--	---	--

prenatales con las parteras • Explicación de preparación previa a la concepción • Demostración de técnicas de masaje prenatal • Presentación de fajas tradicionales para recién nacidos 4. Mural colectivo de plantas medicinales • Creación artística representando plantas y sus usos • Incorporación de plantas secas y técnicas mixtas				s indígenas, 2 sin auto-reconocimiento. • Madres y cuidadores : 25 mujeres entre 14 y 45 años.	medicinales (Darlyn sobre plantas para el parto) • Activación de "fondos de conocimiento" familiares (Moll, 1992) Indicador 3: Integrar prácticas tradicionales materno-infantiles • Interés por técnicas prenatales tradicionales (Angie practicando masajes) • Comprensión de fundamentos culturales (Sebastian sobre cantos para bebés) • Diálogo	cualitativa" (Eisner, 2002) • Construcción dialógica del conocimiento (Freire, 1970) 4. Transformación y compromiso comunitario • Praxis reflexiva en integración de saberes (Freire, 1970) • Experiencia de "communitas" en ritual compartido (Turner, 1969) • Apropiación participativa mediante compromisos concretos (Rogoff, 2003) 5. Revitalización cultural y descolonización epistémica • Recuperación de legitimidad de sistemas de conocimiento marginalizados (Tuhivai Smith, 2012)
---	--	--	--	---	--	---

5. Cierre: Círculo de reflexión y ritual de agradecimiento • Compartir aprendizajes y establecer compromisos • Ritual de agradecimiento guiado por la médica tradicional					entre conocimientos tradicionales y contemporáneos Indicador 4: Expresar conocimientos a través del arte • Representación visual de plantas medicinales (Ana María dibujando caléndula) • Incorporación de elementos naturales (Elizabeth pegando hojas de hierbabuena) • Creación colectiva como "cognición visual"	• Creación de "infraestructuras de resurgimiento cultural" (McCoy et al., 2016) • Transmisión cultural como proceso continuo intergeneracional (Styres, 2019)
--	--	--	--	--	--	--

					(Eisner, 2002) Indicador 5: Reflexionar sobre integración de saberes • Valoración de raíces culturales (Camila sobre transmitir conocimientos) • Reconocimiento de sabiduría en prácticas tradicionales (Katherine) • Compromisos de documentación y preservación (Yaren, Martha)	
--	--	--	--	--	---	--

Tabla 6 Registro planeaciones #6

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participant es	Resultados	Reflexión Pedagógica
1. Motivación: Círculo de bienvenida - Acondicionamiento del espacio con símbolos de salud tradicionales y convencionales - Presentación de invitados especiales (Jaibaná y enfermera) - Canción tradicional de sanación en lengua Embera - Dinámica "El cuerpo sabio" (reconocimiento de partes del cuerpo en Embera) 2. Estación 1: Consulta con	23/10/2024	Realizar una jornada de salud integral que combine la medicina tradicional indígena con la atención médica convencional, mientras se desarrollan actividades transversales con enfoque étnico para niños y familias, fortaleciendo así la identidad cultural y el bienestar comunitario del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta.	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	- Niños menores de 6 meses: 3, auto reconocidos como indígenas. - Niñas menores de 6 meses: 2, auto reconocidas como indígenas. - Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocidos como indígenas. - Niñas de 6 meses a 3 años: 16, 12 auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 2 sin auto reconocimiento. - Niñas de 4	Indicador 1: Reconocimiento y valoración de prácticas de salud tradicionales - Interés epistemológico (Sebastian preguntando sobre plantas medicinales) - Aprendizaje de términos corporales en Embera (Dulce María) - Fundamento en teorías de "modelos explicativos de enfermedad" (Kleinman) - Desarrollo de "interfaz	1. Andamiaje cultural y múltiples inteligencias - Canción tradicional como estructura para comprensión conceptual - Movimientos corporales activando inteligencias múltiples - Representación complementaria de sistemas médicos diversos 2. Experiencia corporeizada y participación

el Médico Tradicional • Consultas individuales sobre equilibrio energético • Diagnóstico tradicional mediante observación de manos • Actividad paralela: "Juego del Jaibana aprendiz" (memorama de plantas medicinales) 3. Estación 2: Control de Signos Vitales con la Enfermera • Control básico de salud (presión, temperatura, peso) • Explicación bilingüe de términos anatómicos • Actividad				a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Mujeres Gestantes: 5, 3 auto-reconocidas indígenas, 2 sin auto-reconocimiento. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años. • Invitados especiales: Don Luis (médico tradicional/Jaibana) y Luciana (enfermera) del Programa de Salud Indígena (PSI).	cultural en salud" (Durie) Indicador 2: Comprensión de la medicina tradicional y recursos terapéuticos • Identificación correcta de plantas medicinales (Ian Esteban) • Aplicación de conocimientos etnobotánicos (Angie sobre plantas para insomnio) • Fundamentación en "Teoría de Fondos de Conocimiento" (Moll) • Manifestación	guiada • Aprendizaje a través de la experiencia física directa • Taxonomías diagnósticas culturalmente específicas • Zona de desarrollo próximo en juego de roles (Sebastian guiando a Elizabeth) 3. Transmisión intergeneracional y diálogo horizontal • Recuperación de conocimientos familiares ancestrales • Reconocimiento de
--	--	--	--	--	--	---

paralela: "Mi cuerpo, mi amigo" (trazado de siluetas con órganos internos) 4. Estación 3: Taller de Plantas Medicinales - Identificación sensorial de plantas medicinales - Creación de herbarios familiares personalizados - Actividad paralela: "Búsqueda del tesoro" de plantas medicinales 5. Estación 4: Nutrición Tradicional - Presentación de alimentos ancestrales y sus propiedades					n de "memoria biocultural" (Toledo y Barrera-Bassols) Indicador 3: Comprensión de complementariedad entre sistemas médicos - Explicación con términos propios sobre instrumentos médicos (Emylina) - Vocabulario bilingüe relacionado con el cuerpo (términos en español y Embera) - Base en Modelo de Competencia Cultural en Salud	diversas fuentes de autoridad epistemológica - Revalorización de saberes tradicionales marginalizados 4. Integración de conocimientos y aprendizaje significativo - Modelo PEN evaluando prácticas culturales por su beneficio - Acomodación cognitiva de nuevos conceptos (Alan sobre remolacha) - Transferenci
--	--	--	--	--	--	--

• Sistema clasificatorio tradicional (alimentos "calientes"/"fríos") • Actividad paralela: "Cocineros ancestrales" (juego simbólico con elementos naturales) 6. Cierre: Círculo de reflexión • Compartir aprendizajes y establecer compromisos • Ritual de agradecimiento • Entrega de "pasaportes de salud" con información bilingüe					(Purnell) • Desarrollo de "bilingüismo conceptual" (Hornberger) Indicador 4: Habilidades de identificación de recursos etnobotánicos • Reconocimiento sensorial temprano (Alisson con hojas de menta) • Clasificación funcional de plantas medicinales (Maria Paz) • Transferencia de conocimientos entre pares	a lingüística positiva entre español y Embera 5. Educación natural indígena y aprendizaje experiencial • Periodos sensitivos activados por exploración directa • Desarrollo de habilidades cognitivas de clasificación • Mediación social del aprendizaje en actividades compartidas 6. Sistemas alimentarios indígenas y juego simbólico • Enfoque
--	--	--	--	--	---	--

					(Sebastian explicando a más pequeños) - Fundamento en Teoría del Desarrollo Cognitivo (Bruner) Indicador 5: Conocimiento de patrones alimentarios tradicionales - Reconexión con saberes alimentarios ancestrales (Claudia) - Comprensión temprana de alimentación preventiva (Ian Esteban) - Apropiación de roles de cuidado a	holístico nutricional (funciones alimentarias y medicinales) - Apropiación de conceptos complejos a través del juego - Reconocimiento de epistemologías subyacentes a prácticas culturales 7. Acción comunicativa y experiencia comunitaria - Objetivación de aprendizajes a través del diálogo reflexivo - Creación de "communita
--	--	--	--	--	---	--

					través del juego (Juana María) • Base en Teoría Ecológica (Bronfenbrenner) Indicador 6: Reflexión metapedagógica y compromiso • Integración de sistemas de salud en prácticas familiares (Angela) • Compromiso concretos de preservación cultural (Catalina con huerto medicinal) • Proyección profesional intercultural (Sebastian sobre ser médico y jaibaná)	s" en rituales compartidos • Interculturalidad crítica materializada en "pasaportes de salud" • Comprensión superadora de dicotomías epistemológicas
--	--	--	--	--	--	--

					Fundamentación en Teoría del Aprendizaje Transformativo (Mezirow)	
--	--	--	--	--	---	--

Tabla 7 Registro planeaciones #7

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
1. Motivación: Canción y presentación de invitados especiales • Canción "Los alimentos de mi tierra" con movimientos corporales • Presentación de doña Carmen (cocinera tradicional) y don Jacobo (agricultor local)	30/10/2024	Fortalecer la identidad cultural a través de la gastronomía tradicional del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta, promoviendo hábitos alimenticios saludables y el reconocimiento de productos autóctonos.	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	Niños menores de 6 meses: 3, auto reconocidos como indígenas. • Niñas menores de 6 meses: 2, auto reconocidas como indígenas. • Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocidos como indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 16, 12	Indicador 1: Reconocimiento de la gastronomía tradicional como elemento identitario • Conexiones entre alimentos y memoria familiar (Sebastian, Ana María) • Validación de la teoría de antropología alimentaria (Mintz y Du Bois)	1. Transmisión cultural multidimensional • Musicalidad comunicativa (Malloch y Trevarthen) en canciones iniciales • Apropiación participativa (Rogoff) cuando niños personalizan prácticas • Descolonización del

• Introducción a productos locales (maíz, yuca, plátanos, bore, chontaduro, frijoles, hierbas) 2. Exploración sensorial con productos locales • Estación de olores: hierbas aromáticas tradicionales • Estación de texturas: diferentes granos en recipientes • Estación de sabores: frutas locales para degustación • Estación de observación: verduras y				auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 2 sin auto reconocimie nto. • Niñas de 4 a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimie nto. • Mujeres Gestantes: 5, 3 auto-reconocidas indígenas, 2 sin auto-reconocimie nto. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años.	• Alimentos como "idioma cultural" y "marcadores de ocasión" Indicador 2: Desarrollo de habilidades sensoriales con alimentos autóctonos • Diferencias según nivel de desarrollo (Maria Paz, Juana María, Emyliana) • Validación de la teoría de integración sensorial de Ayres • Progresión desde experiencias táctiles directas hasta pensamiento simbólico	saber (Freire) al valorar conocimientos tradicionales 2. Conocimiento encarnado y sensorial • "Cuerpo vivido" (Merleau-Ponty) activado en exploración sensorial • Memoria involuntaria conectando sensaciones y experiencias pasadas • Percepción directa (Gibson) donde alimentos ofrecen oportunidades culturales 3. Sistemas de
---	--	--	--	---	--	--

tubérculos tradicionales					Indicador 3: Comprensión de agricultura tradicional y alimentación sostenible	conocimiento ecológico tradicional
3. Estación 1: La Huerta Ancestral					• Niveles diversos de comprensión ecológica según edad	• Conocimiento ecológico tradicional (Berkes) en huerta demostrativa
• Visita al huerto demostrativo con explicación de siembra tradicional					• Confirmación de la teoría de educación basada en el lugar (Sobel)	• Memoria biocultural (Toledo y Barrera-Bassols) en sistema de "tres hermanas"
• Actividad "Pequeños agricultores": siembra de semillas en vasos reciclables					• Progresión desde conexión empática hasta pensamiento sistémico	• Pedagogía indígena (Cajete) con participación directa en prácticas culturales
• Aprendizaje de nombres de plantas en español y Embera						4. Aprendizaje situado y multimodal
4. Estación 2: Cocina Tradicional					Indicador 4: Adquisición de competencia culinarias tradicionales	• Educación de la atención (Ingold) en demostración culinaria
• Demostración de preparación de envueltos de maíz por					• Progresiones	

doña Carmen - Participación de los niños en el proceso de elaboración - Cocción de los envueltos en fogón tradicional - Preparación de bebida tradicional (agua de panela con limoncillo) 5. Estación 3: Taller Creativo - Creación de recetario familiar con materiales naturales - Fabricación de cocinas y alimentos tradicionales con materiales					acordes al desarrollo en preparación de envueltos - Validación de la teoría de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) - Importancia del andamiaje y analogías para el aprendizaje Indicador 5: Incorporación de vocabulario bilingüe sobre alimentos - Adquisición diferenciada de términos en Embera según edad - Validación de la teoría del período crítico (Lenneberg)	- Conocimiento o háptico (Pallasmaa) en manipulación de masa - Literacidad situada (Burke) y multimodalidad (Kress) en recetarios 5. Juego como exploración cultural - Retórica del juego como identidad (Sutton-Smith) - Modelado de sistemas mesosociales (Bronfenbrenner) en juego de roles - Cultura sensorial (Howes) activada en
---	--	--	--	--	---	---

reciclables 6. Estación 4: Juego y Aprendizaje • Juego "La cocina mágica": representaci - ón de roles tradicionales • Actividad "Adivina el sabor": degustación a ciegas de alimentos tradicionales 7. Cierre: Compartir de aprendizajes • Exposición de creaciones elaboradas durante el encuentro • Círculo de reflexión sobre aprendizajes y compromisos					• Aprendizaje en contextos significativo s y multisensoriales Indicador 6: Desarrollo de juego simbólico basado en prácticas culinarias • Sofisticación variable en juego de roles culinarios • Confirmació n de la teoría del juego de Vygotsky • Integración de conocimient os previos y transferencia entre dominios	juego "Adivina el sabor" 6. Reflexión crítica y proyección • Acción comunicativ a (Habermas) en círculo final • Concienciación (Freire) en compromiso s familiares • Rituales de responsabilidad (Hunn) en entrega de certificados
---	--	--	--	--	--	---

- Degustación de alimentos preparados colectivamente - Entrega de semillas, recetario básico y certificado simbólico						
---	--	--	--	--	--	--

Tabla 8 Registro planeaciones #8

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
1. Motivación: Ritual de apertura musical y presentación de maestros artesanos • Formación de círculo con semillas de maíz de diversos colores simbólicos • Presentación de don Miguel	06/11/2024	Promover el reconocimiento y valoración de las expresiones artísticas tradicionales del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta, fomentando la creatividad y el desarrollo de	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	Niños menores de 6 meses: 3, auto reconocidos como indígenas. • Niñas menores de 6 meses: 2, auto reconocidas como indígenas. • Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocidos como	Indicador 1: Valoración de expresiones artísticas tradicionales • Identificación progresiva con elementos culturales artísticos • Sebastian (5 años): "Mi abuela hacía tapetes así" - transmisión	1. Arte como vehículo de transmisión cultural • Ritual de apertura como "elaboración del comportamiento ordinario" (Dissanayake) • Canto responsorial como "musicking"

(músico), doña Teresa (tejedora) y don Roberto (artesano) • Aprendizaje de canto-respuesta en lengua Embera: "Jaibaná nemua" / "Aba mia" • Exploración inicial de instrumentos, materiales y movimientos tradicionales 2. Estación 1: Taller de Tejido • Explicación de significados culturales de colores y patrones • Demostración de técnicas		habilidades motoras finas a través del arte ancestral.		indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 16, 12 auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 2 sin auto reconocimiento. • Niñas de 4 a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Mujeres Gestantes: 5, 3 auto-reconocidas indígenas, 2 sin auto-reconocimiento. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años.	intergeneracional • Dulce María (3 años): elección consciente de "colores del fuego" - comprensión simbólica • Validación de la Teoría de la Cultura Visual (Thompson) - símbolos como "textos" culturales - Indicador 2: Desarrollo de coordinación motora fina • Niveles diferenciados según desarrollo en taller de tejido • Progresión desde exploración sensorial	(Small) - construcción de relaciones sociales • Círculo de semillas como "proxémica cultural" (Hall) y "campo de significado" (Vygotsky) 2. Conocimiento corporeizado y sensorial • Exploración de materiales como descubrimiento de "affordances" (Gibson) • Interacción exploratoria como "correspondencia" entre materiales y personas
---	--	---	--	--	---	---

básicas de tejido adaptadas por edades • Creación de pulseras personales con colores simbólicos • Ritual de agradecimiento por los materiales y las manos trabajadoras 3. Estación 2: Música y Movimiento • Ejercicio de escucha atenta de sonidos naturales • Creación de instrumentos sencillos: sonajas, tambores y flautas • Explicación sobre relación entre					(Jhosep, 1 año) hasta patrones precisos (Sebastian, 5 años) • Validación de Teoría del Desarrollo Motor (Gallahue) con particularidades culturales (Rogoff) • Aprendizaje motor culturalmente situado con herramientas tradicionales Indicador 3: Exploración sonora con instrumentos tradicionales • Emyliana (4 años): perseverancia hasta lograr	(Ingold) • Creación de instrumentos como "construccionismo" (Papert) - aprendizaje por creación 3. Transmisión de conocimientos tradicionales • Taller de tejido como "participación periférica legítima" (Lave y Wenger) • Explicación de colores como transmisión de "códigos culturales" (Barthes) • Arte natural como "educación
--	--	--	--	--	--	--

materiales y cualidades sonoras • Aprendizaje de patrones rítmicos y canción tradicional 4. Estación 3: Arte Natural • Recolección guiada de materiales naturales (hojas, flores, piedras) • Explicación sobre origen de tintes naturales tradicionales • Técnicas diversas: impresión con hojas, collage, pintura con dedos • Ritual de "soplar					sonido en flauta • Ian (3 años): selección deliberada de semillas para conseguir sonido específico • Validación de teorías de percepción musical temprana (Trehub y Trainor) • Desarrollo de "claridad auditiva" (Schafer) mediante discriminación de timbres Indicador 4: Expresión creativa con materiales naturales • Elizabeth (2 años): exploración sensorial -	natural indígena" (Cajete) - integración de conocimientos 4. Dimensión espiritual y simbólica • Ritual de "soplar vida" como "símbolos operativos" (Turner) • Metáforas corporales como "pensamiento en movimiento" (Sheets-Johnstone) • Danza del maíz como "enciclopedia cultural en movimiento" (Kealiinohomoku) 5.
---	--	--	--	--	--	--

sobre la obra para darle vida" 5. Estación 4: Expresión Corporal • Explicación del significado cultural de movimientos básicos • Danza narrativa del ciclo del maíz (semilla, crecimiento, cosecha) • Adaptación de movimientos para diferentes edades y gestantes • Danza circular colectiva simbolizando unidad comunitaria 6. Cierre:					"¡Amarillo como el sol!" • Sebastian (5 años): composición narrativa - "Este es nuestro territorio" • Validación de Teoría del Desarrollo Artístico (Lowenfeld) con adaptaciones culturales • "Correspondencia" (Ingold) entre niños y materiales en proceso creativo Indicador 5: Participación en danzas tradicionales • Apropiación según nivel de	Aprendizaje holístico e integrado • Diversidad de técnicas como atención a "inteligencias múltiples" (Gardner) • Adaptación para diferentes edades como "pedagogía evolutiva" (Steiner) • Inclusión de gestantes como "pedagogía de responsabilidad" (Kimmerer)
---	--	--	--	--	---	--

Compartiendo creaciones y aprendizajes • Exposición colectiva de creaciones artísticas • Presentación musical con instrumentos fabricados • Círculo de reflexión sobre aprendizajes • Ritual de gratitud y entrega de bolsas tejidas con semillas nativas					desarrollo (desde balanceo rítmico hasta narrativa corporal) • Sebastian (5 años): adición de detalles simbólicos a movimientos técnicos • Validación de Teoría de la Danza como Lenguaje (Laban) • "Sincronía interactiva" (Hanna) observada incluso en los más pequeños Indicador 6: Integración de mujeres gestantes • Paula (4 meses): "Quisiera hacer algo para mi bebé"	
---	--	--	--	--	---	--

					cuando nazca" • Darlyn (7 meses): "El bebé seguro está danzando dentro" • Validación de investigaciones sobre estimulación prenatal (Verny y Kelly) • Participación como "ritos de paso anticipatorios" (Davis-Floyd)	
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 9 Registro planeaciones #9

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados	Reflexión Pedagógica
1. Motivación: Bienvenida interinstitucional, ritual de armonización	13/11/2024	Celebrar el cierre del proyecto cultural mediante	Agentes Educativos Sebastian David Grisales	• Niños menores de 6 meses: 3, auto reconocidos como	Indicador 1: Integración de conocimientos ancestrales	1. Integración cultural e institucional • Ritual inicial como "hierofanía"

n • Recepción de familias por comité integrado por ICBF y autoridades del resguardo • Palabras de bienvenida del gobernador y coordinador a del CAII • Ritual de armonización con sahumerio dirigido por doña Luz (médica tradicional) • Distribución de grupos con pulseras de colores para rotación por estaciones 2. Estación 1: Espacio Sagrado y		una jornada interinstitucional que integre los conocimientos adquiridos sobre la cultura del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta, combinando elementos tradicionales con actividades lúdicas del CAII, fortaleciendo los vínculos comunitarios y el sentido de pertenencia cultural.		indígenas. • Niñas menores de 6 meses: 2, auto reconocidas como indígenas. • Niños de 6 meses a 3 años: 4, auto reconocidos como indígenas. • Niñas de 6 meses a 3 años: 16, 12 auto reconocidas como indígenas, 2 como afro, 2 sin auto reconocimiento. • Niñas de 4 a 5 años: 3, 2 auto reconocidas como indígenas, 1 sin auto reconocimiento. • Mujeres Gestantes: 5,	con servicios institucionales • Sebastian (5 años): "Nuestra cultura es como un árbol grande con muchas ramas y yo soy una hojita nueva" • Ian (3 años): propuesta de "saltemos como jaguares" en saltarín moderno • Validación de teoría de "hibridación cultural" (García Canclini) • Transición fluida entre ritual de armonización y juegos contemporáneos	(Eliade) - transformación de espacio ordinario en territorio significativo • Coexistencia de marcos temporales lineales y cíclicos (Estermann) • Creación de "tercer espacio" (Bhabha) para hibridaciones culturales innovadoras • Ejemplo práctico de "ecología de saberes" (Santos) - diálogo horizontal entre sistemas de conocimiento 2. Adaptación
--	--	---	--	---	--	---

Medicina Tradicional • Ritual de armonización grupal con agua de plantas sagradas • Limpias individuales con tabaco tradicional • Presentación y exploración sensorial de plantas medicinales • Explicación sobre relación entre salud y equilibrio con la naturaleza • Entrega de bolsitas con hierbas protectoras para cada familia 3. Estación 2: Espacios				3 auto-reconocidas indígenas, 2 sin auto-reconocimiento. • Madres y cuidadores: 25 mujeres entre 14 y 45 años.	Indicador 2: Participación en rituales con comprensión de significados • Sebastian (5 años): postura solemne durante limpia y reflexión "sentí como si algo pesado se fuera volando" • Elizabeth (2 años): recepción reverencial del collar protector • Ana María (3 años): canto espontáneo en Embera • Validación de "modos somáticos de atención" (Csordas) y	s pedagógicas interculturales • Estructura de estaciones como "reconstrucción continua de la experiencia" (Dewey) • Pulseras de colores como "operadores totémicos" (Lévi-Strauss) y "pedagogía visible" (Bernstein) • Adaptaciones según edades y condiciones como "participación guiada culturalmente apropiada" (Rogoff) • Integración de
--	--	--	--	---	--	--

Lúdicos del CAII • Exploración de saltarín inflable, piscina de pelotas y circuitos sensoriales • Adaptación de actividades para diferentes edades y para gestantes • Juego colectivo con paracaídas multicolor y pelotas • Actividad de relajación con burbujas • Entrega de pulseras reflectantes como símbolo del derecho al juego 4. Estación					"participación guiada" (Rogoff) Indicador 3: Reconocimiento de elementos culturales significativos • Maria Antonia (4 años): conexión entre plantas medicinales y prácticas familiares • Emyliana y Maria Antonia (4 años): presentación voluntaria de danza tradicional • Validación de teoría de "fondos de conocimiento" (Moll) • Redescubrimiento de tradiciones	aprendizaje sensorial, corporal, artístico y conceptual 3. Dimensiones epistemológicas • Medicina tradicional como manifestación de "ecología simbólica" (Descola) • Explicación del agua como "epistemología relacional" (Bird-David) • Reconocimiento sensorial como "educación de la atención" (Gibson) y "habilidades
---	--	--	--	--	---	---

3: Muestra Cultural • Exhibición temática de creaciones realizadas durante el proyecto • Presentaciones en vivo: música, danza y canto en Embera • Degustación de alimentos tradicionales • Proyección de fotografías documentando el proceso • Creación de mural colectivo de agradecimiento 5. Estación 4: Juegos Tradicionales • "Jemené":					por parte de madres Indicador 4: Participación en juegos como aprendizaje cultural • Comprensión de principios culturales a través de juegos (camuflaje, memoria, cooperación) • Dulce María (3 años): memoria destacada en "Aureté" aplicable a reconocimiento de plantas • Validación de teorías de Huizinga y Vygotsky sobre función cultural del	ecológicamente situadas" (Ingold) • Comprensión del "habitus" (Bourdieu) en prácticas culturales cotidianas 4. Función del juego y expresión cultural • Juegos tradicionales como "homo ludens" (Huizinga) y preparación para actividades culturales (Bruner) • Reglas de juegos como transmisores de ontologías específicas (Descola) • Actividades cooperativas
--	--	--	--	--	--	---

juego tradicional de puntería • "Comi-Comi": variante tradicional del escondite • "Aureté": juego de memoria con semillas • "Namú": juego cooperativo para padres e hijos • "Juego de los Anillos" para mujeres embarazadas • "Círculo de la Vida": juego final de cooperación colectiva 6. Cierre: Círculo final y ritual de despedida • Círculo de reflexión sobre					juego • Integración de valores comunitarios en actividades lúdicas Indicador 5: Fortalecimiento de vínculos comunitarios • Katherine y Maria Antonia (4 años): coordinación en juego "Namú" • Sebastian (5 años): metáfora del árbol para explicar cultura comunitaria • Integración intergeneracional en actividades compartidas • Validación de conceptos de "comunidad"	como desarrollo de "conocimiento tácito" (Polanyi) • Juegos como vehículos de "percepción participativa" (Abram) y epistemología a circular (Deloria) 5. Rituales de cierre y transición • Entrega de objetos simbólicos como "tecnología del encantamiento" (Gell) • Ritual final como "símbolo dominante" (Turner) que sintetiza dimensiones normativas y emocionales • Aspersión
--	--	--	--	--	---	---

aprendizajes significativos • Entrega de certificados artesanales personalizados • Entrega de collares con símbolos protectores para niños • Entrega de mochilas con amuletos para gestantes • Ritual final de armonización colectiva con agua y pétalos • Canto colectivo de despedida					es de práctica" (Wenger) y "comunalidad" (Díaz) Indicador 6: Integración de gestantes en prácticas culturales • Darlyn (7 meses): reflexión sobre beneficios de estimulación prenatal cultural • Adaptaciones rituales específicas para estado gestante • Participación en juegos tradicionales para embarazadas • Validación de investigaciones sobre	a cuatro puntos como "cosmización" (Eliade) - conexión micro- macrocosmos • Canto colectivo como "musicalidad comunicativa" (Malloch y Trevarthen)
---	--	--	--	--	--	--

					estimulación prenatal (Verny y Kelly)	
--	--	--	--	--	--	--

Identidad: "Reconocer-se en el territorio y la palabra ancestral"

La construcción y fortalecimiento de la identidad cultural emergió como un proceso dinámico que trascendió la simple transmisión de contenidos para convertirse en experiencia vivida. Este componente se manifestó principalmente en momentos donde los niños incorporaron activamente elementos culturales en sus formas de expresión personal. La identidad se hizo evidente cuando Sebastian de 5 años respondió instintivamente ¡Jaibané! al saludo en Embera del médico tradicional durante el quinto encuentro, demostrando no solo memoria lingüística sino apropiación natural del código cultural. Fue Sebastián también quien durante la celebración final, nos dio una profunda comprensión de pertenencia cultural: "Aprendí que nuestra cultura es como un árbol muy grande con muchas ramas y yo soy una hojita nueva en ese árbol". Esta metáfora revela una conciencia sorprendentemente elaborada de continuidad histórica y responsabilidad intergeneracional. En el encuentro dedicado a expresiones corporales tradicionales, observamos cómo Ana María de 3 años, solicitó voluntariamente cantar una canción en Embera que había memorizado. Este acto de momento simple fue dejando evidencia de una transformación identitaria donde elementos culturales antes distantes se convierten en vehículos de expresión personal. esta progresiva transformación en el lenguaje utilizado por los participantes reveló cambios sutiles pero significativos: los niños transitron de referirse a las actividades como "clases" a llamarlas "nuestros encuentros"; las madres comenzaron a usar

términos en Embera para referirse a plantas medicinales; los niños incorporaron espontáneamente movimientos corporales tradicionales en sus juegos cotidianos.

¿Hasta qué punto la identidad cultural promovida representa una reconstrucción nostálgica idealizada, más que una identidad viva que responde a los desafíos contemporáneos del territorio?

Gestión Educativa: "Trenzando institucionalidad y saberes ancestrales"

La gestión educativa intercultural trascendió la simple administración de recursos para convertirse en un ejercicio de traducción y mediación entre sistemas epistemológicos distintos. Este componente se manifestó en transformaciones estructurales que permitieron que conocimientos tradicionalmente marginalizados ocuparan lugares centrales en el proceso educativo, la evolución más significativa en esta dimensión fue la transformación de los espacios educativos tradicionales (rincones) hacia espacios culturalmente situados: "Espacio de Seres Vivos" (Jaure Wándra), "Círculo de Palabra y Memoria" (Pedeá Dachi), "Territorio en Miniatura" (Druade Zaka) y "Lugar de las Manos Sabias" (Jua Kiru Kawa). Durante el quinto encuentro, la inversión del orden habitual presentando primero conceptos tradicionales sobre salud y complementando después con elementos occidentales produjo "resultados notables" como mayor atención sostenida, conexiones significativas con experiencias cotidianas y participación familiar más activa. Como comentó el médico don Luis: "Hoy los niños aprendieron con el corazón abierto porque reconocieron que estábamos hablando desde su propia vida, no desde libros ajenos". El manejo que se le dió al tiempo reveló otra dimensión clave de la gestión intercultural. Cuando el fallecimiento de un miembro de la comunidad coincidió con uno de los encuentros, la reacción inicial fue preocupación por el hecho de "perder" un encuentro

grupal, sin embargo, la intervención de doña Caridad "¿Por qué piensas que esto no es educativo? Acompañar la muerte es tan formativo como cualquier otra experiencia" catalizó una reconsideración profunda sobre qué constituye una experiencia educativa "válida". La documentación pedagógica evidenció esfuerzos por desarrollar formatos que respondieran simultáneamente a requerimientos institucionales y valores culturales propios. La evaluación mediante círculos de palabra donde cada participante sostenía un bastón de mando mientras expresaba sus percepciones, sin interrupciones y con igual legitimidad para las voces infantiles y adultas.

¿En qué medida esta transformación de la gestión educativa logró trascender la lógica colonial de "incluir" conocimientos indígenas dentro de marcos institucionales predeterminados? ¿O simplemente representó una inclusión más sofisticada pero igualmente subordinada?

Participación Intergeneracional: "El saber que circula entre generaciones"

La participación intergeneracional emergió como el mecanismo fundamental de transmisión cultural, transformando la educación de proceso unidireccional a conversación multidireccional donde todas las generaciones enseñan y aprenden simultáneamente. Este componente se manifestó en interacciones donde el conocimiento circulaba entre generaciones en múltiples direcciones. El círculo de palabra con la médica tradicional durante el quinto encuentro evidenció cómo los niños no eran simples receptores sino constructores activos de conocimiento. Cuando Maria Antonia de 4 años reconoció la manzanilla exclamando "¡Esa la tomamos en casa cuando nos duele la barriga!", estaba estableciendo conexiones entre saberes ancestrales y prácticas familiares cotidianas. Doña Luz aprovechó esta intervención para reflexionar: "Ven cómo la sabiduría ancestral vive en nuestras casas sin que a veces lo notemos".

En el octavo encuentro grupal donde se realizó el taller de tejido, doña Teresa reconoció el talento innato de Sebastian diciendo "tienes manos de tejedor, pequeño", resaltando capacidades que trascienden la edad. Esta validación por parte de una autoridad cultural significó mucho más que un simple elogio: representó reconocimiento intergeneracional de competencia cultural. Los juegos tradicionales presentados en el noveno encuentro revelaron cómo la participación lúdica facilita la transmisión de conocimientos complejos. Al explicar que el juego "Aureté" "tradicionalmente preparaba para reconocer plantas similares pero distintas", don Jacobo estaba revelando la función pedagógica ancestral de actividades aparentemente recreativas. Quizás el ejemplo más significativo de participación intergeneracional bidireccional ocurrió cuando Elizabeth de 2 años, generalmente selectiva con la comida, sorprendió a su madre Camila probando envueltos de maíz. "Creo que reconoce el sabor de lo que preparamos juntas", comentó Camila, evidenciando cómo la experiencia compartida había modificado preferencias que la madre consideraba que no iban a cambiar.

¿Qué ocurre cuando conocimientos tradicionales transmitidos por mayores contradicen directamente contenidos del currículo escolar formal? ¿Cómo navegan los niños estas contradicciones epistémicas?

Patrimonio Cultural: "La sabiduría que florece en prácticas vivas"

El patrimonio cultural trascendió su conceptualización como "acervo del pasado" para manifestarse como conocimiento vivo que se renueva en su transmisión. Este componente se evidenció en la recuperación, valoración y actualización de saberes, prácticas y expresiones culturales propias del resguardo. La narración del cuento "El maíz dorado" durante el cuarto encuentro permitió transmitir elementos cosmogónicos accesibles para los niños. La conexión

fue tan significativa que Dulce María de 3 años, semanas después eligió específicamente trabajar con maíz morado explicando: "Quiero hacer chicha como la abuela", evidenciando continuidad entre la narrativa mítica y la práctica cultural. Los talleres de plantas medicinales revelaron la sofisticación de conocimientos etnobotánicos tradicionales. Cuando doña Luz explicaba sistemas clasificatorios basados en principios de equilibrio energético (plantas "frías" y "calientes"), estaba compartiendo una epistemología completa con sus propias categorías y lógicas internas. Martha reconoció esta complejidad comentando: "Esto explica por qué mi abuela no me dejaba comer ciertos alimentos juntos, decía que se contrariaban. ¡Tenía una ciencia detrás!". La demostración de técnicas de masaje prenatal por las parteras tradicionales evidenció conocimientos que integran dimensiones físicas, emocionales y espirituales. Cuando doña Mercedes explicaba que "estos movimientos ayudan a que el bebé se acomode correctamente", estaba compartiendo conocimientos obstétricos desarrollados a través de generaciones de observación, en el ámbito artístico, el octavo encuentro reveló la profundidad simbólica de expresiones aparentemente decorativas. Don Miguel explicó que "los diseños en nuestros tejidos no son adornos, son escritura que cuenta historias de nuestros orígenes", transformando la percepción de estas prácticas de "artesanías" a sistemas complejos de conocimiento y memoria cultural.

Si el patrimonio es dinámico y adaptativo, ¿quién determina qué transformaciones son "evolución legítima" y cuáles representan "pérdida cultural"? ¿Pueden los niños participar en esta definición o solo los mayores tienen esta autoridad?

Estas cuatro categorías no operaron como elementos separados, sino que sus aspectos estuvieron siempre interconectados y unificados, los podemos visualizar como una espiral ascendente: el potencial transformador de esta espiral reside precisamente en su capacidad para catalizar procesos que trascienden los límites temporales y estructurales de la intervención formal. Doña Carmen en la evaluación final nos compartió: "Lo que hemos hecho aquí es como sembrar un árbol que seguirá creciendo cuando todos nos hayamos ido", esta analogía hace referencia a la naturaleza y resulta apropiada, igual que un árbol no es simplemente la suma de raíces, tronco, ramas y hojas, sino un organismo integrado con propiedades, la experiencia educativa intercultural no puede reducirse a la suma de sus componentes, sino que debe comprenderse como un sistema vivo donde cada elemento cobra significado en relación con los demás. El resultado más significativo, que se evidenció fue la continuidad espontánea de algunas prácticas después de finalizado el programa, sugiere que la intervención no operó como un fin en sí misma sino como catalizador de procesos comunitarios más amplios. En palabras del padre de uno de los niños: "Lo que ustedes ayudaron a despertar ya estaba en nosotros, pero a veces necesitamos que alguien nos recuerde lo que ya sabemos", la pregunta provocadora permanece: esta espiral virtuosa, con toda su potencia integradora y transformadora, ¿podría estar simultáneamente generando nuevas exclusiones o invisibilizaciones? ¿Quiénes quedaron fuera de este proceso y por qué?, esta pregunta no busca invalidar lo logrado sino invitar a una vigilancia crítica permanente que reconozca que todo proceso de inclusión implica, inevitablemente, nuevas formas de exclusión que debemos estar dispuestos a identificar y abordar.

4. Reflexión: ¿Por Qué Pasó Lo Que Pasó?

Esta sistematización busca comprender el impacto de la gestión educativa intercultural en la comunidad Guamal mediante los diálogos intergeneracionales como estrategia para el fortalecimiento del patrimonio cultural en la primera infancia. Al analizar críticamente la experiencia, emergen patrones, tensiones y aprendizajes que iluminan tanto las particularidades del proceso como su significado conjunto.

d1. Análisis

Tensiones epistemológicas

La tensión fundamental que atravesó toda la experiencia fue el encuentro entre sistemas de conocimiento con lógicas, tiempos y valores diferentes: por un lado, la epistemología académica e institucional que formaba parte del bagaje como maestro en formación; por otro, la epistemología territorial y ancestral encarnada en los sabedores y prácticas comunitarias del resguardo. La llegada al territorio reveló inmediatamente esta tensión. Durante la primera semana, al preparar minuciosamente las actividades basadas en teorías constructivistas y el enfoque Reggio Emilia, doña Luz interpelló: "Primero debemos pedir permiso a los espíritus del territorio. Sin ese saludo, los niños no estarán realmente presentes". Este momento, aparentemente anecdótico, representaba en realidad el choque entre dos concepciones radicalmente distintas del aprendizaje: una centrada en procesos cognitivos individuales y otra fundamentada en relaciones territoriales y espirituales.

Esta tensión epistemológica se manifestó consistentemente en distintas dimensiones:

En la concepción del tiempo educativo: La preocupación inicial por "perder un encuentro" cuando coincidió con la muerte de un miembro de la comunidad revelaba una concepción lineal, cuantificable y progresiva del tiempo educativo. La observación de doña Caridad "¿Por qué piensas que esto no es educativo? Acompañar la muerte es tan formativo como cualquier otra experiencia" evidenciaba una comprensión cíclica, integrada y cualitativa del tiempo de aprendizaje.

En la organización del espacio: Los "rincones de aprendizaje" diseñados inicialmente, aunque intentaban incorporar elementos culturales, respondían a categorías cognitivas (sensorial, motriz, lectura, arte). La reorganización posterior en espacios como "Círculo de Palabra" o "Territorio en Miniatura" no fue simplemente nominal sino estructural: reflejaba categorías propias de la cosmovisión Embera donde el conocimiento se organiza según relaciones territoriales y espirituales, no disciplinas abstractas.

En los criterios de validación: Durante los primeros encuentros, se buscaba ansiosamente "evidencias tangibles" de aprendizaje que se pudieran documentar en formatos institucionales. Los sabedores, en cambio, valoraban indicadores completamente diferentes: el respeto mostrado hacia plantas medicinales, la atención reverente durante narraciones de ancianos, o el uso espontáneo de palabras en Embera. Como señaló don Luis: "Ustedes quieren contar las semillas plantadas hoy, nosotros sabemos que algunas germinarán mañana y otras dentro de muchos años".

La mediación pedagógica como puente epistemológico:

El papel del maestro en formación fue cambiando a lo largo del proceso. Al principio, se le veía como un "experto externo", pero gradualmente asumió la tarea de ser un "mediador entre

sistemas de conocimiento". Este giro no fue algo premeditado, sino una respuesta natural a los desafíos que surgieron al chocar diferentes maneras de entender el conocimiento. En los primeros encuentros, el afán era aplicar "al pie de la letra" la propuesta pedagógica que se había diseñado. Se trabajaba desde lo que Freire llamaría una "educación bancaria"; aunque los temas fueran relevantes para la cultura de los niños, la manera de enseñarlos seguía siendo muy vertical: alguien diseñaba, los sabedores locales aportaban información específica y los niños simplemente recibían. Hubo un antes y un después a partir del quinto encuentro. Ahí se le dio un vuelco total a esta forma de trabajar: fueron los sabedores quienes marcaron la pauta desde la medicina ancestral, y solo cuando hacía falta, se sumaban conocimientos actuales. Este cambio de método tuvo un efecto impresionante en cómo participaban los niños y en lo profundo que les llegaba lo aprendido. Don Pedro lo resumió así: "'Hoy los niños aprendieron con el corazón abierto porque reconocieron que estábamos hablando desde su propia vida, no desde libros ajenos". Esta vivencia es un claro ejemplo de lo que Walsh (2009) llama "interculturalidad crítica". No se trataba solo de llevar contenidos diferentes, sino de poner en tela de juicio y cambiar esas dinámicas de poder que siempre dejaron de lado ciertos conocimientos. Así, el trabajo ya no era "aplicar un programa", sino abrir espacios para que dialogaran distintas sabidurías, reconociendo que todas valen.

La metodología "Espiral de Saberes" que emergió gradualmente representa esta función mediadora: no surgió como imposición teórica externa ni como simple reproducción de prácticas tradicionales, sino como una construcción que permitía el diálogo entre diferentes lógicas educativas. Sus tres momentos interconectados Círculo de Origen, Caminos de Experiencia y Retorno Reflexivo combinaban elementos cíclicos propios de la cosmovisión Embera con componentes constructivistas que facilitaban la documentación y evaluación requeridas

institucionalmente La documentación pedagógica se convirtió en territorio particularmente fértil para esta mediación. No se trataba simplemente de "aplicar" un enfoque intercultural prediseñado, sino de construir en la práctica misma las condiciones para un diálogo epistemológico genuino.

El saber intergeneracional como eje dinamizador:

El eje central de la sistematización "el saber intergeneracional mediado por el proceso pedagógico" demostró ser mucho más que un "contenido cultural" a transmitir. Este saber se convirtió en el motor que movió todo el proyecto educativo, y en el camino, nos cambió a todos: a los niños, a sus familias, a los sabedores y a mí, como educador. La participación de los sabedores tradicionales evolucionó significativamente, pasando de ser "invitados especiales" que complementaban actividades a convertirse en verdaderos co-diseñadores del proceso. Esta transformación no fue automática, sino que requirió crear condiciones específicas:

Espacios físicos apropiados: organizar los asientos en círculo, traer elementos de la naturaleza que tuvieran un significado especial o, a veces, hacer las actividades en otros lugares de la zona. Todo esto ayudaba a que el conocimiento fluyera mejor.

Tiempos con sentido cultural: ajustar los horarios a los ritmos de la comunidad, tener pequeños momentos ceremoniales para empezar y terminar los encuentros, o ser flexibles para incluir fiestas o eventos importantes. Esto habría momentos buenos para que jóvenes y mayores conversaran.

Interacción con respeto: usar maneras propias de la cultura para pedir y compartir la palabra, como el bastón para hablar, reconocer a las autoridades tradicionales y pedir permiso antes de grabar o escribir ciertos conocimientos. Esto hacía que todos sintieran que su saber era valorado. Poco a poco, se comprendió cuenta de que estas condiciones abrían la puerta a distintas formas en que el saber pasaba de una generación a otra.

Transmisión explícita directa: como cuando doña Teresa mostraba cómo tejer o don Luis explicaba para qué servían las plantas medicinales. Transmisión implícita por modelamiento: los niños, casi sin darse cuenta, empezaban a hacer gestos ceremoniales o a usar los materiales como lo hacían los mayores, solo por observarlos.

Transmisión mediada por objetos culturales: a veces, las cosas mismas "enseñaban", los instrumentos musicales tradicionales ayudaban a aprender ciertas posturas del cuerpo, o las comidas traían recuerdos y sabores de antes.

Co-construcción intergeneracional: momentos en que los dibujos de los niños hacían pensar a los abuelos, o las preguntas de los pequeños lograban que los mayores pusieran en palabras saberes que tenían guardados. Se observa que este saber compartido entre generaciones fue tan potente que ayudó a construir una fuerte identidad como grupo. Lo que empezó siendo unas actividades, se convirtió en algo de toda la comunidad, donde cada uno sentía que pertenecía y tenía algo que aportar. Y esa identidad se notaba: los niños empezaron a decir "nuestros encuentros", algunas mamás jóvenes tomaron la iniciativa en la organización, y las familias incluso querían seguir juntándose por su cuenta cuando el programa terminara.

El recorrido vivido durante esos meses y encuentros pedagógicos con la comunidad de Guamal reflejó no solo procesos educativos particulares, sino también dinámicas sociales más amplias que caracterizan los encuentros interculturales en contextos postcoloniales. La posición del maestro en formación y agente educativo simultáneamente lo situaba en una encrucijada particular: representante de instituciones educativas históricamente colonizadoras y, a la vez, aprendiz genuinamente interesado en epistemologías distintas. La evolución del proceso pudo interpretarse como un ejercicio gradual de decolonización educativa, tanto en dimensiones personales para el educador como colectivas para el grupo. Inicialmente, aunque el discurso explícito valoraba la interculturalidad, las prácticas reproducían inconscientemente jerarquías epistémicas donde el conocimiento académico-institucional proporcionaba el marco organizador y los saberes ancestrales aportaban "contenidos culturales". La preocupación inicial del educador por generar "evidencias tangibles" que satisficieran requisitos institucionales reflejaba la persistencia de lo que Mignolo denomina "colonialidad del saber": la asunción tácita de que solo ciertos tipos de conocimiento (documentables, categorizables, medibles) constituyen "evidencia válida". Las formas de conocimiento transmitidas intergeneracionalmente en el resguardo — corporales, orales, relacionales, espirituales— quedaban inicialmente subordinadas a estas lógicas validadoras externas. La intervención de doña Luz al inicio del primer encuentro — "Primero debemos pedir permiso a los espíritus del territorio"— representó una primera fractura en este esquema colonial. No se trataba simplemente de añadir un "ritual cultural" antes de la "verdadera actividad educativa", sino de cuestionar fundamentalmente qué constituye un acto pedagógico legítimo. Esta intervención, junto con muchas otras a lo largo del proceso, fue gradualmente desestabilizando las certezas profesionales del educador y abriendo espacio para una comprensión más plural de la educación infantil. La transformación más significativa ocurrió

cuando, durante el quinto encuentro, se invirtió completamente el orden habitual: los sabedores establecieron el marco conceptual desde la medicina ancestral, y el maestro en formación complementó con elementos contemporáneos cuando resultaba pertinente. Esta inversión metodológica no fue simplemente técnica sino profundamente política: representaba un cuestionamiento explícito de las jerarquías epistémicas que históricamente han privilegiado ciertos saberes sobre otros. La metodología "Espiral de Saberes" que emergió gradualmente pudo interpretarse como un ejercicio de "justicia cognitiva" en términos de Boaventura de Sousa Santos: un intento por crear condiciones donde diferentes formas de conocer pudieran coexistir sin relaciones de subordinación. Los tres momentos interconectados Círculo de Origen, Caminos de Experiencia y Retorno Reflexivo no representaban simplemente "fases pedagógicas" sino un esfuerzo por articular temporalidades y espacialidades distintas en un marco compartido. Sin embargo, esta lectura optimista debía complementarse con una mirada crítica que llevaba al educador a interrogarse: ¿Hasta qué punto este proceso realmente transformó relaciones estructurales de poder? ¿En qué medida sus ajustes metodológicos representaban una verdadera apertura epistemológica o simplemente formas más sofisticadas de apropiación institucional de saberes subalternizado? La persistencia de ciertos requisitos institucionales no negociables (formatos estandarizados, indicadores predefinidos, plazos administrativos) sugería que, aunque se ampliaron significativamente los márgenes de autonomía pedagógica, el marco institucional continuaba ejerciendo formas sutiles de control epistemológico. Como señala Walsh, la interculturalidad crítica no puede limitarse a ajustes metodológicos, sino que debe cuestionar las estructuras institucionales mismas que reproducen jerarquías de saber-poder.

Como reflexión final, esta experiencia reveló que el maestro en contextos interculturales no es simplemente un facilitador técnico sino un sujeto político-pedagógico que, consciente de su propia situacionalidad histórica, se compromete con la creación de espacios educativos donde diferentes formas de conocer, ser y hacer puedan dialogar en condiciones de mayor equidad. Este compromiso no implica abandonar la formación académica sino ponerla en conversación con otras formas de saber, reconociendo los límites de cualquier sistema de conocimiento y la necesidad de complementariedad entre diferentes epistemologías para abordar la complejidad de la experiencia humana.

Interpretación crítica del proceso:

Al analizar críticamente la experiencia referida, emerge una dinámica fundamental que explica "por qué pasó lo que pasó y no de otro modo": la constante tensión entre la lógica institucional-académica y las epistemologías territoriales, mediada por la posición ambivalente del agente como figura simultáneamente institucional y comunitaria; una tensión que, lejos de ser accidental, constituyó el motor mismo del proceso y explica tanto sus logros como sus limitaciones. De hecho, el proyecto "Raíces de Sabiduría" no ocurrió en un vacío histórico, sino en un territorio marcado por siglos de colonialidad epistémica donde los saberes indígenas han sido sistemáticamente subalternizados, y el programa DIMF, aunque discursivamente comprometido con el enfoque diferencial, opera desde lógicas estatales que privilegian ciertos tipos de conocimiento, temporalidades y formatos evaluativos, contexto en el cual era estructuralmente inevitable que la propuesta pedagógica inicial, pese a sus buenas intenciones, reprodujera inconscientemente jerarquías epistémicas donde el conocimiento académico

funcionaba como marco organizador y los saberes ancestrales como "contenidos culturales" subordinados. No obstante, la transformación gradual de esta dinámica no fue producto de decisiones meramente técnicas, sino de la resistencia creativa ejercida por la comunidad; por ejemplo, cuando doña Luz interrumpió el primer encuentro afirmando que "Primero debemos pedir permiso a los espíritus del territorio", no estaba simplemente sugiriendo un ajuste metodológico, sino ejerciendo una forma de resistencia epistémica que cuestionaba fundamentalmente qué constituye un acto pedagógico legítimo, siendo esta resistencia expresada no como confrontación abierta sino como afirmación de otras posibilidades educativas el catalizador que gradualmente transformó toda la dinámica del proceso. Así pues, esta lógica de tensión creativa entre imposición institucional y resistencia comunitaria explica por qué la experiencia evolucionó como lo hizo: no como una implementación lineal de un diseño predefinido ni como una ruptura radical con marcos institucionales, sino como una negociación permanente que gradualmente expandió los límites de lo posible dentro de constricciones estructurales que no podían simplemente ignorarse o abolirse.

Varios factores específicos determinaron crucialmente el desarrollo de la experiencia, configurando tanto sus posibilidades como sus límites: en primer lugar, la historia territorial del resguardo de Cañamomo y Lomaprieta constituyó un elemento fundamental, dado que no se trata de cualquier comunidad indígena, sino de un territorio con casi cuatro siglos de resistencia documentada donde las luchas por autonomía han generado sofisticadas estrategias de negociación, lo que explica por qué los sabedores no rechazaron frontalmente la propuesta inicial, sino que ejercieron formas sutiles de reorientación, aprovechando espacios institucionales para fortalecer procesos propios. Asimismo, la estructura institucional del ICBF y el programa

DIMF estableció condiciones materiales ineludibles, tales como cronogramas administrativos, formatos estandarizados e indicadores predefinidos, además de expectativas de "evidencias tangibles"; estas constricciones, no siendo negociables en su totalidad, establecieron límites concretos a la transformación posible, de modo que la experiencia ocurrió como ocurrió precisamente porque tuvo que navegar creativamente dentro de dichos límites. Por otra parte, la formación académica del agente como maestro en educación infantil determinó significativamente su aproximación inicial, pues si bien las teorías constructivistas, el enfoque Reggio Emilia y los marcos contemporáneos sobre desarrollo infantil configuraron una mirada específica sobre la infancia y el aprendizaje que resultaba valiosa, esta se mostró insuficiente para comprender las pedagogías propias del territorio, implicando que la transformación requiriera no el abandono de esta formación, sino su puesta en diálogo con otras formas de concebir la educación infantil. Además, las historias personales de las familias participantes representaron un factor frecuentemente invisibilizado pero crucial, ya que muchos padres y madres jóvenes habían experimentado procesos educativos formales que explícitamente desvalorizaban saberes ancestrales, generando complejas relaciones ambivalentes con su patrimonio cultural, lo cual explica tanto las resistencias iniciales de algunas familias ante la enseñanza de "cosas del pasado" como su progresiva reconexión emocional con elementos culturales propios. Igualmente relevante fue la situación sociopolítica contemporánea del resguardo, marcada por presiones extractivistas sobre el territorio y procesos de revitalización cultural como estrategia de resistencia, configurando un contexto donde la propuesta pedagógica adquiriría significados que trascendían lo educativo, lo que a su vez explica el interés de autoridades tradicionales en el proceso y su disposición para facilitar recursos comunitarios que potenciaron significativamente las posibilidades pedagógicas. Finalmente, la posición particular

del agente como figura institucional y comunitaria simultáneamente representando la parte académica y universitaria, la institucionalidad del ICBF y, a la vez, participando de lógicas territoriales como aliado interesado en fortalecer el proceso comunitario constituyó un factor determinante que, lejos de ser un obstáculo, funcionó como un espacio que permitió traducciones y mediaciones entre sistemas que habitualmente operan desconectados.

Integrando estos análisis, se puede responder fundamentalmente por qué la experiencia evolucionó como lo hizo y no de otra manera: "Raíces de Sabiduría" evolucionó como un proceso de negociación permanente entre lógicas institucionales y resistencias comunitarias, mediado por la posición ambivalente del agente como figura simultáneamente institucional y territorial; no podía desarrollarse como simple implementación técnica de metodologías predefinidas porque las epistemologías propias del territorio ejercieron formas sutiles pero efectivas de resistencia que gradualmente transformaron la dinámica pedagógica, y tampoco podía constituirse como ruptura radical con marcos institucionales porque operaba dentro de construcciones administrativas concretas que establecían límites no negociables a la transformación posible. Asimismo, la experiencia no podía ser puramente preservacionista ni absolutamente innovadora, sino que necesariamente navegó la tensión entre continuidad y cambio cultural, porque esta contradicción constituye el núcleo mismo de procesos de transmisión intergeneracional en contextos contemporáneos; de igual forma, no podía resolver definitivamente las tensiones entre tiempos institucionales y territoriales, entre la pedagogización formal y transmisión orgánica, o entre saberes demostrables e invisibilizados, porque estas contradicciones no representan "problemas técnicos" sino manifestaciones de diferencias epistemológicas fundamentales que no pueden sintetizarse en una respuesta única. Además, el

proceso evolucionó como lo hizo porque las transformaciones objetivas y subjetivas se alimentaron mutuamente en una espiral ascendente, donde cambios en percepciones modificaron condiciones materiales que, a su vez, transformaron valoraciones que catalizaron nuevas prácticas; esta dialéctica no podía predecirse linealmente desde el diseño inicial porque emergió precisamente de la interacción viva entre múltiples actores con agendas, percepciones y valoraciones diferentes. Finalmente, "Raíces de Sabiduría" se desarrolló como lo hizo porque representaba algo más que un programa educativo aislado, ya que constituía un territorio de disputa epistémica donde se negociaban cuestiones fundamentales sobre qué conocimientos se consideran legítimos, quiénes pueden producirlos y cómo deben transmitirse, de modo que la aparente "cuestión técnica" de cómo organizar encuentros pedagógicos interculturales encubría la cuestión política de cómo diferentes formas de conocer pueden dialogar en condiciones de mayor equidad dentro de estructuras institucionales históricamente coloniales. Esta interpretación crítica no pretende agotar la vasta complejidad del proceso, sino más bien destacar e iluminar aspectos centrales y fundamentales que ayudan a comprender su dinámica interna, reconociendo que toda experiencia educativa está atravesada por contradicciones las cuales no representan "fallas" a corregir, sino más bien tensiones propias de los entramados de los diferentes actores, con distintas historias, intereses y percepciones, negocian cotidianamente significados dentro de contextos caracterizados por relaciones de poder que, si bien son asimétricas, nunca llegan a ser absolutas."

5. Puntos De Llegada

Conclusiones:

Al examinar el efecto de la gestión educativa llevada a cabo con "Raíces de Sabiduría", se hace evidente que el paso de saberes ancestrales entre generaciones va mucho más allá de lo puramente instructivo, convirtiéndose en una acción que es al mismo tiempo pedagógica y política. La vivencia registrada permite sostener que, en los contextos indígenas de hoy, la educación de los más pequeños no puede verse como un simple desarrollo neutral de destrezas universales; es, más bien, un terreno donde se debaten activamente los significados culturales y se ponen en juego las legitimidades de distintos saberes. El programa DIMF, que en sus inicios partió de lógicas institucionales bastante uniformes, vivió un cambio profundo y cualitativo al adoptar los diálogos entre generaciones como su principal forma de trabajo. Este cambio no fue de fachada, sino que tocó la estructura misma: alteró de raíz qué saberes se valoraban, qué métodos de enseñanza se preferían, qué ritmos marcaban los procesos y con qué vara se medía el "éxito" en la educación. Bien lo dijo doña Caridad en la evaluación de cierre: "Ahora los niños no solo están bien atendidos, están recibiendo una educación de verdad porque saben de dónde vienen sus raíces".

Esta forma de ver las cosas encaja con lo que Walsh (2013) plantea sobre la interculturalidad crítica: un proyecto que no se queda en incluir por encima algunos contenidos diferentes, sino que busca remecer desde la base las estructuras coloniales del saber. Una gestión educativa intercultural auténtica no se trata, entonces, de solo "ponerle adornos culturales" a esquemas ya hechos, sino de darle un vuelco total a las ideas de fondo sobre el conocimiento que orientan la labor pedagógica. Se puede concluir, entonces, que la huella más honda de esta experiencia no se encontró en las mediciones habituales del desarrollo infantil, aunque estas

también tuvieron mejoras claras. Más bien, radicó en cómo se reavivaron las formas comunitarias de pasar la cultura, algo que superó el tiempo y el espacio del programa institucional.

Al observar y analizar de cerca las experiencias pedagógicas que se apoyan en diálogos entre generaciones, se llega a la conclusión de que no toda charla entre jóvenes y mayores se convierte, por arte de magia, en una forma eficaz de transmitir la cultura. Aquellos diálogos que realmente mostraron tener un gran potencial para formar y enseñar compartían ciertos rasgos bien particulares:

Bidireccionalidad genuina: A diferencia de la idea más común de que la cultura se pasa en una sola vía (de los mayores a los niños), los diálogos que mejor funcionaron mostraron que el conocimiento iba y venía en muchas direcciones. Por ejemplo, cuando Sebastián, un niño de 5 años, con mucho respeto le corrigió a su mamá el nombre en emberá de una planta medicinal, no solo estaba mostrando lo que había aprendido; estaba, de hecho, tomando un papel activo para que su lengua no se perdiera. Esta idea de un intercambio en doble vía se alinea con lo que Rogoff (2003) describe sobre cómo los niños participan y transforman las prácticas culturales de sus comunidades.

Contextualización significativa: Los saberes de los ancestros no se mostraron como si fueran curiosidades o adornos folklóricos sueltos, sino como respuestas bien pensadas a necesidades del día a día. La enseñanza de las técnicas de cultivo tradicionales, para dar un caso, se conectó directamente con las preocupaciones actuales sobre tener alimentos propios y seguros. Como bien lo dijo don Luis: "Estas semillas nativas que les estamos enseñando a los niños no son

cosa vieja, son la independencia que tendremos mañana". Esta manera de darle un sentido práctico al conocimiento encaja con el concepto de "fondos de conocimiento" de González, Moll y Amanti (2005), que ve los saberes de la comunidad como herramientas valiosas para encarar los retos de hoy.

Corporeidad integral: Los diálogos más ricos no se quedaron solo en las palabras; involucraron el cuerpo, los sentidos y las emociones. En el taller de tejido, por ejemplo, lo principal no eran las explicaciones de cómo hacer las cosas, sino el compartir la experiencia misma, donde la forma de sentarse, el ritmo de la respiración y la atención puesta en el momento eran parte fundamental de lo que se aprendía. Como apuntó doña Teresa: "Los dedos agarran la idea antes que la mente". Esta manera de aprender con todo el ser refuerza lo que Paradise y Rogoff (2009) observaron sobre el "aprender mirando y colaborando en las actividades" como una forma de enseñanza muy común en las comunidades indígenas.

Apertura a reinterpretaciones: Los diálogos con más chispa no pintaron la tradición como un paquete de costumbres quietas que hay que guardar tal cual, sino como ideas vivas que se pueden reinterpretar con creatividad. Cuando los niños usaron símbolos tradicionales en sus obras de arte, pero con materiales de ahora, no estaban "dañando" la tradición; la estaban manteniendo con vida al ponerla al día con su realidad. Esta flexibilidad concuerda con lo que Bartolomé (2006) dice sobre la identidad de un pueblo: que no es algo fijo que no cambia, sino un proceso que siempre se está reinventando.

La sistematización de "Raíces de Sabiduría" abre diversos campos de indagación y acción que invitan a exploraciones futuras para ahondar en lo ya conseguido; uno de estos se centra en la necesidad de una formalización flexible de metodologías interculturales, buscando desarrollar enfoques que, sin caer en estandarizaciones rígidas que desdigan de la diversidad cultural, permitan dar suficiente forma a las pedagogías ancestrales para que sean reconocidas institucionalmente, lo que lleva a preguntarse cómo documentar y organizar metodologías tradicionales sin quitarles su adaptabilidad al contexto y qué maneras de evaluar podrían recoger esas dimensiones del aprendizaje cultural que se escapan a las mediciones convencionales. Así mismo, la experiencia dejó clara la importancia vital de contar con educadores que actúen como verdaderos mediadores entre sistemas de conocimiento distintos, lo cual plantea el reto de cómo formar docentes que puedan moverse con soltura en esas fronteras culturales sin poner una tradición por encima de la otra, y qué habilidades específicas se necesitan para esta labor, más allá de un saber técnico o una sensibilidad general. Otro desafío crucial fue el impulsar una transformación institucional con mirada decolonial, para pasar de ajustes pedagógicos puntuales a cambios de fondo en las estructuras de los programas de atención a la primera infancia, lo que exige pensar en cómo modificar los sistemas de planeación, evaluación y seguimiento para que de verdad reconozcan la diversidad de saberes. Finalmente, lo vivido en la primera infancia despierta preguntas sobre cómo articular interculturalmente todo el sistema educativo, buscando asegurar que los procesos iniciados en la educación temprana tengan continuidad en la primaria, la secundaria y la educación superior, y qué alianzas entre instituciones se requieren para que estos esfuerzos no terminen siendo apenas "islas" pedagógicas sin conexión. Estos horizontes abiertos, lejos de ser vistas como fallas de la experiencia analizada, son en realidad campos fértiles de posibilidad que surgen precisamente de sus logros, tal como lo expresó doña Caridad: "Lo que ustedes han ayudado a

sembrar apenas está germinando. Ahora necesitamos cuidar juntos estas plantas para que crezcan fuertes".

La conclusión fundamental que emerge de esta sistematización es que los diálogos intergeneracionales, cuando se implementan no como actividades aisladas sino como metodología estructurante, catalizan lo que De Sousa Santos (2010) denomina "ecología de saberes": espacios donde diferentes formas de conocer coexisten en relaciones de horizontalidad y enriquecimiento mutuo, no de subordinación jerárquica.

El programa DIMF en Guamal transitó gradualmente desde un modelo inicialmente basado en conocimientos técnico-científicos occidentales complementados con "contenidos culturales", hacia un modelo genuino donde diferentes tradiciones epistemológicas dialogaban en condiciones de mayor equidad. Este tránsito no fue resultado de decisiones puramente técnicas sino de transformaciones en relaciones de poder que determinan qué conocimientos se consideran centrales y cuáles periféricos en contextos educativos institucionales. La experiencia evidencia que la gestión educativa intercultural efectiva requiere simultáneamente: transformaciones conceptuales (desde qué marcos se piensa la educación), modificaciones metodológicas (cómo se implementan concretamente los procesos formativos) y reconfiguraciones relacionales (qué posiciones ocupan diferentes actores en el ecosistema educativo). No basta con incorporar contenidos culturales si no se modifican simultáneamente las relaciones que determinan quiénes son reconocidos como productores legítimos de conocimiento. Concluimos que la primera infancia constituye un período particularmente propicio para implementar pedagogías interculturales, no porque los niños sean más "moldeables", sino porque aún no han internalizado completamente las

jerarquías epistémicas que posteriormente dificultan diálogos horizontales entre diferentes formas de conocer. Como evidencia esta sistematización, los niños pequeños pueden habitar simultáneamente diferentes mundos epistémicos sin las contradicciones que adultos formados en marcos monoculturales frecuentemente experimentan.

Finalmente, se puede afirmar que la verdadera educación intercultural no consiste en "incluir la diversidad" en modelos predefinidos, sino en crear condiciones para que emerjan "terceros espacios" pedagógicos que no son ni puramente institucionales ni exclusivamente tradicionales, sino híbridos culturales donde diferentes lógicas educativas puedan dialogar productivamente. La metodología "Espiral de Saberes" desarrollada en esta experiencia constituye precisamente un ejemplo de estos espacios fronterizos donde institucionalidad y tradición, lejos de oponerse dicotómicamente, pueden fecundarse mutuamente. Esta sistematización ofrece, más que respuestas definitivas, herramientas conceptuales y metodológicas para quienes, desde diferentes posiciones, buscan construir pedagogías interculturales que no solo respeten nominalmente la diversidad cultural, sino que la asuman como recurso educativo fundamental para enfrentar los complejos desafíos planetarios contemporáneos. Como afirmó Ailton Krenak, pensador indígena brasileño: "El fin del mundo tal vez sea una bromita que nos están haciendo para que hagamos algo... quizá el mundo es menos visible e integrado de lo que estaríamos dispuestos a admitir". Reimaginar la educación infantil desde saberes que integren diferentes formas de conocer, ser y relacionarse con la vida constituye, precisamente, una respuesta a esa "bromita" existencial.

Comunicar los aprendizajes:

Los aprendizajes derivados de la sistematización de la experiencia "Raíces de Sabiduría" serán comunicados principalmente a través de un espacio complementario que permitirán compartir el conocimiento construido con distintas audiencias interesadas en la educación intercultural para la primera infancia.

Sustentación académica

El principal medio de comunicación será una reflexión y diálogo intencionado en el escenario académico en el cual se conversará sobre la experiencia sistematizada, en este orden de ideas se contará con la presencia de expertos académicos en el área de investigación y las ciencias de la educación, estudiantes en formación como licenciados y demás personas de la comunidad educativa.

La sustentación trascenderá el formato tradicional de exposición para convertirse en una experiencia que refleje el espíritu de la experiencia pedagógica sistematizada. Se estructurará en cuatro momentos:

1. Apertura sensorial: Se iniciará con un breve ritual de armonización inspirado en las prácticas del resguardo, creando un ambiente propicio para la escucha atenta y estableciendo desde el comienzo la centralidad de las epistemologías indígenas en el proceso.
2. Presentación narrativa: Se expondrán los hallazgos principales mediante un relato que entreteja la cronología de la experiencia con las categorías analíticas emergentes, utilizando fotografías y breves clips de video que permitan a los asistentes "sentir" el territorio.

3. Diálogo de saberes: Se abrirá un espacio de conversación con los asistentes, estructurado como un "círculo de palabra" similar a los implementados durante la experiencia, donde las preguntas no busquen "evaluar" sino expandir colectivamente la comprensión del proceso.

4. Proyección y compromisos: Se concluirá compartiendo las posibilidades de continuidad y ampliación de la experiencia, invitando a estudiantes y docentes a establecer vínculos con el territorio para futuras prácticas e investigaciones.

Los recursos utilizados durante la sustentación incluirán:

- Presentación visual que integre fotografías del proceso
- Muestras de las creaciones realizadas por los participantes durante los encuentros
- Degustación de alimentos típicos
- Un mapa del territorio que contextualice espacialmente la experiencia

Para culminar esta sistematización que trasciende la experiencia a la divulgación del saber me permito afirmar que los aprendizajes construidos junto a los niños, niñas y familias del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta no concluyen en estas páginas, sino que se proyectan como semillas de transformación hacia una educación verdaderamente intercultural.

"Las semillas de sabiduría, sembradas con respeto y regadas con humildad, florecerán cuando sea su tiempo..." —Proverbio compartido por doña Luz, médica tradicional.

Referencias

Acosta, A. (2019). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. En F. Sierra (Ed.), *Teoría crítica y comunicación: Lecturas y fundamentos para la transformación social* (pp. 55-78). Tirant lo Blanch.

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (2007). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2018). *Sistema Educativo Indígena Propio: Camino de resistencia y permanencia cultural*. Ministerio de Educación Nacional.

Crespo, J. M., & Vila, D. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del Proyecto Buen Conocer – FLOK Society. *Revista Commons*, 3(2), 73-103.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Duque-Páramo, M. C. (2019). Cultura y pedagogía: Una aproximación a Jerome Bruner. *Revista Eleuthera*, 21, 13-30.

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

ICBF. (2021). *Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.^a ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Jara Holliday, O. (2020). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. En M. Eizaguirre (Ed.), *Sistematización de experiencias de desarrollo y movimientos sociales* (pp. 115-125). Hegoa.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN.

Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta. (2021). *Plan de vida: Pervivencia y autonomía territorial*.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rogoff, B. (2014). *Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation*. Human Development, 57(2-3), 69-81.

Sánchez-Parga, J. (2011). Discursos retrovolucionarios: Sumak Kawsay, derechos de la naturaleza y otros pachamamismos. *Ecuador Debate*, 84, 31-50.

Santos, B. de S. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.

UNESCO. (2016). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2.^a ed.). Paidós.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración.