



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE NIÑAS Y NIÑOS
PERTENECIENTES A COMUNIDADES DE GRUPOS ÉTNICOS



La educación
es de todos

Gobierno
de Colombia
Mineducación

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE
NIÑAS Y NIÑOS PERTENECIENTES A
COMUNIDADES DE GRUPOS ÉTNICOS¹



La educación
es de todos

Gobierno
de Colombia
Mineducación

¹ Las Orientaciones Pedagógicas se constituyen en un referente que permite comprender el sentido, los propósitos y formas de organizar el proceso pedagógico para la atención a niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, con énfasis en la Modalidad de Educación Inicial Propia e Intercultural. De esta manera, se constituye en un marco importante para reflexionar, enriquecer y potenciar los procesos pedagógicos en otras modalidades de educación inicial, donde participan comunidades de grupos étnicos.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente

Iván Duque Márquez

CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

Consejera

Carolina Salgado Lozano

Asesores

María Cristina Escobar Remicio

Rubén Robayo Rico

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra

María Victoria Angulo

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministra

Constanza Liliana Alarcón Párraga

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Director

Jaime Rafael Vizcaino Pulido

SUBDIRECCIÓN DE COBERTURA DE PRIMERA INFANCIA

Subdirector

Carlos David Ramírez Chaves

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD DE PRIMERA INFANCIA

Subdirectora

Doris Andrea Suárez Pérez

Equipo Técnico que acompañó el proceso

Ana María Nieto Villamizar

Luz Ángela Caro Yazo

Diana Carolina Bejarano Novoa

Diana Isabel Marroquín Sandoval

Jeisson Fabián Tello Torres

María Fernanda Barandica

Julián Armando Mosquera Moreno

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Directora

Juliana Pungituppi Leyva

Dirección de primera infancia

Director

Carlos Alberto Aparicio Patiño

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención a la Primera Infancia

Subdirectora

Sara Elena Mestre Gutierrez

Equipo Técnico

Julie Pauline Trujillo Vanegas

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Secretario General

Mariano Jabonero

Director Regional

Ángel Martín Peccis

Coordinadora de Programas y Proyectos

Erika Johanna Bohórquez Ballesteros

Equipo técnico que lideró el proceso de elaboración de los documentos

Coordinadora técnica

Adriana Carolina Molano Vargas

Consultores

Gloria Esperanza Orobajo Alonso

Olga Lucía Reyes Ramírez

Paola Andrea López Wilches

Victor Fabián Molina Murillo

Armonización del texto final

Adriana Carolina Molano Vargas

Diana Carolina Bejarano Novoa

Julie Pauline Trujillo Vanegas

Edición y corrección de estilo

Ana María Rodríguez

Fotografías

Archivo fotográfico Ministerio de Educación Nacional

Arukingumu Torres Zalabata

Estudio pautas de crianza BID, CIPI, CRIT

Adriana Carolina Molano Vargas

Victor Fabián Molina Murillo

Diseño gráfico y diagramación

Alexander Mora

BOGOTÁ, COLOMBIA

2018

ISBN No. 978-958-8071-84-8

Este documento fue elaborado en el marco del Convenio de Asociación No.0849 de 2018 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor.

APORTES Y RETROALIMENTACIÓN DE LAS ENTIDADES DE LA COMISIÓN INTERSECTORIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA EN EL MARCO DE LA MESA DE DIVERSIDAD:

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención a la Primera Infancia

Carlos Cruz
Carlos Méndez

Dirección de Familias y Comunidades
Nataly Molano

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL

Viceministerio de Salud
Dirección de promoción y prevención. Grupo Curso de vida

Paula Sosa
Diana Salavarría

MINISTERIO DE CULTURA

Programa de Primera Infancia
Yohanna Milena Flórez Díaz

MINISTERIO DEL INTERIOR

Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías
Sandra Liliana Caicedo

Dirección de Asuntos para comunidades negras
Carmen Liliana Gonzalez Holguín

COLDEPORTES

Coordinadora de recreación primera infancia e infancia

Diana Marleny Duque Giraldo

COMISIÓN INTERSECTORIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

Consultora independiente
Maritza Díaz

AGRADECIMIENTOS POR SU LECTURA Y APORTES

Córdoba (Tuchín)

Cabildo Mayor del Alto Sinú -CMAS-
Cabildo Mayor Regional Pueblo Zenú -CMRPZ-
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Regional Córdoba
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Centro Zonal Tierra Alta

Cauca (Villarica)

Asociación Casita de Niños
Escuela Agua Azul
Jardín Infantil Ronditas
Institución Educativa Técnica Agropecuaria Suárez
Institución Educativa Antonio Camacho
Institución Educativa Primavera

Cauca (Silvia)

Asociación de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño -TOTOQUAMPA-
Cabildo de Guambía
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Regional Cauca
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Centro Zonal indígena

Chocó (Tadó)

Asociación de Consejos Comunitarios del Alto San Juan -ASOCASAN-
Parroquia San Francisco de Asís
Fundación Amor y Vida

La Guajira (Riohacha)

Fundación Yanama
Corporación Internacional para el Desarrollo Social y Empresarial -COIDESOEM-
Organización wayúu tawalayu
Fundalianza
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Regional La Guajira

Tabla de contenido

GLOSARIO Y SIGLAS

PRESENTACIÓN

1. REFERENTES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE NIÑAS Y NIÑOS PERTENECIENTES A COMUNIDADES DE GRUPOS ÉTNICOS

- 1.1. Infancias en comunidades de grupos étnicos
- 1.2. Crecer bien y ciclos de vida
- 1.3. Elementos que contribuyen a la construcción de la identidad étnico-cultural

2. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL PROCESO PEDAGÓGICO

- 2.1. Principios de la práctica pedagógica para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos
- 2.2. Las pedagogías propias y la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos
- 2.3. Quiénes participan
- 2.4. Qué se enseña y qué se aprende en la modalidad
- 2.5. Territorios y ambientes
- 2.6. Los Tiempos
- 2.7. Organización de la práctica pedagógica
 - 2.1.1 Indagar
 - 2.1.2 Proyectar
 - 2.1.3 Vivir la experiencia
 - 2.1.4 Valorar el proceso y acompañar los ciclos de vida

BIBLIOGRAFÍA



GLOSARIO Y SIGLAS

Autoridades tradicionales. Para las comunidades indígenas las autoridades tradicionales son los miembros de su pueblo que ejercen, dentro de la estructura propia de la respectiva cultura, un poder de organización, gobierno, gestión o control social.

Buen vivir. Es un pensamiento ancestral que organiza la vida de las comunidades de grupos étnicos, que se basa en la idea del equilibrio, la armonía y la reciprocidad con la naturaleza, los seres naturales, sobrenaturales, con los otros y consigo mismo.

Cabildo Indígena. Es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización socio política tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad.

Calendario ecológico y natural. Forma de organización y comprensión del tiempo de las comunidades y pueblos étnicos basado en los fenómenos de la naturaleza y en las actividades culturales.

Ciclos de vida. Se comprenden como los momentos o hitos culturales tradicionales por los que pasa cada niña y cada niño.

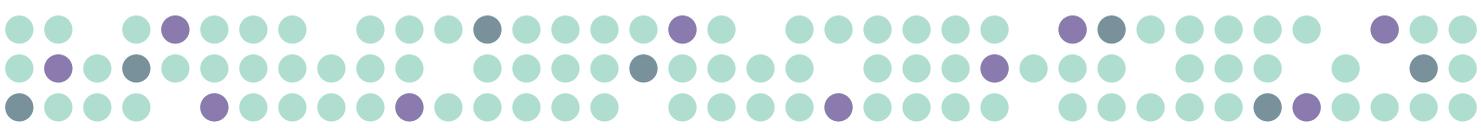
Cosmovisión. Formas de ver, estar y comprender el mundo. En las comunidades de grupos étnicos, las cosmovisiones tienen varios principios como el de integralidad, equilibrio y reciprocidad, en las que el ser humano se entiende en relación e influencia con todo lo que lo rodea.

Cosmogonía. Se define como una narración mítica que pretende dar respuesta al origen del Universo y de la propia humanidad, así como establecer una realidad, ayudando a construir activamente la percepción del universo (espacio) y del origen de dioses, la humanidad y los elementos naturales.

Cosmograma. Hacen alusión a la representación gráfica de las formas particulares como se entiende la organización de la existencia, el universo, el cosmos, el mundo y sus espacios.

Cosmogonía. Relato sobre los orígenes del mundo.

Comunidad indígena. De conformidad con el decreto 2164 de 1995 una comunidad indígena se define como: "El grupo o conjunto de familias de ascendencia amerindia, que tienen conciencia de identidad y comparten valores, rasgos, usos o costumbres de su cultura, así como formas de gobierno, gestión, control social



o sistemas normativos propios que la distinguen de otras comunidades, tengan o no títulos de propiedad, o que no puedan acreditarlos legalmente, o que sus resguardos fueron disueltos, divididos o declarados vacantes.”

Comunidad Negra. De conformidad con el numeral 5º del Artículo 2º Ley 70 de 1993, la comunidad negra es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres.

Consejo comunitario. Instancia administrativa de los territorios colectivos de comunidades negras, entre las funciones están, según la Ley 70 de 1993: delimitar y asignar áreas al interior de las tierras adjudicadas; velar por la conservación y protección de los derechos de la propiedad colectiva, la preservación de la identidad cultural, el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales; escoger al representante legal de la respectiva comunidad en cuanto persona jurídica, y hacer de amigables componedores en los conflictos internos factibles de conciliación.

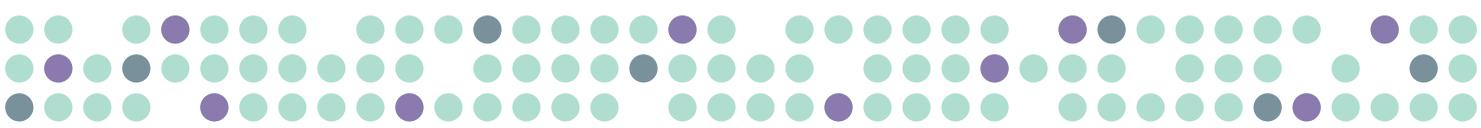
Crecer bien. Se refiere al conjunto de criterios con los que cuentan las comunidades de grupos étnicos, para orientar el crecimiento de las niñas y los niños, en equilibrio y armonía, a partir del cuidado de la naturaleza, de sí mismos, de la familia y la comunidad. Se trata entonces, del proceso de formación del ser persona y volverse gente... a través de la apropiación de los valores y conocimientos de la comunidad o grupo al que se pertenece.

Cultura. Es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias (Ley 397 de 1997, Art.1).

Diálogo intercultural. Proceso comunicativo basado en el respeto, donde se reconoce la valía de los saberes, conocimientos y prácticas culturales de los interlocutores.

Educación propia. Proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional de carácter comunitario, que se da al interior de los grupos étnicos, entre sus principios están la cosmovisión, las lenguas nativas y el territorio. En el artículo 38 del Decreto 1953 de 2014 se define La Educación Indígena Propia como: “ Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales”.

Grupos étnicos. En Colombia se reconocen cuatro grupos étnicos: Indígenas, Afrocolombianos (incluye afrodescendientes, negros, mulatos, palenqueros de



San Basilio), Raizales del archipiélago de San Andrés y Providencia y Rom o gitano. Se caracterizan porque comparten un origen, una historia, una lengua y unas características culturales que configuran su identidad.

Identidad cultural. Conjunto de particularidades propias de una cultura o grupo que permiten a los individuos identificarse como miembros de este grupo. Comprende un sistema de valores, creencias, rituales y comportamientos que constituyen el patrimonio y herencia cultural de la comunidad.

Indagar. Escuchar, observar y recoger las inquietudes, los intereses y las preguntas de las niñas, los niños y sus familias para comprender sus procesos de desarrollo y aprendizaje. (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017).

Lenguas nativas. Se entiende por lenguas nativas las actualmente habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas; las lenguas criollas, habladas por comunidades afrodescendientes; la lengua Romaní, hablada por las comunidades del pueblo Rom o gitano, y la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. (Artículo 1, Ley 1381 de 2010).

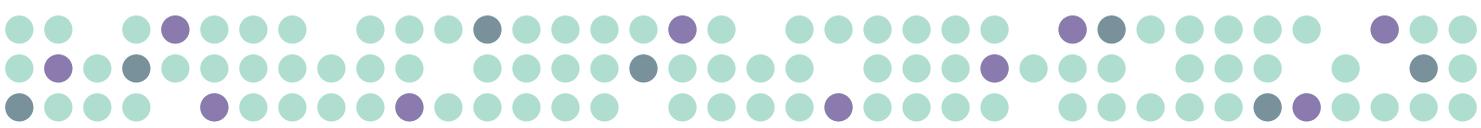
Lenguajes propios. Formas de expresión que usan las comunidades y pueblos étnicos como medio para transmitir sus creencias, los valores, saberes ancestrales y la relación con el territorio; se constituyen con elementos simbólicos y sensoriales que pueden estar presentes en su expresión corporal, en las cerámicas, artesanías y arte rupestre, entre otras.

Líderes. Son aquellas personas designadas por la comunidad que tienen como función orientar, mediar y agenciar procesos de organización internos de las comunidades o pueblos étnicos, pero también en relación a la interacción con otras culturas.

Medicinas tradicionales. Hace parte de la sabiduría ancestral, la cual contiene el acumulado de conocimientos y saberes propios que se fundamentan en la interacción con sus contextos propios y son transmitidos de generación en generación a través de los procesos particulares de reproducción cultural como aspecto esencial para la pervivencia de los individuos, grupos sociales y culturas. La OMS define la medicina tradicional como “Todo el conjunto de conocimientos, aptitudes y prácticas basados en teorías, creencias y experiencias indígenas de las diferentes culturas, sean o no explicables, usados para el mantenimiento de la salud, así como para la prevención, el diagnóstico, la mejora o el tratamiento de enfermedades físicas o mentales”².

Oraliteratura. Acervo literario de las comunidades y pueblos étnicos que se conserva y difunde primordialmente a través de la oralidad.

² Tomado de: http://www.who.int/topics/traditional_medicine/definitions/es/



Pedagogías propias. Maneras particulares de enseñar y aprender de forma tradicional que se relacionan con procesos orales, espirituales como sueños y rituales, con el ejemplo y con el conocimiento de la naturaleza, y que, por consiguiente, dotan de sentido e intención el acto educativo.

Pensamiento propio. Formas de comprender y construir la realidad cuyo fundamento se encuentra en la cosmovisión, la ley de origen, derecho mayor, sabiduría ancestral, las prácticas culturales, entre otros.

Planes de vida. Es un ejercicio de planeación autónoma de las comunidades indígenas, que se caracterizan por dinámicas comunitarias de construcción colectiva donde sus integrantes realizan autodiagnósticos, identifican sus problemáticas y formulan sus propuestas de desarrollo, programas y estrategias desde su propia visión, con el propósito de mantener su pervivencia física, espiritual y cultural.

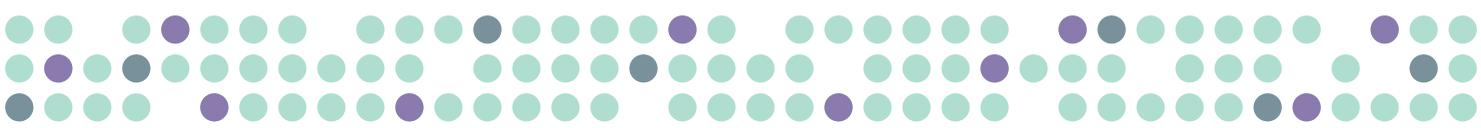
Proyectar. Crear y construir invitaciones que promuevan la acción propia de los niños y las niñas y potencien su desarrollo; en otras palabras, diseñar ambientes, disponer objetos, promover la construcción de proyectos desde las preguntas propias de los niños y las niñas, sus capacidades y aquello que pueden aprender. (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017).

Ritos. Es la organización de creencias y prácticas espirituales que los diferentes grupos apropian como un sistema compuesto por un conjunto de señales o signos, momentos, celebraciones y ceremonias.

Territorio. Es el resultado de procesos sociales, con dinámicas culturales, en las que se entretajan relaciones sociales, económicas, políticas, humanas, y también relaciones de poder. De ahí que pensar el territorio va mucho más allá del espacio geográfico (ICBF, 2017). El territorio tiene varias definiciones, entre ellas se encuentra la del Decreto 2164 de 1995: "Territorios Indígenas. Son las áreas poseídas en forma regular y permanente por una comunidad, parcialidad o grupo indígenas y aquellas que, aunque no se encuentren poseídas en esa forma, constituyen el ámbito tradicional de sus actividades sociales, económicas y culturales."

Valorar el proceso. Reflexionar en todo momento sobre la práctica; intentar responder a las preguntas sobre las formas en que aprenden los niños y las niñas, y sobre las mejores maneras de promover su desarrollo. (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017).

Vivir la experiencia. Privilegiar la vivencia de las niñas, los niños y sus familias, respetando sus experiencias y procurando siempre "llevarlas un poco más allá"; darle paso a la incertidumbre, a la emergencia de mil maneras de aprender con las que cuentan los niños y las niñas. (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017).



Siglas:

ASATRIYUVA: Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de Yuruties del Vaupés

ASATRIZY: Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú

CIPI: Comisión Intersectorial para la Primera Infancia

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca

CRIT: Consejo Regional Indígena del Tolima

CONTCEPI: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

PEBI: Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural

PEC: Dependiendo del contexto, sentido y contenido del proyecto hace referencia a Proyecto Etnoeducativo Comunitario ó Proyecto Educativo Comunitario.

POAI: Plan Operativo de Atención Integral

SDIS: Secretaria Distrital de Integración Social



Carta a los lectores

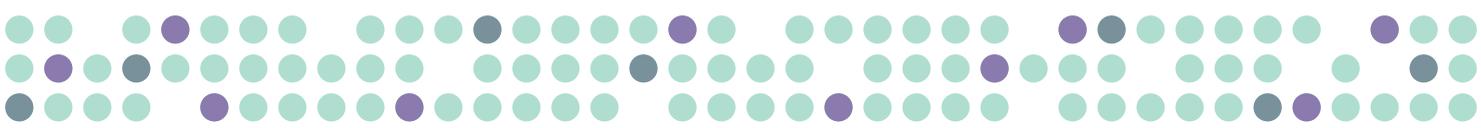
Tener la oportunidad de reconocer las cotidianidades de algunas comunidades de grupos étnicos en el país y aproximarnos a las realidades en las que tiene lugar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia, nos ha permitido proponer como acción de política el reconocimiento, respeto, valoración y celebración la diversidad cultural, en sus distintas concepciones de infancia, las formas de cuidar, educar y acompañar a las niñas y los niños más pequeños, y en los actores y entornos que participan en estas construcciones.

Abrirnos a esta posibilidad, nos ha llevado a entrar en un diálogo intercultural con las comunidades raizales, palenqueras, afro e indígenas, y a situar como una responsabilidad inexorable la defensa de su pervivencia cultural, como una apuesta de Nación que pone a las niñas y los niños en el centro, y que destaca el lugar que ocupan sus familias, comunidades, autoridades tradicionales, líderes, médicos, parteras, y de quienes sostienen las prácticas ancestrales que cimientan su pertenencia y acervo como parte de su identidad individual y colectiva.

La educación inicial no ha sido ajena a este contexto, y en cambio se ha configurado como un escenario privilegiado para su enriquecimiento desde la potenciación de la educación propia, en la medida en que brinda una oportunidad de trabajo mancomunado en torno al buen vivir, al bienestar y la protección de las niñas y los niños desde su gestación. En este sentido, la educación inicial permite contemplar y exaltar los saberes y haceres en el cuidado, la crianza, el juego, la palabra, el canto, la sonoridad, la creación, la apropiación del territorio y la conexión espiritual, que se invocan desde la primera infancia y son estructurantes culturales, sociales y políticos de estas comunidades.

Como equipo de la Comisión Intersectorial para Atención Integral a la Primera Infancia, nos propusimos recoger en este documento de Orientaciones Pedagógicas las reflexiones de agentes educativos, maestras, líderes y autoridades étnicas, investigadores y actores de la política en los ámbitos nacional y local que han trabajado por el respeto a la diversidad cultural, y que éticamente se vinculan en favor de su garantía y exigibilidad en el marco de la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años.

Desde allí, planteamos la importancia de dar continuidad a este afortunado encuentro con las comunidades de grupos étnicos, y dar vía a esta construcción colectiva, desde la conversación y el diálogo intercultural, animando al intercambio que siempre nutre, interpela y en ocasiones cuestiona, para que como sociedad nos sigamos movilizándolo y hagamos una lectura cada vez más profunda y rica en la que se amplíen nuestras miradas en torno al sentido de la educación inicial, sus múltiples formas de expresión y de organización.



Por esto, esperamos que la aproximación a este documento sea un motivo para unirse al trabajo por una educación inicial diversa y abierta a la creación y recreación. Que sea un aporte al camino que se ha labrado y resuene en más y mejores oportunidades para garantizar el goce efectivo de los derechos de las niñas y los niños de la primera infancia, en unión con sus familias y comunidades, en armonía con sus territorios y en reconocimiento a su capacidad de agencia como actores sociales. Que sea la oportunidad para que las instancias de Gobierno, las comunidades, organizaciones y la sociedad en su conjunto, se movilicen hacia el desarrollo de acciones con pertinencia cultural, que garanticen la estructuración de las múltiples identidades, en el marco de las particularidades de todas las poblaciones colombianas.

Mesa de Diversidad y enfoque diferencial de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia



PRESENTACIÓN

En los últimos años, el país ha logrado importantes avances en la consolidación de la línea técnica y operativa que permite ofrecer una educación inicial con calidad y pertinencia, basada en la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia, de acuerdo con lo establecido en la Ley 1804 de 2016, los Referentes Técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia, (Ministerio de Educación Nacional, 2014) y las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En este proceso y ante la diversidad cultural y étnica presente en el territorio nacional, también se han logrado avances trascendentales en el reconocimiento de la necesidad de consolidar a las modalidades de educación inicial, como escenarios que promueven la pervivencia y revitalización de las comunidades de grupos étnicos³, a partir de la consolidación de procesos pedagógicos que favorecen la construcción de la identidad étnico-cultural, así como el desarrollo de la autonomía y la participación de las niñas y los niños desde su gestación.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional se propone agenciar una educación inicial para las niñas y los niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos que: 1. Proteja la diversidad étnica y cultural; 2. Reconozca, respete, valore y potencie las lenguas nativas y los lenguajes propios, como determinantes para la construcción de la identidad étnico-cultural, 3. Garantice el derecho a la libertad, autonomía, participación e igualdad sin discriminación de ningún tipo, y 4. Potencie el desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia a través de interacciones significativas propias de sus identidades culturales, de su reconocimiento del patrimonio y las características de sus entornos.

Para ello, reconoce, apoya y robustece iniciativas individuales y colectivas, que se han venido adelantando a nivel nacional para la educación a la primera infancia, agenciadas en muchos casos

3 Al hablar de comunidades de grupos étnicos se hace referencia a los Raizales, Palenqueros, Afro e Indígenas, en tanto pueblos de origen ancestral, que viven y se organizan a partir de prácticas comunitarias, definidas por las singularidades culturales, territoriales, organizativas y/o lingüísticas que se constituyen en modos de afirmación identitaria y de pertenencia a un colectivo.

Participación del MEN, el ICBF y la coordinación de la CIPI en el proceso de concertación del capítulo de semillas de vida que quedaría consignado en el Decreto 1953.

2014

* Participación del MEN, en Construcción de propuestas de educación inicial propia en primera infancia en el marco de la atención integral con 12 comunidades étnicas.
* Balance de las 12 propuestas construidas con las comunidades étnicas participantes.

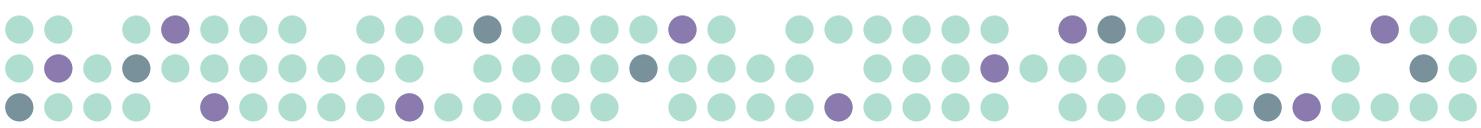
2015

* Acompañamiento a 10 comunidades étnicas para continuar con el proceso de construcción de sus propuestas de educación inicial propia en armonía con la lógica del Plan Operativo de Atención Integral – POAI
* Construcción del Manual Operativo provisional de la modalidad propia e intercultural y pilotaje de esta modalidad en los departamentos de la Guajira y Guaviare
* Definición y pilotaje del Modelo de Acompañamiento pedagógico situado MAS+

2016

* Ampliación de la modalidad en 11 comunidades indígenas y 5 afrodescendientes con atención a 58.217 niñas, niños, mujeres gestantes y lactantes
* Diseño e implementación de la estrategia de acompañamiento a la modalidad en conjunto con el MEN y el ICBF
* Ampliación de la modalidad a 19 departamentos y 81.772 cupos (2018)

2017



por las mismas comunidades de grupos étnicos⁴ En este contexto, se resaltan procesos como los siguientes⁵:



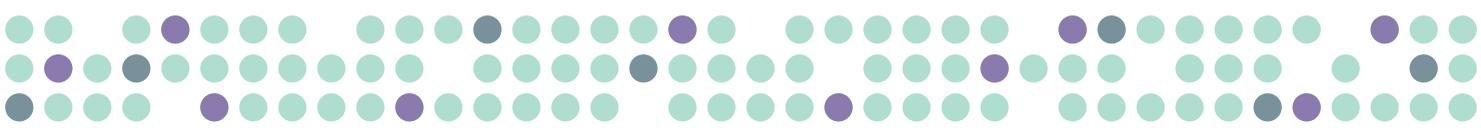
Teniendo en cuenta lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar presentan las Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, con las que se proponen aportar en el reconocimiento y visibilización de las formas propias de ser, estar, hacer, reflexionar y entretener los aspectos constitutivos de la organización pedagógica, de manera que respondan, con pertinencia y oportunidad, a las características culturales de las comunidades de grupos étnicos; dando un lugar protagónico a sus saberes, usos y costumbres, así como a los diferentes actores que, en la vida cotidiana de las niñas y los niños de primera infancia, dinamizan las prácticas culturales y dotan de sentido el mundo (familias, comunidades, autoridades tradicionales, líderes, sabedores, seres naturales y mitológicos, entre otros).

Las Orientaciones Pedagógicas son una apuesta por avanzar en la generación de las condiciones necesarias para revitalizar y/o fortalecer la identidad étnico-cultural, la autonomía, y la participación de las niñas y los niños desde su gestación, dando respuesta a la singularidad de sus ciclos de vida, desarrollos y aprendizajes, las particularidades del contexto cultural y del territorio. Por ello procuran:

1. Reconocer los vínculos inseparables que existen entre educación y cultura.
2. Evidenciar el derecho a la educación en sus dimensiones de adaptabilidad y aceptabilidad. En relación con la adaptabilidad, se espera que la educación promueva la adaptación del sistema educativo a las singularidades de los pueblos étnicos y comunidades y no al contrario. En cuanto a la aceptabilidad, implica que la educación inicial en contextos comunitarios y étnicos, debe

⁴ En algunos casos, las comunidades de grupos étnicos han tomado la iniciativa de generar procesos educativos para la primera infancia y, en otros casos, el Estado ha dinamizado propuestas de atención para la educación inicial, en las cuales la construcción con las comunidades ha sido el derrotero. Dichos procesos han sido diferentes y disímiles, relacionándose con los contextos y desafíos que cada comunidad y grupo étnico enfrenta.

⁵ Para ampliar este contexto, se sugiere revisar el Módulo No.3 del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social y Organización de Estados Iberoamericanos (2010)



ofrecer respuestas pertinentes y adecuadas a las expectativas de los grupos, respecto al proceso educativo.

3. Respetar los derechos culturales relacionados con la identidad y la pertenencia a una comunidad o grupo étnico, disfrutar del patrimonio material e inmaterial local y universal, y la producción cultural.
4. Recoger los insumos del trabajo construido durante estos años, por parte de los grupos étnicos y del Estado, en relación con los procesos de cuidado, crianza y educación inicial de la primera infancia étnica del país.

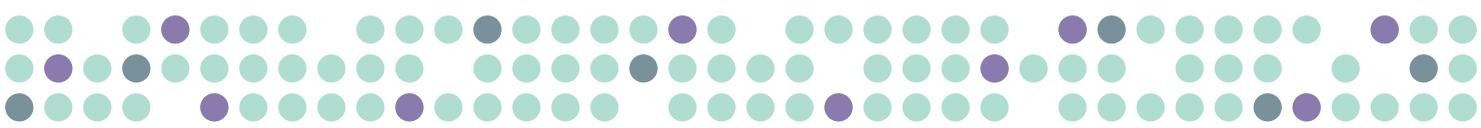
De esta manera, las Orientaciones Pedagógicas se constituyen en un punto de partida para que las prácticas pedagógicas se enmarquen en el reconocimiento, respeto, valoración y diálogo con las formas propias de educar que las comunidades de grupos étnicos han consolidado a lo largo de su historia. En esa medida, más que caminos determinantes, propone reflexiones iniciales, pautas generales y miradas amplias de lo que implica trabajar en procesos de educación inicial con comunidades de grupos étnicos.

En esta medida, las Orientaciones acopian y referencian elementos constitutivos que hacen parte de lo que en algunos contextos se ha denominado como educación propia, la cual hace énfasis en las formas particulares de comprender y habitar el mundo, el lugar preponderante que ocupan los sabedores y líderes, la memoria colectiva e histórica como capacidad para transmitir el entramado social en el presente, el sentido de lo comunitario, lo productivo, el territorio, la valoración y el respeto por la diversidad; así como en la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y la participación de niñas y niños.

Al poner en diálogo estas formas propias y ancestrales de educación con las maneras y apuestas del Estado en lo relacionado con la educación inicial, se establece también una apuesta por el diálogo intercultural. La interculturalidad se asume dentro de las Orientaciones como la posibilidad de reconocerse, respetarse y coexistir en la diferencia, construyendo posibilidades justas y equitativas desde las tensiones, desigualdades y contradicciones que surgen en la vivencia misma de la diversidad.

Las concepciones en relación a lo que es “educar” son tan diversas como las comunidades y grupo étnicos del país. En esa medida, las Orientaciones llevadas al ámbito cotidiano de las prácticas pedagógicas requerirán adaptaciones, ampliaciones y ajustes, que permitan dar cuenta de las singularidades presentes en cada territorio, comunidad y grupo para que logren atender a las expectativas, necesidades y propósitos que cada pueblo determina para la educación de las niñas y los niños de primera infancia.

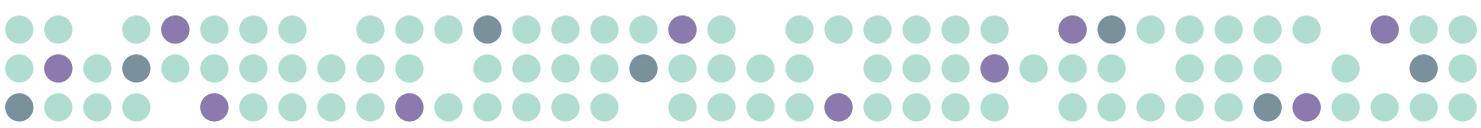
Por consiguiente, las Orientaciones Pedagógicas pretenden ser inspiradores para la acción, de manera que el equipo de la modalidad, en cabeza de los agentes



educativos, en conjunto con los actores que también participan en la educación inicial, encuentren elementos de reflexión y análisis que les permitan enriquecer aquello que proponen para el trabajo cotidiano con las niñas, los niños y mujeres gestantes. No obstante, dado que se busca ofrecer pautas, reflexiones y puntos de partida para el trabajo con comunidades de grupos étnicos, con especial énfasis en la modalidad propia e intercultural, estas Orientaciones pueden resultar pertinentes para todos aquellos que, en sus espacios de trabajo y atención a la primera infancia, han identificado la participación de niñas y niños pertenecientes a grupos étnicos y que se encuentran interesados en trabajar desde el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad étnica y cultural presente en sus contextos.

Para cumplir con los propósitos descritos, el documento se organiza en dos capítulos. En el primero Referentes para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, se abordan las concepciones que enmarcan el sentido de una educación inicial propia e intercultural desde la comprensión de las formas particulares de concebir las infancias, los ciclos de vida y su relación con las concepciones de desarrollo y aprendizaje. También se abordan los elementos relacionados con la educación propia, las metodologías propias, así como el cuidado y la crianza de las niñas y los niños en contextos étnicos.

En el segundo capítulo, Elementos que configuran el proceso pedagógico, se desarrollan los elementos constitutivos de la organización pedagógica de la modalidad, articulados y en diálogo permanente con los aspectos abordados en el capítulo anterior. De esta forma, el capítulo abarca aspectos que van desde quiénes son los protagonistas o agentes de la modalidad propia e intercultural, hasta reflexiones relacionadas con la organización de los tiempos, los saberes a dinamizar, la relación con los territorios y ambientes, así como asuntos generales relacionados con las maneras de organizar la práctica pedagógica.





La educación se fundamenta en las raíces culturales y el pensamiento propio, donde se aspira que su desarrollo contribuya a fortalecer las identidades de cada grupo y a potenciar las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad o correspondencia; también en el fortalecimiento y construcción de autonomía, así como la capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos. (CONTCEPI, 2010. Pág. 21).

1. REFERENTES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE NIÑAS Y NIÑOS PERTENECIENTES A COMUNIDADES DE GRUPOS ÉTNICOS

Al reconocer los procesos de educación propia liderados por las comunidades de grupos étnicos, resulta importante evidenciar aquellas comprensiones, construcciones y apuestas que, desde sus cosmovisiones y cosmogramas, otorgan identidad y sentido a aquello que se propone en términos de la educación para la primera infancia. De esta manera, aspectos como las relaciones que se tejen entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo (niñas y niños, territorio, familias, comunidades, autoridades tradicionales, etc.), así como las concepciones que existen alrededor del crecer bien, los ciclos de vida, desarrollo y aprendizaje, la educación y las pedagogías propias, necesariamente deben tener un lugar privilegiado y protagónico en la consolidación de los procesos pedagógicos que se definen en el marco de la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, sin que ello implique que estos procesos reemplacen o desconozcan la educación propia que reciben en su hogar y en su comunidad.

Por consiguiente, este capítulo ofrece algunos elementos que aportan a la comprensión general de la primera infancia en las comunidades de grupos étnicos, desde una mirada que exige al talento humano de la modalidad propia e intercultural, así como a quienes la acompañan desde diferentes roles (asistencia técnica, supervisión, entre otros), profundizar en las especificidades propias de cada cultura, en tanto las comprensiones sobre las infancias, el desarrollo, la educación, el cuidado y la identidad de cada comunidad y grupo étnico, pueden ser diferentes y merecen ser investigadas y aprehendidas en cada contexto para darles lugar en la definición y organización de la práctica pedagógica, desde los propósitos que cada comunidad y grupo establece para la educación de las niñas y los niños de primera infancia.

1.1. Infancias en comunidades de grupos étnicos⁶

Pertenecer a una comunidad o grupo étnico es resultado de un proceso en el que se conjugan vivencias, entornos, relaciones e historias enmarcadas en cosmovisiones o cosmogramas que definen formas particulares de ser y estar en el mundo, de habitarlo y significarlo. Desde que están en el vientre, las niñas y los niños perciben los sonidos de las músicas de los rituales, los movimientos de la danza, de las caminatas y de su madre al cocinar, el volumen de la voz de las personas de su comunidad, los masajes de las parteras, los olores de los alimentos, entre otros.

Al nacer, entran en contacto con un mundo de imágenes, sonidos, texturas, olores, sabores que, a través de las interacciones que establecen, les permiten construir su identidad desde sus gustos, preferencias, sensaciones. Posteriormente, van construyendo una imagen de sí mismos a través de las interacciones con su entorno y con las personas que los rodean. Además, en algunas comunidades de grupos étnicos se considera que las niñas y los niños reciben la influencia de los espíritus, la luna, los tiempos, las plantas y otros seres naturales y mitológicos, lo cual marca una forma particular del ser, al tiempo que define los propósitos de su existencia para el bienestar de su comunidad.

Al hacer referencia a las interacciones que las mismas niñas y niños pueden establecer en sus entornos, se pone de relieve su papel en la construcción de su propia identidad. La forma en que exploran el espacio al gatear, cargados en la espalda de sus madres, jugando con los elementos que ofrece el territorio, observando, escuchando, estableciendo contacto con otros, etc.; define una parte importante de la construcción del ser de las niñas y los niños, pues les permiten vivir experiencias con las que significan la cotidianidad, al tiempo que establecen formas particulares en las relaciones con quienes los rodean (pares y adultos).

Por ello, la infancia abarca también un momento de observación sobre las cualidades y particularidades de las niñas y los niños, que deben ser cuidadas o potenciadas por la comunidad o grupo al que pertenecen. En las comunidades afrochocoanas, por ejemplo, algunas cualidades deben ser ocultas para los demás, ya que tener algún “talento”, puede ser objeto de envidias y males producidos por los pensamientos de otras personas, sin que ello limite las interacciones con los adultos cercanos.

En Chocó la relación de la comunidad con los bebés está aparentemente llena de contrariedades, o al menos así puede entenderse desde una perspectiva etnocentrista y eurocéntrica. Por un lado, los niños deben ser protegidos del mal de nación, el mal de ojo o de la “virtud”. Por otra parte, los bebés no deben ser extremadamente protegidos, porque ellos hacen parte de una familia extensa y una comunidad que tiene derecho a ellos. Si el niño es esquivo, de manera implícita existe una especie de reclamos con la madre, ya que ella lo tiene demasiado protegido y esto no es bueno para un niño, que debe ser sociable y abierto a la comunidad. (Arango, 2016, pág. 100).

⁶ Si bien los asuntos referenciados en este apartado se dan en las comunidades de grupos étnicos, puede que en algunas familias no se presenten.



En cuanto a lo colectivo, se construye por medio de la participación de niñas y niños en las actividades comunitarias, como las labores de trabajo, los rituales, las fiestas propias, entre otras, en las que se reúnen vecinos y familiares. Cada comunidad o grupo étnico determina en qué espacios y actividades pueden participar las niñas y los niños y en cuáles no, así como la manera de hacerlo. Estos espacios que normalmente están atravesados por experiencias como la música, la danza, las prácticas espirituales (rituales), el aprendizaje de la lengua, algún arte propio, la medicina, la agricultura, entre otros, son vitales para el desarrollo de la identidad étnico-cultural.

En este proceso, la relación entre lo individual y lo colectivo tiene diversos desarrollos según las cosmovisiones o cosmogramas y lo que se espera sea una persona para cada comunidad o grupo étnico (ser buen cazador, partera, sabio o sabia, buen cocinero o cocinera, líder comunitario, etc.). En algunos grupos indígenas, por ejemplo, esta relación está presente en el rol que juega cada niña y cada niño en la comunidad y sus características particulares, determinando los principios y valores con los que se espera crezca como miembro de su grupo.



Actividades cotidianas intergeneracionales. Los arhuacos afirman que niñas y niños participan cuando observan y escuchan, ya estén en la pusa o ya caminen.

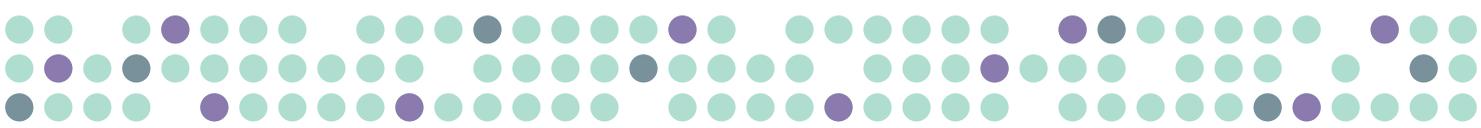
Resguardo Arhuaco de la Sierra. Parcialidad de Mamarwa. Municipio de Pueblo Nuevo, Cesar. Abril de 2014. Foto. Arukingumu Torres Zalabata.

Es necesario señalar que la comunidad percibe al niño no como un individuo aislado, sino como un miembro más del tejido familiar y comunitario. Es en este sentido, al entender la familia integralmente, el trabajo que apoya la reproducción social y cultural de la familia y la comunidad, no es concebido como algo deshonroso o injusto. Es un valor necesario para la reproducción cultural, tanto así, que los perfiles de los niños indígenas tienen como característica central un niño que no sea perezoso y sea colaborador. (Tattay, 2010, Pág. 161).

La vida de las niñas y los niños se encuentra envuelta en un tejido en el que se cruzan el territorio, las comunidades y las familias, y que procura su equilibrio permanente para lograr el buen vivir⁷ de la comunidad o grupo étnico, al englobar las ideas de bienestar colectivo en temas como la interacción con otros grupos y comunidades, la relación equilibrada y de respeto con la naturaleza, y la creación de formas alternativas de economía que no se insertan en las lógicas individualistas y capitalistas.

El "Buen Vivir" está presente a lo largo de todo el continente Abya Yala (nombre indígena para el continente suramericano), desde el extremo norte hasta el extremo sur, bajo muchos nombres de los cuales dos son los más conocidos: suma qamaña (de la cultura aymara) y suma kawasay (de la cultura quéchua). Ambas significan: "el proceso de vida en plenitud". Esta resulta de una vida personal y social en armonía y equilibrio material y espiritual. Principalmente es un saber vivir, pero también un saber convivir: con los otros, con la comunidad, con la Divinidad, con la Madre Tierra, con sus energías presentes en las montañas, en las aguas, en los bosques, en el sol, en la luna en el fuego y en cada ser. (Traducción libre) (Boff, 2011)

⁷ El buen vivir es nombrado y comprendido de diferentes maneras por las comunidades de grupos étnicos



En este sentido, las niñas y los niños hacen parte de un conjunto de elementos que se equilibran, armonizan y complementan, de manera tal que el bienestar de sus territorios y sus comunidades incide no solo en el bienestar individual, sino que, además, contribuye a la construcción de sus identidades culturales a partir de lo que representa el crecer bien del colectivo.

1.2 Crecer bien y ciclos de vida

Como se mencionó antes, las comunidades de grupos étnicos, de acuerdo con su cosmovisión o cosmogramas, cuentan con prácticas propias para observar, acompañar y promover los procesos de crecimiento, desarrollo y aprendizaje⁸ de las niñas y los niños, así como para determinar si están creciendo bien, esto es, saber si sus procesos están sucediendo según lo esperado y en las condiciones de bienestar y cuidado que se consideran adecuadas, incluso desde la preconcepción (elegir la pareja, escoger la luna de la fecundación y el nacimiento, las dietas, etc.).

Si el buen vivir es un pensamiento ancestral que organiza la vida de las comunidades de grupos étnicos, y que se basa en la idea del equilibrio, la armonía y la reciprocidad con los seres naturales, sobrenaturales, con los otros y consigo mismo; el crecer bien se refiere al conjunto de criterios con los que cuentan las comunidades de grupos étnicos, para orientar el crecimiento de las niñas y los niños, en equilibrio y armonía, a partir del cuidado de la naturaleza, de sí mismos, de la familia y la comunidad. Se trata entonces, del proceso de formación del ser persona y volverse gente... a través de la apropiación de los valores y conocimientos de la comunidad o grupo al que se pertenece.

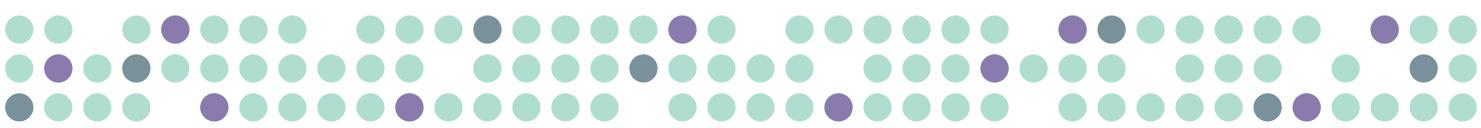
En este marco, los ciclos de vida recogen las interpretaciones respecto al crecer bien. De allí, que se relacionen con las prácticas de cuidado y las prácticas espirituales, en tanto enmarcan ideas, creencias y formas de acompañar a las niñas y los niños para garantizar dicho crecimiento. Así, se puede decir que estos ciclos se comprenden como los momentos, los hitos y las vivencias que cada niña y cada niño del colectivo atraviesan para convertirse en un miembro activo y singular de la comunidad o grupo, según sea su rol, sexo, intereses, habilidades, entre otros aspectos.

Los ciclos de vida implican una mirada colectiva y una mirada individual sobre cómo se están dando los procesos de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños. Desde lo colectivo, cada comunidad o grupo étnico define de manera particular dichos ciclos a partir del conjunto de expectativas que establecen en relación con lo que esperan de sus miembros, es decir, sobre el “ser gente...” Inga, Sikuaní, Palenquera, etc.

Según los valores y expectativas que tienen las diferentes culturas, se realizan rituales, curas, armonizaciones, dietas, etc., para garantizar el bienestar físico de las niñas y los niños, que siempre está asociado con su bienestar emocional y espiritual, así como con el de sus familias, su grupo y su territorio.

⁸ Se entiende aquí el desarrollo y aprendizaje de acuerdo con lo planteado en las Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017): “(...) procesos interdependientes que toman forma gracias a la interacción dinámica entre la biología (genética-maduración) y la experiencia de los niños y las niñas en sus interacciones con otras personas y con los entornos sociales y culturales a los que pertenecen” (CIPi, 2013).

En este sentido, no pueden comprenderse como consecuencia exclusiva de la maduración biológica, sino en relación con los entornos humanos y físicos en los que crecen y en el marco de las interacciones que establecen con los adultos y los pares que son miembros de sus grupos de referencia. (2017, Pág. 29).



Los nasa conciben que el niño o niña, desde que está en el vientre, es una personita, y que, desde su gestación, debe ser tratado como un sujeto con propios intereses y necesidades; consideran que el cuerpo es como un árbol y, como él, inicia su ciclo vital desde el mundo de abajo; esto refuerza la relación entre la sociedad y la naturaleza. Entre los kogi, solo hasta el primer baño el niño o niña queda incluido(a) en la vida de esta tierra y en la del universo. Entre los desana, se piensa que el niño o niña recién nacido todavía no pertenece a este mundo. Finalmente, los makuna aclaran que "antes de nacer, el bebé es puro pensamiento y se va volviendo carne mientras el chamán (gugá) está curando el parto. En este momento es como imaginar que el niño es un aire que aún no se ha materializado"; esto sucede cuando el chamán lo conjura. Fuente especificada no válida.

En cuanto a la mirada de lo individual, se determina por los gustos, los intereses, las habilidades, los dones y los llamados que cada niña y cada niño recibe o posee desde el momento de su gestación (o desde antes) y que se van acentuando a lo largo de sus vidas. Dichas particularidades individuales pueden depender, por ejemplo, del tipo de alimentación que consume la madre durante la gestación, las personalidades de sus padres, la luna que rige en el momento de su nacimiento, el animal con el que se le hermana, o el tipo de ser de la naturaleza con el que se le ombriga, entre muchas otras posibilidades. De allí que también se reconoce que cada uno (niña o niño) requiere una observación y un acompañamiento diferenciado, pues está creciendo de maneras diferentes en coherencia con su ritmo propio.

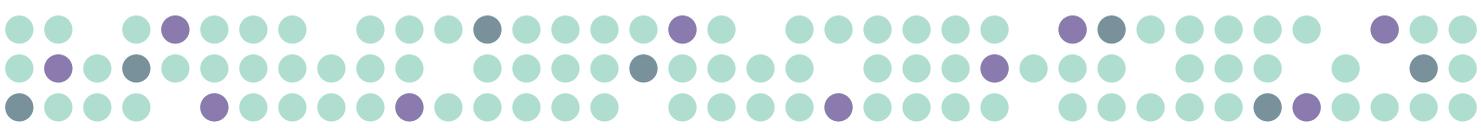
Así, las familias y comunidades los acompañan en su crecimiento, observando sus capacidades y dificultades e inclusive, en algunos casos, revisando la fecha de su nacimiento en el contexto de los calendarios ecológicos⁹, de manera que se pueda identificar aquello que niñas y niños necesitan para crecer de la forma esperada. Para el grupo Nasa, por ejemplo, la luna en la que se nace define algunas características de la personalidad, que deben ser trabajadas por medio de una alimentación especial y de diferentes ritualidades, con el fin de que crezcan como nasas (solidarios, tranquilos, fuertes, etc.).

Entonces la luna (u'y nyakh) cada vez que camina y cuando se sienta a descansar junto al fogón sigue aconsejando a los hijos (ki'sya kapiyanjxi) sobre dónde se puede sembrar o no sembrar los cultivos, cortar o no cortar los palos, cortar o no cortar el pelo (...). Cuando una niña, niño o animal nace en luna niña va a ser enfermizo, chillón, dormilón. A estas personas en cada luna mayor se les puede hacer remedios para que sean fuertes o trabajadores (kwekwe's kanesujxa). (PEBI-CRIC, 2005).

A continuación, se presentan, a manera de ejemplo, las nociones asociadas a los ciclos de vida de los grupos Inga, Camëntšá, Wayúu y Sikuni, que permiten evidenciar no solo la diversidad de comprensiones sobre esta categoría, sino, además, los criterios que los grupos consideran importantes para definir cada ciclo:

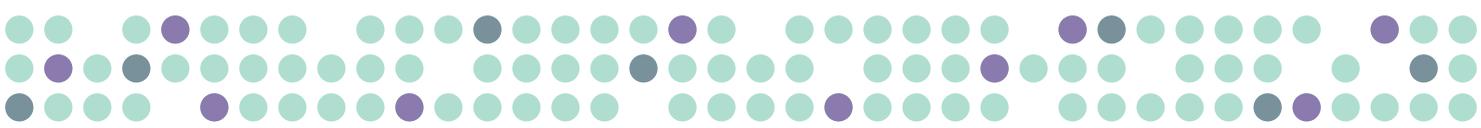
Las ideas de crecer bien, ciclos de vida y "ser gente" se enmarcan en las lógicas de las cosmovisiones o cosmogramas de las comunidades de grupos étnicos y en sus formas de vida, las cuales se asocian a la noción del buen vivir.

⁹ El calendario ecológico, hace referencia a la forma como se cuenta el tiempo, desde un orden espiritual, hasta cotidiano (Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de Yuruties del Vaupés ASATRIYUVA, 2008, Pág. 69).



INGA	CAMÉNTŠÁ	WAYÚU	SIKUANI
<p>Lluyuwawita- bebe tierno o recién nacido, el deber de los padres en esta etapa es la protección espiritual y la formación lingüística.</p> <p>Uchulla wawita- el deber de los padres es relacionarlo con su entorno, con el conocimiento lingüístico cultural y espiritual.</p> <p>Wawita – es la personita que comienza a comprender las reglas de comportamiento para la vida y va adquiriendo los conocimientos del entorno.</p>	<p>NGOMAMANA: etapa de gestación, inicia desde la concepción, seguido por la preparación de los padres para el recibimiento del bebé.</p> <p>ONŶNANA (0 – 3 meses): etapa de nacimiento, en donde se destaca la conexión del bebe con la madre tierra, a través del entierro de la placenta (bejata) al lado del shinÿac.</p> <p>OCHOCHAYA (0 – 2 años): etapa de lactancia materna.</p> <p>OBATCHKANAYA (4 – 6 meses): etapa que comprende la realización de diferentes acciones que se manifiestan.</p> <p>OSJONAYA (6 – 8 meses): esta etapa tiene relación al gateo.</p> <p>ENOSHEKUIGAKAYA (8 – 11 meses): hace referencia a los primeros pasos.</p> <p>SHEKBUACHA (11 meses – 1 año y tres meses): En el transcurrir de esta etapa se involucra al niño/niña en actividades familiares.</p> <p>TJĚMBAMNAYA (año y medio en adelante): niño que acompaña al papá o mamá.</p> <p>UAJABUACHANA (5 – 8 años): en esta etapa se dan responsabilidades de acuerdo con el género.</p>	<p>Ale'eruiwa'ya: gestación.</p> <p>Jemeiwa: nacimiento.</p> <p>Jo'uuiwa'aya: de cero a tres años.</p> <p>Atulayüli'iya: etapa de la lactancia.</p> <p>Aikajüina: se sienta.</p> <p>Alamajüina – Ansünajüina: inicia el gateo.</p> <p>Ashawaajüina: se sostiene solo.</p> <p>Akoyojaa: iniciación del caminar.</p> <p>Kakuaina: ya caminan.</p> <p>Kawatiraina: ya corren.</p> <p>Jintut nümaa Jintüi: de los tres hasta los siete años.</p>	<p>Penako itsi wajünaeya: preconcepción.</p> <p>Yakotajina, NakoJita: embarazo.</p> <p>Pejana naitajüsinakuetoyo, petsobianakuetoyo- Pejana nae Janaejwiyo: recién nacido (Cero a dos meses).</p> <p>Penakuetonüyo- Penakuetowayo: 3 a 24 meses.</p> <p>PejewaJi Nakueto: etapa de la segunda niñez: de 2 a 6 años.</p>

Tomado de Molina, F. (2016).



Raizal	Ualle del Patía	Palenque	Afro del Magdalena
<p>New born: recién nacido. Primeros 40 días, hasta los tres o seis meses de edad.</p> <p>Babies: hasta que caminan.</p> <p>Piknini: encierra el concepto de niñez raizal.</p> <p>Child: es el sinónimo de pubertad o infancia tardía, y es la antesala a la adolescencia.</p> <p>Teenage: adolescencia.</p> <p>Youth: mayoría de edad.</p> <p>Youth adult: adulto joven.</p> <p>Adult: la adultez está asociada a roles que las personas comienzan a asumir dentro de la comunidad.</p> <p>Olders: mayores o abuelos.</p>	<p>0 a 9 meses: orígenes cosmogónicos y embarazo.</p> <p>0 a 6 años: primera infancia.</p> <p>6 a 13 años: segunda infancia.</p> <p>13 a 24 años: juventud.</p> <p>Adultez: 25 a 50 años.</p> <p>Adultez mayor: más de 50 años.</p>	<p>Enamoramiento y gestación</p> <p>Gestación</p> <p>Monasito: desde que se nace hasta la primera eyaculación y menstruación.</p> <p>Muchachera: 12 a 30 años.</p> <p>Adultos: mayores de 30 años.</p>	<p>Preconcepción</p> <p>Gestación</p> <p>Parto</p> <p>De 0 a 3 meses</p> <p>De los 3 meses al año</p> <p>De 1 A 2 años</p> <p>De los 2 a 6 años</p>

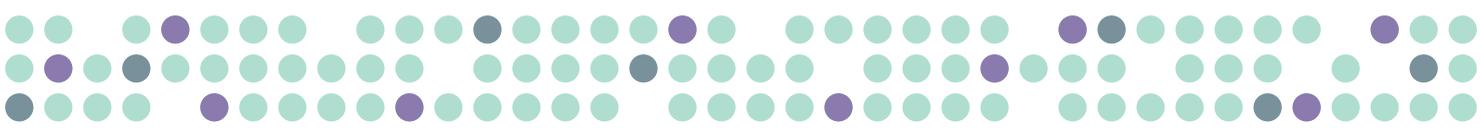
Ibídem.

Para muchas comunidades de grupos étnicos, los hitos que configuran los ciclos de vida conllevan una serie de rituales y ceremonias que determinan espacios y tiempos para equilibrar y armonizar la energía de los seres con la naturaleza, agradecer a la madre tierra y la fertilidad de los cultivos y realizar pago a los espíritus, entre otros. Los rituales muestran la importancia del cuidado y la crianza colectiva, en los que se establecen vínculos entre las niñas, los niños y adultos diferentes a los de su familia de sangre.

Identificar los ciclos de vida y los rituales mediante los cuales se acompaña el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de niñas y niños es fundamental para el buen vivir, pues determinan, entre otras cosas, la salud individual y colectiva.

Entre los rituales y ceremonias asociadas a los ciclos de vida, que han sido mayormente referenciados por las comunidades de grupos étnicos, desde el momento de la fecundación hasta la caída del primer diente, se mencionan los siguientes (sin decir que son los únicos):

- **La fecundación y el embarazo.** En este momento la mayoría de los grupos incorporan la necesidad del cuidado de los padres, en especial de la madre. Para ello, proponen una serie de recomendaciones en el comportamiento, alimentación y hábitos. Cumplir con las recomendaciones permitirá el



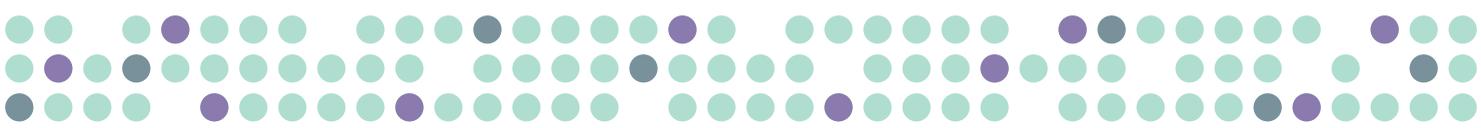
nacimiento de un bebé saludable y un alumbramiento tranquilo. Por ejemplo, para los afrochocoanos:

En el embarazo hay que tener especial cuidado no solamente con lo que se hace, sino también con lo que se dice y lo que se come. El bebé puede ser afectado con la pasividad de la madre (sale perezoso), por la hiperactividad de la madre (sale arrecho) y por las palabras; no se debe decir cómo se quiere que salga el niño físicamente, porque estas palabras pueden tener implicaciones en el físico del bebé más adelante (por ejemplo, puede salir con un ojo negro y el otro café, o con la cabeza con ciertas características). También afecta de manera contundente a la madre y al bebé el tipo de alimentación (consumir ciertas plantas frías o calientes en determinados ciclos del embarazo, por ejemplo) y hay quienes llegan a pensar que ingerir ciertos alimentos tendrá una repercusión directa en el aspecto físico de los recién nacidos. (Arango, 2016, pág. 99).

- **El nacimiento.** Como momento crucial del orden de la vida, el nacimiento está asociado al ámbito familiar, ya que, junto al padre y demás familiares, la partera acompaña el alumbramiento. Cada momento del parto tiene un sentido profundo, asociado a formas de intercambiar energía y activar memorias en la niña o el niño y el territorio. Por ejemplo, para algunas comunidades afro, este momento es vivido así:

Después de las palabras de bienvenida, se le corta el cordón umbilical y se amarra con un hilo rojo, el color de la vida. La placenta es envuelta en una manta y después de unos trabajos espirituales, será enterrada. Sin embargo, el nacimiento comprende el periodo de casi 45 días de cuidado a la madre y al niño, en donde se realizan limpiezas y se garantiza buena alimentación. (Díasporas afrodescendientes del litoral pacífico).

- **La alimentación.** Para las comunidades de grupos étnicos, la salud empieza en una buena alimentación, que no solo se caracteriza por las cualidades nutricionales de los alimentos, sino también, por las formas en que éstos son cultivados y cosechados, siguiendo las normas de la cultura (calendarios ecológicos, manejo de semillas nativas, rituales, etc.) y guardando que su producción sea lo más natural posible, es decir, sin la utilización de productos químicos. Adicionalmente, para alimentarse adecuadamente es probable que se necesite de rituales y rezos de los alimentos, ya sean estos a la leche materna o alimentos complementarios. Un ejemplo, es el rezo del pescado y las carnes, realizado por los sikuni usualmente cuando el bebé cumple 6 meses, momento en el cual puede recibir alimentos diferentes a la leche materna.
- **La siembra del ombligo y la placenta.** Este ritual busca reconectar a la niña o el niño con su territorio. Ya que no basta con ser parte de una familia,



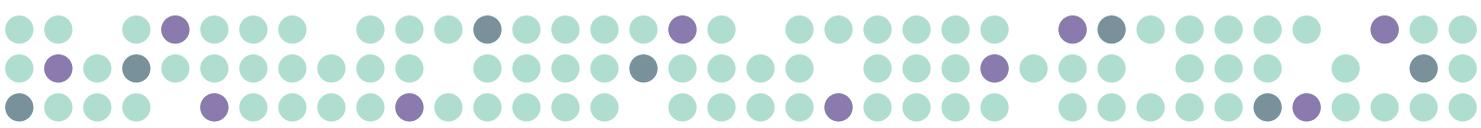
se debe inscribir en un territorio al que pertenece y ha de cuidar. El sabedor, médico tradicional o partera, define el sitio del entierro según la lectura que hace de la niña o el niño o de acuerdo con las normas de la comunidad. De esta manera, se vive un momento importante en la construcción de la identidad, pues a través de la siembra de su ombligo o placenta, la niña o el niño se arraiga a sus ancestros, a sus luchas y a su historia, es decir, hace parte de un colectivo. En las comunidades afropacíficas, tiene lugar el ritual de la ombligada que busca, además de lo ya dicho, garantizar que la niña y el niño hereden las habilidades y poderes de la planta, mineral o animal con el que se ombliga. Así, podrá protegerse y más adelante, proteger a otros.

- **El bautizo, la puesta del nombre:** Entre los Emberá chamí (CIPI, 2015) y otros grupos, se realiza la siembra del nombre entre el primer y los doce años de edad. Esta ceremonia consiste en ofrecer a la niña y el niño a la luna, a dios y la naturaleza, para que sean protegidos de las fuerzas y espíritus malignos y tengan siempre un guía espiritual que los acompañe. El ritual debe celebrarse entre los meses de marzo y abril de cada año. Según las fases de la luna, se define la fecha y la hora, se debe hacer teniendo en cuenta su ubicación, sea luna llena o menguante, esto se explica porque según los médicos tradicionales, la etapa de la luna llena significa el esplendor para que la niña o el niño sea entregado a la naturaleza y la menguante significa su crecimiento y desarrollo.

Deben asistir la madre y el padre, se asigna un padrino que normalmente es un médico tradicional o un líder de la comunidad. Asignar el nombre resulta ser fundamental en el desarrollo de niñas y niños, pues no importa cuántos más compartan el mismo nombre, cada uno es único y especial, dotando de mayores elementos la construcción de la identidad individual. El nombre, en algunos casos, habla del papel que la niña o el niño está llamado a desempeñar dentro de la familia o la comunidad, además de hacer visible y real su presencia como parte fundamental del colectivo.

- **El inicio del caminar.** Este momento marca realmente un cambio en la forma como se construyen las relaciones, la exploración y aprendizaje del entorno, caminar también se asocia con la adquisición de fuerza física y espiritual. Por ello, algunas comunidades de grupos étnicos preparan a la niña o el niño con una serie de prácticas como baños, masajes, ungüentos, sobos y formas de alzarlos y cargarlos, dado que le ayudan a alcanzar la fuerza necesaria para caminar. También es usual que se utilicen elementos como la arena de playa y de río, o productos de animales según sus características en relación con la acción de caminar para apoyar este cometido¹⁰. La acción de caminar marca un momento clave en el desarrollo ya que define un tipo de interrelación más intensa con la comunidad, pues

¹⁰ Es común que se utilice la yema de huevo de gallina en las rodillas en el entendido que los pollitos al romper el cascarón salen caminando de una vez. También en la costa pacífica se toma el cangrejo conocido como caricaco para sobar suavemente en las rodillas con el mismo propósito.



esta acción les permite a niñas y niños estar en más lugares y llegar hasta donde quieren. De esta forma, es una habilidad clave que entra a fortalecer su capacidad de aprendizaje y exploración autónoma.

En la etapa del no iniciado, el niño o la niña es más independiente de su familia; por algunas horas del día se acompaña de otros niños o niñas (grupos de juego), otras personas mayores y, actualmente, por el Etnoeducador; es decir, que entra a ser parte de la vida comunitaria, participa en los diferentes momentos de aprendizaje propio como las ceremonias y cuenta con otros ambientes de aprendizaje como el río, la chagra, la escuela e imitan a sus madres en sus oficios si es niña y a ser cazador, pescador o trabajador, si es niño. (-ASATRICY-, 2014).

- **Muda o cambio de dentadura y corte de cabello.** Con la caída del primer diente o el primer corte de cabello, se comprende que la niña o el niño tiene fortaleza o vigor para afrontar diferentes situaciones, al tiempo que posee mayores capacidades para participar de las tareas del hogar de acuerdo con sus capacidades, tales como barrer, ayudar a pelar los alimentos o ayudar a recoger los huevos. Un ejemplo es el ritual del moño en la comunidad Pijaos:

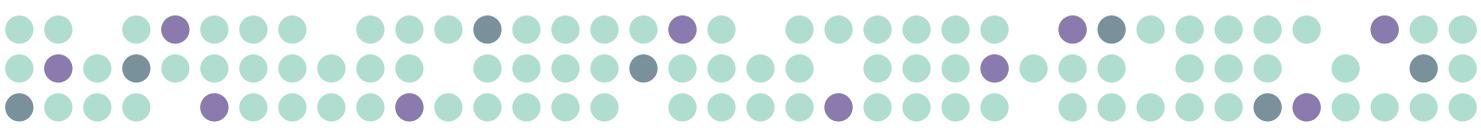


Comunidad Pijao, Coyaima. 2015

1.3. Elementos que contribuyen a la construcción de la identidad étnico-cultural

La construcción de la identidad étnico-cultural de las niñas y los niños en las comunidades de grupos étnicos esta cimentada en el pensamiento propio, que es el conjunto de fundamentos o leyes que orientan la forma de ser y estar de acuerdo con el territorio, la ley de origen, la cosmovisión o cosmograma, entre otros; en tanto determinan sus creencias, saberes culturales, prácticas de cuidado y crianza, usos y costumbres. A continuación, se amplía cada uno de estos elementos:

- **Pensamiento propio y saber espiritual y simbólico.** Para las comunidades de grupos étnicos, el pensamiento propio se encuentra asociado al saber espiritual y simbólico, ya que se relaciona con una forma particular de ordenar,



ver y sentir el mundo y de comprender e interactuar con los diferentes seres y espacios que cohabitan el territorio, constituyendo los principios, valores y formas de interactuar que enmarcan la identidad de cada comunidad o grupo. Así, el pensamiento indígena, por ejemplo, es un pensamiento en espiral donde el tiempo-espacio y los seres están conectados a través una profunda relación que permite la armonía y el equilibrio.

Los saberes se entienden como una forma de conocimiento desarrollado por las comunidades de grupos étnicos, a partir de procesos en los que, en el marco de la vida cultural, cobran especial relevancia la experiencia, la observación y la oralidad. Estos saberes se materializan en un conjunto de prácticas, usos y costumbres que cada comunidad o grupo ha mantenido en el tiempo y que hacen parte de la vida cotidiana, espiritual, cosmogónica para los grupos indígenas, y cosmográficos para las comunidades afro.

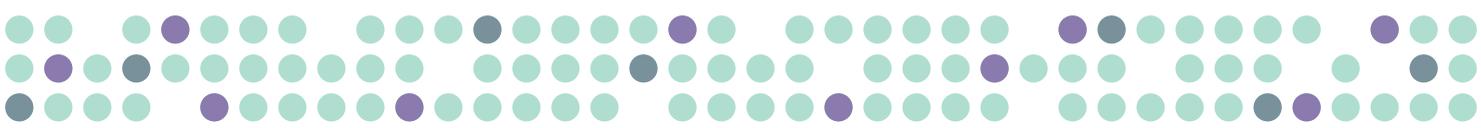
El saber es producido en el largo tiempo con el propósito sustancial de mantener la vida y reproducirla (...La complejización de las sociedades originarias o prehispanicas confirman que crearon sistemas de saberes exitosos que permitieron el abastecimiento de alimentos, enfrentar las enfermedades y crear tecnologías para obtener y transformar los elementos naturales (Hidrovo, 2015. Pág. 21).

El hecho de que estos saberes estén asociados a un territorio, comunidad y momento histórico concreto, exige recordar su doble carácter: simbólico y espiritual. El pensamiento simbólico se refiere a:

"(...) la capacidad de dar significado al mundo que nos rodea y comunicarlo a través de un lenguaje codificado, ya sea gestual, verbal o gráfico (...) La trascendencia del pensamiento simbólico radica en haber hecho posible la comunicación entre los seres humanos. La transmisión de información entre los congéneres y entre unas y otras generaciones (Valdivia J, Adaptación del texto: García A y Fernández D. El Pensamiento Simbólico, Museo Arqueológico Nacional (MAN) Departamento de Difusión, 2014. Pág. 2).

Para las comunidades de grupos étnicos, estos lenguajes incluyen las diferentes formas de expresión artística o saberes artesanales como la cestería, el tejido, la cerámica y muchos otros. Incluso, se asocia a la interpretación de procesos naturales y biológicos como la fecundidad, el parto, la vida y el universo. De esta manera, las prácticas culturales no son solo un acto simbólico, sino que de ellas subyace una relación con el mundo espiritual.

La espiritualidad nace de la Ley de origen y se constituye en principio de la educación propia en tanto nos da las orientaciones para mantener el equilibrio y la permanencia cultural como grupos (...) La espiritualidad se vivencia en el pensamiento y acciones comunitarias, en las prácticas de sus rituales, en la armonización, en el diálogo con los sitios sagrados y se promueve y transmite a través de la memoria y tradición oral. (CONTCEPI, 2010. Pág. 23).



La comprensión del mundo basado en la observación de la naturaleza, la sincronía de la vida como individuo y como sujetos sociales de acuerdo con los ciclos naturales, entre otros aspectos, dan cuenta de un pensamiento que se centra en la vida misma. En este sentido, el pensamiento espiritual descubre el valor de lo sagrado en cada rincón de la naturaleza donde palpita el espíritu de la vida. Así como en la cultura occidental todo está compuesto de átomos y células, desde el pensamiento espiritual las plantas, los animales, las montañas, los ríos, la luna, el sol, etc., contienen en esencia la energía vital o la energía del universo y la vida. La aprehensión de esta forma de pensamiento por parte de niñas y niños es una responsabilidad de la familia, la comunidad, los mayores, guías espirituales (sabedores) y autoridades¹¹.

Teniendo en cuenta la importancia de que niñas y niños participen en las prácticas tradicionales, significativas y cotidianas de la comunidad, resulta necesario establecer rutas que permitan comprender, valorar, consensuar o resignificar los saberes y prácticas en torno al cuidado, enseñanza y aprendizaje desde una doble mirada: por un lado, en el marco de sus derechos, y por otro, a partir de su identidad étnico-cultural. De esta manera, resulta necesario considerar las siguientes premisas:

1. La comprensión de lo que significa el pensamiento y el saber espiritual y simbólico implica un proceso experiencial, lo cual significa que al ser parte de la misma práctica se posibilita su comprensión. Es decir, solo es posible interpretar el valor de un ritual, rezo o aseguranza¹² si se participa o acompaña sin la emisión de prejuicios o señalamientos externos y con la apertura al diálogo y la reflexión. Por ello, es pertinente que antes de participar o acompañar un ritual se tenga claro cuál es la lógica y el sentido de lo que se está haciendo.
2. La visión del pensamiento y saber propio como un sistema integral y sistémico, que involucra a todos los seres y espacios. En este sentido, es necesario comprender que existen diferentes formas de dotar de sentido el universo y organizar la vida.

El crecer bien, desarrollo y aprendizaje de niñas y niños como entramado social que tiene lugar desde la gestación, requiere considerar la incidencia de esos saberes y prácticas en el proceso de cuidado y educación. Por consiguiente, las familias y la comunidad cumplen un papel fundamental al ayudar a identificar cuáles son los ritos, hitos y prácticas que hacen parte de la vida de las niñas, los niños y las mujeres gestantes, y que marcan trayectorias y cambios en la vida cotidiana de los más pequeños. A continuación, se describen los elementos del pensamiento espiritual y simbólico, que configuran la construcción de la identidad étnico-cultural de las niñas y los niños.

11 (...) en la armonía universal desde las hormigas hasta las estrellas todos los seres tenemos nuestro lugar, todos estamos formados por elementos químicos del mismo conjunto y sujetos a las mismas leyes naturales que reglan, fecundidad, nacimiento y muerte. Todos dependemos de todos. La plantita ha nacido por el trabajo comunitario de Lluvias, Sol, Tierra y otras entidades conjuntas. Cuando comemos la plantita estamos comiendo energía cósmica. Nuestra Sangre es cosmos licuado. Somos - parte energía solar y - partes de agua. (Amauta, citado en Galeano, 2010. Pág. 84).

12 Las aseguranzas, más que todo, son creencias indígenas que simbolizan un tipo de protección divina contra fuerzas del mal. Carvajal. A (2017), Recuperado de www.periodicoelpunto.com/2017/.../proteccion-o-ataduras-que-seran-las-aseguranzas/



Cosmovisión y cosmogramas

Desde el pensamiento indígena, el universo, la tierra, la gente, el mundo natural y sobrenatural, tienen un único origen, se habla de la existencia de una conexión entre todos los seres, lugares y espacios, a esto se le llama Cosmovisión; puede cambiar de nombre o características de un grupo a otro, pero todas buscan el buen vivir.

La tierra es entendida como un ser vivo que garantiza el buen vivir, a través de los valores de la reciprocidad, resistencia, solidaridad y trabajo colectivo. Por lo tanto, para garantizar la supervivencia, se requiere que los grupos étnicos puedan desarrollar y mantener las interacciones con el territorio y los recursos acordes a sus cosmovisiones. Retomando las palabras de la Escuela Intercultural de Gobierno y Políticas Públicas:

La cosmovisión de los indígenas se fundamenta en su relación con la madre tierra y la madre naturaleza. En cambio la mayoría de la población mundial vive sin preocupaciones, sin saber cuál es su fuente de vida, olvida a sus generaciones del futuro. Más bien, vive contaminando y vive tratando de lesionar más y más a la tierra. (2007, Pág.50).

A propósito de las comunidades afro del Cauca, existen otras formas de comprender las maneras de ordenar, ver y sentir el mundo. De acuerdo con Hernández (2007), los Cosmogramas, hacen alusión a la representación gráfica de las formas particulares como se organiza el mundo, el universo, el cosmos y sus espacios. El cosmograma reconstruye la cultura, iniciando con la memoria africana y los principios de identidad, tradición histórica y religiosidad, al tiempo, organiza el mundo en tres espacios:

- Mundo Celestial: corresponde a deidades positivas como las vírgenes y los santos.
- Mundo Terrenal: en el que se mueven las personas y seres vivos.
- Mundo de Abajo: donde se ubican los seres o elementos negativos como los maleficios, los espíritus y ánimas malas.

Estas diferentes formas de explicar cómo se mantiene el equilibrio entre los seres del universo (cosmovisión y cosmograma) conllevan a la construcción de normas y valores que se aplican a los diferentes momentos del ser y de la comunidad, al tiempo que fundamentan las actividades cotidianas, como los tiempos para tomar el sol, bajar al río, coger las plantas, etc. En la relación con la naturaleza se aprenden aspectos importantes para la vida como la conexión con la madre tierra a través del desarrollo de los sentidos y por ende, de procesos como la observación, la contemplación, la escucha y la percepción.



Así mismo, determinan los momentos o celebraciones que debe vivir y hacer la comunidad o grupo de acuerdo con el calendario ecológico dado por los hitos que configuran los ciclos de vida que las niñas y los niños experimentan: la ombligada, el destete, el corte de cabello, aparición del primer diente, etc., aunque estos cambios trascurren en la historia personal de los sujetos, abarcan un sentido comunitario. Es decir, cada vez que los miembros del grupo participan de estos rituales y ceremonias, se afianza en la conciencia colectiva¹³ la identidad.

Territorios

La importancia de los territorios en la configuración de la identidad étnico-cultural de las niñas y los niños, radica en las múltiples formas como los seres se relacionan y complementan con su territorio de origen. Es así como, por ejemplo, para los Aimara, la lucha por el cuidado y protección del territorio, está dada por la visión de lo “Sagrado”, que refiere a la madre tierra o PACHAMAMA. El mito aimara dice que: “somos la tierra misma, la conciencia de la tierra, los ojos de la tierra y la voz de la tierra” (Gavilán 2011, Pg. 99). De allí, el principio de hermandad con los seres que existen en la naturaleza y el universo y de comprender que nadie es dueño absoluto de la tierra para poseerla y explotarla.

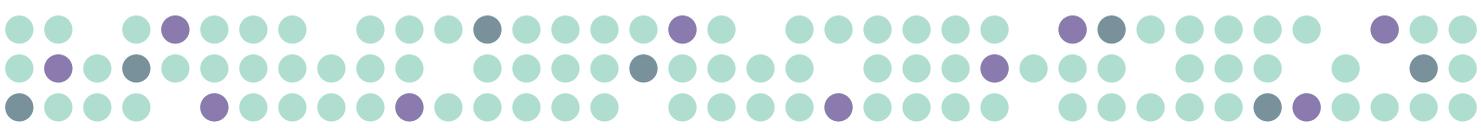
La vida de los individuos y las comunidades se liga al territorio que ocupan y, desde allí, se construyen una serie de significados y relaciones particulares. A partir de los diferentes escenarios presentes en los territorios como los páramos, la selva, el mar, el río, etc., se inscriben en la comunidad dinámicas que organizan la vida espiritual, social, economía e individual. Del mismo modo, señala los alimentos a consumir, los rituales y las ceremonias. Por ello, al hablar de territorios, se hace referencia a los procesos de territorialización, entendida como la concepción que cada comunidad o grupo étnico tiene sobre éste.

Los diferentes escenarios comunitarios como la huerta, el mercado o las plazas, los sitios sagrados, naturales o históricos, entre otros, permiten aprendizajes contextualizados, a partir de las siembras de plantas medicinales y alimentarias, las cosechas, las pescas, los avistamientos de animales en las épocas migratorias y otros fenómenos que marcan las celebraciones espirituales y colectivas que encierran en sí mismos una serie de experiencias que les permiten a niñas y niños participar de las dinámicas propias de la comunidad y desarrollar el sentido de pertenencia.

Ver y sentir el territorio como un ser vivo con espíritu, hace comprensible el principio de respeto mutuo. Donde hay que pedirle o pagarle, agradecerle y devolverle los elementos que se toman. Aspectos que se aprenden en la vivencia de prácticas como la preparación de la tierra para la siembra

El territorio es el resultado de procesos sociales, con dinámicas culturales, en las que se entretajan relaciones sociales, económicas, políticas, humanas, y también relaciones de poder. De ahí que pensar el territorio va mucho más allá del espacio geográfico; pensar el territorio es pensar sobre todo en las comunidades y poblaciones que dinamizan dichos procesos sociales desde el reconocimiento de sus particularidades y características propias. (ICBF, 2017. Pág.17).

¹³ Término acuñado por Durkheim: Se refiere, por su parte, al conjunto de maneras de obrar, de pensar y de sentir que integran la herencia común de una sociedad determinada, establecida a través de la historia, de generación en generación, y que son admitidas y practicadas por la mayoría de las personas que integran esa sociedad.



o la recolección de la cosecha según el calendario ecológico, así como los rituales de siembra del ombligo o la placenta, los refrescamientos o ceremonias sagradas, etc. Desde la perspectiva de las comunidades afro, por ejemplo, el territorio comprende el lugar donde se convive con la naturaleza, de acuerdo con el conocimiento que se tiene de los periodos de invierno, veranos, las fases lunares, las mareas, las pujas que son de gran importancia para las siembras, las cosechas, la pesca, las migraciones y la misma medicina.

Entender el territorio como un todo, marca aspectos que no solo influyen en la vida comunitaria, sino que están asociados al crecimiento de las niñas y los niños. Por ejemplo, para el grupo Awa se tienen las siguientes pautas:

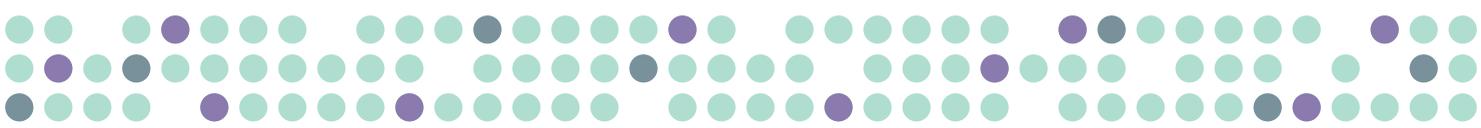
- No poner a caminar a niñas y niños a muy corta edad o sin bautizar, porque los espíritus vienen a comerse su alma.
- Al pasar por el monte, si se lleva a una niña o un niño, se debe colocar una señal para protegerlo y llevarlo bien envuelto.
- La mujer embarazada no debe mirar la picadura de culebra.
- La mujer que está con la menstruación no puede andar en la finca de molinos de caña y chiro porque se mueren los cultivos.

Cuando estos consejos no se cumplen, se cree que se generan desequilibrios que tienen consecuencias para la persona y la comunidad, como escasez, falta de lluvia, etc. En el caso de las comunidades migrantes, que han salido de los territorios tradicionalmente habitados por su etnia, la relación con el territorio de origen se mantiene de manera muy estrecha. A manera de ilustración, como lo muestra Reyes (2018) al referir el caso de los grupos indígenas que habitan Bogotá:

(...) la relación con el territorio de origen de los grupos indígenas (...) es bastante profunda y continúa, aun cuando algunas de las generaciones de niños (...) nacieron en Bogotá. Se hacen viajes constantes de ida y vuelta, y se reciben visitas de los familiares. El territorio de origen se mantiene en el recuerdo, en la añoranza, en la referencia constante de cómo se hacen las cosas allá y cómo son posibles de hacerse en la ciudad (Pág. 177).

Medicinas y espiritualidad

Como producto de las relaciones de equilibrio entre los sujetos, la naturaleza y las fuerzas espirituales, se obtiene un buen estado de salud, que está asociado al buen vivir. Esto implica reconocer las condiciones biológicas, ambientales y espirituales que promueven condiciones de salud óptima desde la prevención y la promoción. En este sentido, las comunidades de



grupos étnicos incorporan alimentos, preparaciones y prácticas para la prevención de la enfermedad física o espiritual. Por ejemplo, en algunas comunidades, antes de que la niña o el niño inicie a caminar, las abuelas recomiendan hacer baños con plantas como las hojas caminadoras o las hojas de guayabo, etc.

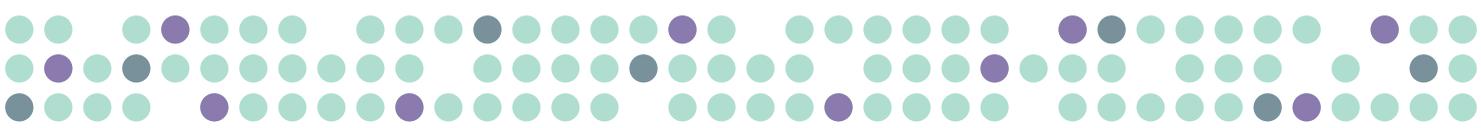
La diversidad afrocolombiana posee prácticas culturales en salud específicas, donde los sabedores, sabedoras, yerbateros, yerbateras, parteras, adulto mayor, medico tradicionales son poseedores de una costumbre ancestrales en el cuidado y las atenciones en salud de los niños y niñas el cual gozan del reconocimiento, la confianza y el respeto de sus comunidades. (POAI RISCALES. 2016, Pág. 37).

Las medicinas ancestrales sientan las bases en el uso de la energía vital o memoria de las plantas y los elementos naturales. Así, la salud contempla no solo la enfermedad sino también la necesidad de un territorio sano, recursos alimenticios de su propia tierra, aire y aguas no contaminadas, buenas relaciones sociales y familiares y el “estar” cerca del gran espíritu (Gavilán 2011. Pág. 119). De allí la importancia que sean las comunidades o grupos étnicos quienes custodien y lideren los procesos de salud y medicina acompañando a las familias.

- **Lenguas nativas y lenguajes propios.** Los vínculos entre el pensamiento propio y la lengua nativa son fundamentales para la pervivencia cultural, tanto así que, para algunas comunidades de grupos étnicos, la lengua se constituye en un pilar de la educación propia pues en ella coexisten elementos y comprensiones de la cosmovisión o cosmograma, imposibles de comprender, traducir o significar al español, así como de reducirse a una simple palabra. Por ejemplo, para los Misak la primera infancia en su lengua es nam trik y se dice -Nu Misak- que significa -Gran Misak-; de esta manera, en su cosmovisión, se reconoce a las niñas y los niños como sabedores, en tanto saben cuanto necesitan desde que se encuentran en el vientre de su madre, y lo que hacen es recordarlo en la cotidianidad.

Por consiguiente, se hace imperativo el llamado de la Ley 1381 de 2010 por garantizar el derecho a la protección, preservación y fortalecimiento de las lenguas nativas, ya que, en varios grupos, como resultado de un modelo de educación homogenizante o de situaciones de violencia, se observa un eminente debilitamiento y pérdida de su lengua. Por ello, es fundamental darle el importante lugar que le corresponde a la familia y la comunidad en la enseñanza de la lengua materna y de la cultura a las niñas y los niños desde su gestación. Al tiempo que favorecer la generación de las condiciones necesarias para posibilitar que la lengua nativa sea significada, apropiada y usada en la vida cotidiana por las niñas y los niños.

En algunos grupos, para evitar la discriminación social y cultural de sus niñas y niños más pequeños, les enseñan el español como lengua materna. De esta manera, si bien niñas y niños comprenden lo que comunican los adultos cuando hablan en su lengua nativa, no logran apropiarla para comunicarse a través de ella, generándose una pérdida de la identidad étnico-cultural importante.



De otra parte, los lenguajes y formas de expresión que usan las comunidades de grupos étnicos, como formas de transmitir sus creencias, los valores, saberes ancestrales y la relación con el territorio; son elementos simbólicos y sensoriales que tienen una gran riqueza, ya que cada uno cumple con una función que va más allá de un sentido estético: habla de la identidad, así como de los códigos y significados propios para representar el mundo, sus relaciones y seres que lo habitan.

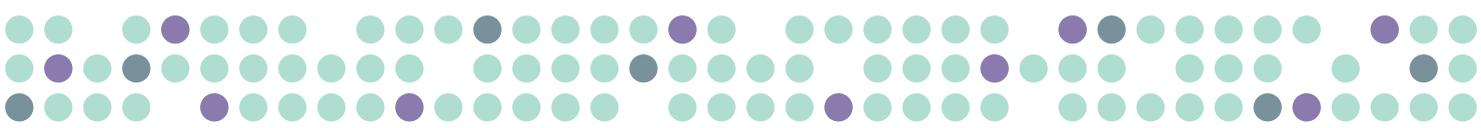
La participación en los espacios privados y comunitarios que las familias ofrecen a las niñas y los niños desde su gestación, como el momento del alimento, la siembra, la recolección de la cosecha, y los encuentros en ceremonias o celebraciones, hacen que niñas y niños se apropien de un lenguaje especializado o codificado por la comunidad o grupo al que pertenecen. Dicho lenguaje incluye diferentes formas de expresión artística o saberes artesanales como la música y la danza, la cestería, el tejido, la pesca, cerámica, entre otros. Incluso se asocia al conocimiento que permite interpretar procesos naturales y biológicos como la fecundidad, el parto, la vida y el universo.

Los saberes tradicionales se asocian a conocimientos holísticos, por ejemplo, el espacio de siembra tradicional no solo es un lugar para producir alimento, sino que allí se viven los ciclos naturales, al tiempo que se aprende el valor de las plantas y sus usos, así como los valores asociados al buen vivir. Otro de los lenguajes más comunes y profundos es el tejido, el cual se constituye en un lenguaje colectivo de gran diversidad y complejidad, ya que, en ideas generales, el tejido cuenta la historia de la creación del universo; el acto profundo de tejido está asociado para varios grupos americanos a la relación simbólica del árbol como elemento que recoge los nutrientes de la tierra, pero crece hacia el cielo o el infinito como símbolo de eternidad.

Para las comunidades afro “La expresión corporal o corporalidad” es una de las manifestaciones que cuenta las historias de su linaje, al tiempo que mantiene viva la memoria como grupo y permite su pervivencia. Los peinados para muchas mujeres afro se constituyen en expresiones de resistencia y reivindicación, por lo que se muestran orgullosas de sus formas y del uso de accesorios y colores que acompañan sus cabellos.

- **Vida cotidiana.** Las niñas y los niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos tienen en común las prácticas de aprendizaje vinculadas a la exploración libre de diversos escenarios y la interacción con diferentes actores. Se aprende a hacer música tocando un instrumento, a cocinar la comida tradicional acompañando las jornadas en la cocina, a cuidar de la tierra, en las largas jornadas junto con la familia. De esta manera, la

La educación propia vivencia las lenguas indígenas y otras formas de lenguaje, como las señas, los sueños, el canto de los animales, los sonidos de la naturaleza, la música, la pintura facial, las manifestaciones artesanales, la arquitectura, entre otros, son formas que mantienen la identidad y la comunicación entre los grupos (Contcepi,2010. Pág. 23).



vida cotidiana ofrece diferentes escenarios de participación (el hogar, los espacios comunitarios y el mismo territorio) que se convierten en oportunidades para jugar, escuchar, observar, hacer, etc., con autonomía y libertad.

En la vivencia cotidiana, las niñas y los niños aprenden a jugar en la selva, los árboles, el agua, ya sea en las acequias, en los ríos, las lagunas, el mar, las montañas, el monte, el desierto, las sabanas, etc. También exploran cuando acompañan a los adultos a sus espacios cotidianos de trabajo y producción en actividades como la pesca, la cacería, el cultivo, el tejido, etc. De esta manera, logran incorporar en el cuerpo olores, sabores, imágenes, recuerdos, vivencias, códigos y significados, que les permiten dotar de sentido los saberes y prácticas culturales de la comunidad o grupo al que pertenecen. Por ello, las diferentes situaciones cotidianas deben:

- Posibilitar que niñas y niños, desde la gestación, se apropien y habiten los diferentes espacios del territorio y las diferentes actividades culturales, artísticas, agrícolas y espirituales propias de su cultura y que conozcan los demás espacios públicos como parques, bibliotecas, ludotecas, sitios turísticos.
- Promover la vivencia y el disfrute de saberes y prácticas culturales como los cantos o los arrullos, las narraciones orales, los juegos tradicionales, la siembra, la pesca, el tejido o la cestería y de todo aquello que hace parte del acervo cultural de la familia y comunidad.
- Reconocer las necesidades y particularidades de las niñas y los niños, para cuidarlos y acompañarlos de acuerdo con lo que cada uno requiere para su buen crecimiento, desarrollo y aprendizaje.
- Facilitar una comunicación permanente a partir de la observación, escucha, lectura de las expresiones de niñas y niños y, la disponibilidad permanente para hablarles, contarles y fortalecer su lengua nativa y los demás lenguajes.
- Promover el sentido de pertenencia e identidad, retomando elementos como el aprendizaje desde la experiencia en el territorio mismo, la participación en eventos comunitarios, la tradición oral, entre otros.



2. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL PROCESO PEDAGÓGICO

Teniendo en cuenta los Referentes para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos expuestos en el capítulo anterior, y la importancia de ponerlos al servicio de su organización pedagógica, con el fin de lograr procesos que permitan el fortalecimiento y revitalización de la identidad étnico-cultural de las niñas y los niños como parte de su derecho al desarrollo integral, en este capítulo se presentan los elementos que particularmente se proponen para definir el proceso pedagógico, ofreciendo diferentes posibilidades que procuran inspirar, sin pretender homogenizar, los ejercicios que desde la educación inicial se pueden implementar con la orientación de cada comunidad y grupo étnico para lograr una educación pertinente, oportuna y de calidad para las niñas y los niños, desde la gestación. De esta manera, se constituyen en propuestas que las entidades prestadoras del servicio de educación inicial están en la obligación de interpretar y contextualizar de acuerdo con las características particulares, realidades y necesidades de las comunidades de grupos étnicos que acompañan.

2.1. Principios de la práctica pedagógica para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos

Los principios que a continuación se proponen se constituyen en un conjunto de comprensiones que deben estar presentes en la práctica pedagógica en el marco de las relaciones con las niñas, los niños, las mujeres gestantes, sus familias y las comunidades, así como en todo el proceso de planeación, vivencia y valoración de las experiencias pedagógicas. Se retoman y complementan los principios propuestos en el Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en Perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad (CIPI, 2015), en razón de que contienen orientaciones de gran relevancia para el establecimiento de relaciones respetuosas, armónicas y horizontales con las comunidades de grupos étnicos.

- **Construcción de confianza:** construir confianza significa que las relaciones se basen en la equidad, la igualdad, la libertad, el reconocimiento y valoración de cada sujeto, para que, a partir de allí, se genere el compromiso y la sensibilidad necesaria, que permite el establecimiento de acuerdos, acciones y procesos que aportan al bien común. Por ello, resulta indispensable reconocer el lugar de quienes participan en la modalidad, pues no solo se trata del talento humano, sino de esos otros actores fundamentales para la definición de los fines y formas particulares de la educación para las niñas y los niños de primera infancia de la comunidad



o grupo étnico, tales como las autoridades tradicionales, los mayores, sabedores, líderes, entre otros.

Particularmente con las niñas y los niños, atendiendo a las características de su momento de vida, construir confianza representa la consolidación de vínculos que les permitan desarrollar la seguridad hacia quienes los acompañan, al tiempo que sentirse únicos y respetados en su singularidad, configurar una base segura para explorar el mundo, afrontar nuevas situaciones, y saber que cuentan con otro que los acoge, acompaña, apoya y respalda para tomar decisiones, resolver problemas, así como para construir su identidad individual y colectiva.

- **Reconocimiento, respeto y valoración de la sabiduría ancestral:** comprende el lugar fundamental que históricamente han ocupado los mayores y sabedores de las comunidades de grupos étnicos para la pervivencia cultural, desde la movilización de las prácticas que se entretajan en la cotidianidad y que les permiten a niñas, niños y mujeres gestantes construir y reafirmar su identidad étnico-cultural. De esta manera, el reconocimiento, respeto y valoración de la sabiduría ancestral en la organización y consolidación de los procesos pedagógicos permiten la enseñanza, aprendizaje e intercambio de costumbres, prácticas, valores, simbologías, normas, representaciones de mundo, entre otros aspectos que configuran lo individual y colectivo en una comunidad o grupo específico.

Así, al reconocer, respetar y valorar el saber ancestral, los procesos pedagógicos se constituyen en un escenario de encuentro y construcción colectiva, en el que no se procura estandarizar o imponer miradas alrededor de un tema particular, sino evidenciar las diferentes formas de comprender la realidad, de construir identidad (individual y colectiva) y de dotar de sentido el mundo, para que en el intercambio se amplíe la perspectiva en relación con las posibilidades y oportunidades que cotidianamente existen para generar y garantizar las condiciones necesarias que promueven el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde su gestación.

- **Diálogo intercultural de saberes:** valora la diversidad de culturas y la importancia de construir relaciones basadas en la equidad, el respeto, la justicia y la armonía. Para que ello se logre, se propone que a través de la práctica pedagógica se ofrezcan oportunidades para que niñas, niños, mujeres gestantes y familias fortalezcan sus identidades étnico-culturales, de manera que se sientan orgullosos de ser indígenas, afro, raizales, palenqueros. Esto significa reconocer el valor de cada uno, afirmar las riquezas de las culturas a las que se pertenece, afianzar las lenguas maternas y los lenguajes propios, recorrer y defender los territorios,

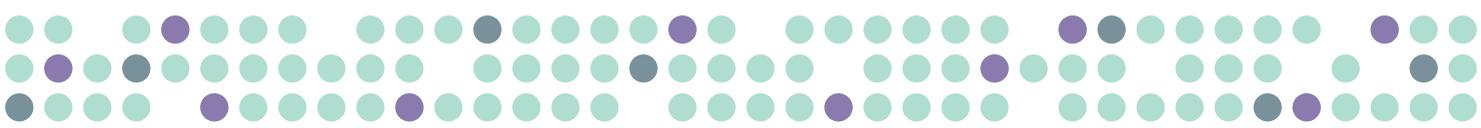


entre otros aspectos; para así mismo, poder establecer diálogos desde el reconocimiento de la valía de las otras culturas con las que se comparte el territorio. En este sentido, el diálogo intercultural procura:

- El fortalecimiento de los grupos, sus identidades, prácticas y saberes.
 - La apertura hacia la comprensión de otras comunidades y grupos (sus identidades, saberes, prácticas), lo que tiene como requisito mínimo, una capacidad de escucha amplia, paciente y comprensiva.
 - La voluntad de diálogo, lo que significa, además, la convicción de que lo que se tiene por expresar es tan valioso como lo que expresan los demás, aun cuando sea posible que las ideas propias puedan ser transformadas, ampliadas o controvertidas.
 - La apertura a la concertación en condiciones equitativas. Esto significa que los procesos, proyectos, actividades, programas, etc., se definan de manera conjunta a través de negociaciones que requieren tiempos y espacios adecuados para todos.
 - Una comprensión y respeto por la existencia de otras lógicas de comunicación (a través del ejemplo, en tiempos, espacios y formas que no son las institucionales) propias de las comunidades de grupos étnicos.
- **Participación:** valora que, a partir de las iniciativas de niñas, niños, mujeres gestantes y familias, es posible consolidar experiencias que permiten el fortalecimiento de su identidad, autonomía e independencia, dándole un lugar genuino a la expresión de sus ideas y sentimientos, la comprensión de los procesos democráticos y la toma de decisiones para incidir y transformar su realidad. Al tiempo, la participación se refleja en la vinculación de las concepciones que, respecto a crecimiento, educación y aprendizaje, tienen las comunidades de grupos étnicos, incluyéndolas como derroteros de la práctica pedagógica.

Por otro lado, es necesario identificar las formas en que la participación toma lugar en la vida de las comunidades y grupos para establecer cuáles son las maneras más adecuadas y pertinentes de darles lugar en la práctica pedagógica. Puede suceder, por ejemplo, que las niñas y los niños no se consideren aptos para intervenir en asambleas o decisiones comunitarias, pero sí se les permita acompañar a sus familias en las mismas.

- **Acción sin daño:** reconoce las formas de transmisión cultural y formación a niñas, niños y mujeres gestantes que se derivan de cada comunidad o grupo étnico. En este marco, es fundamental que las prácticas culturales sean reconocidas por el equipo pedagógico para darles el lugar que ocupan



en la cosmovisión o cosmograma de la comunidad o grupo, y que así, eviten definir las como estrategias pedagógicas, es decir, no es pertinente “imitar”, “recrear” o “transponer didácticamente” prácticas como los círculos de palabra, el mambeadero, el tejido de las trenzas, etc., desde una mirada occidentalizante que suprime su valor y significado cultural.

De acuerdo con el enfoque de acción sin daño, este principio también procura que los procesos pedagógicos partan de tres mínimos éticos en la relación que se establece con las niñas, los niños y mujeres gestantes: 1. La dignidad humana, por lo que, bajo ninguna circunstancia, puede reducirse dicha relación al cumplimiento de fines que les son ajenos¹⁴; 2. La autonomía, que los reconoce como personas con capacidades para construir su propio proyecto de vida y buscar soluciones a las diversas situaciones que enfrentan en la cotidianidad y, 3. La libertad para tomar decisiones solos o con el apoyo del adulto que los acompaña para realizar su propio proyecto de vida.

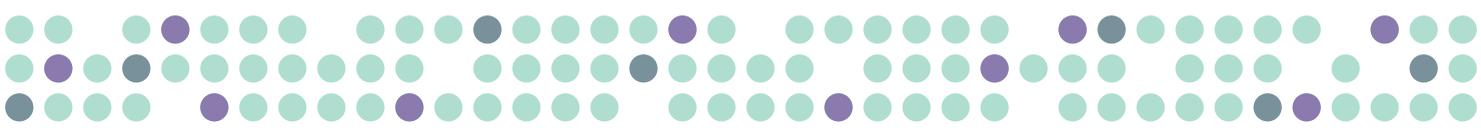
- **Construcción de paz y reconciliación:** reconoce que para avanzar en las condiciones necesarias que favorezcan la consolidación de nuevas ciudadanías en el marco del proceso de post-conflicto, es necesario que en los procesos pedagógicos se propicie la construcción de paz y reconciliación desde el cuidado y la protección de la vida y la naturaleza, los vínculos de cuidado mutuo, así como el desarrollo de valores culturales basados en la resolución no violenta de conflictos, la justicia social, la convivencia pacífica y la reconstrucción del tejido social.

Por consiguiente, la construcción de paz y reconciliación implica que la modalidad aporte de manera intencionada en la transformación de relaciones violentas a través de procesos de diálogo y resignificación de los hechos vividos y las posibles afectaciones, propiciando que niñas, niños y mujeres gestantes conozcan y reivindiquen la historia de su comunidad o grupo desde la no naturalización de situaciones violentas o expresiones de discriminación. Al tiempo, resulta importante propiciar procesos de construcción de memoria desde las voces de niñas, niños, mujeres gestantes y sus familias.

- **Memoria¹⁵:** la memoria se comprende como un elemento fundamental para la construcción, reconstrucción e innovación de las identidades. Es sabido que para las comunidades de grupos étnicos la memoria ha sido el resguardo y motor de las cosmovisiones, cosmogramas, cosmogonías y prácticas. De la mano de la oralidad, la memoria conecta las vivencias de las generaciones anteriores con las presentes, a través de los relatos de los mayores, los arrullos de las mamás y las abuelas, los saberes medicinales y gastronómicos, las canciones y las historias, etc., que se guardan en

¹⁴ Si bien la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos enfatiza en su reconocimiento como sujetos colectivos para la pervivencia cultural, esta comprensión no implica un desconocimiento de ellas y ellos como sujetos individuales, con características particulares, ritmos propios de desarrollo e intereses y necesidades específicas, de allí la importancia de este mínimo ético.

¹⁵ La memoria histórica es consubstancial con la identidad étnica y con su expresión política: la etnicidad” (G. Bonfil, 1980). El grupo étnico, aun concebido, según Barth, como la expresión de una red de relaciones sociales y sus fronteras, más que como una entidad fija, necesita una memoria colectiva tanto para asumirse frente a los demás como para llamarse y reconocerse a sí mismo. La identidad étnica, por esencia de tipo relacional y oposicional (definición de un “nosotros” diferente y oponible a los “otros”), requiere de un discurso basado en una experiencia compartida -real, inventada o mítica-, puesta en palabras mediante el recurso a la memoria. (Odile, 2000, Pág.99)



los recuerdos y permiten a niñas y niños, desde su gestación, el acceso a formas de configuración de su pensamiento que están profundamente vinculados con su identidad étnico-cultural. De allí que en las experiencias pedagógicas se dé lugar a la memoria desde el potencial que posee en sí misma y que dota de sentido y relevancia la participación permanente de las familias y la comunidad.

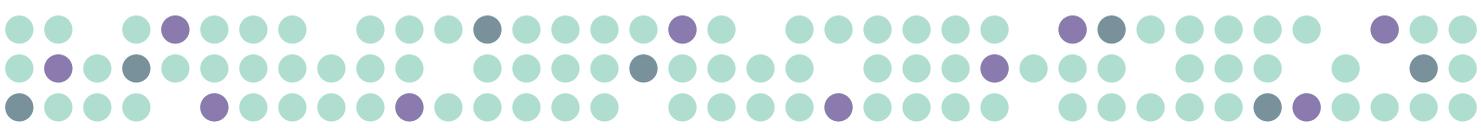
De otro lado, para las comunidades de grupos étnicos que han sufrido las consecuencias del conflicto armado, la estigmatización y la discriminación, la ruptura o deterioro de los lazos con las fuentes vivas de memoria (los mayores, el territorio, las historias y prácticas), también es, una fuente de debilitamiento identitarios. Por esta razón, si bien las memorias son dinámicas y cambiantes, ocupan un lugar central en la articulación de las personas alrededor de una misma historia y, por ello, forman parte vital de las comunidades y grupos, y de la creación de los tejidos sociales que los unen.

2.2. Las pedagogías propias y la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos

Al hacer referencia a las pedagogías propias de las comunidades de grupos étnicos, se hace alusión a aquellas maneras particulares de enseñar y aprender de forma tradicional que se relacionan con procesos orales, espirituales como sueños y rituales, con el ejemplo y el conocimiento de la naturaleza, y que, por consiguiente, dotan de sentido e intención el acto educativo. Así, por ejemplo, para los grupos Emberá del Baudó las palabras que definen educación se relacionan con:

“Tomar como punto de partida la realidad ichiarará (Katío: lo que es verdad), Quincha aradíabada (katío: aprendemos y enseñamos), kirisaba jaradai (dóbida: pensar para explicar). Todo ello implica que la educación es un proceso en doble vía: para enseñar primero se debe aprender que saber algo es hacerlo y que para enseñar se debe pensar bien para explicarlo” (Fundación Génesis por la Niñez & Corporación Infancia y Desarrollo, 2015. Pág. 25).

De esta manera, las pedagogías propias, teoría y práctica se encuentran unidas y son configuradas por tres tipos de saberes: sobre la naturaleza, sobre la cultura y sobre cómo sobrevivir en el contexto. Dichos saberes están íntimamente relacionados con el territorio, pero no pierden su vigencia, aún si están fuera del mismo. Como se explicó en el capítulo anterior, la naturaleza no sólo es un espacio donde el sujeto se educa, también es ella quien lo educa, y por ello se habla de geopedagogía (Moreno, 2009), lo que implica la comprensión de otras formas de aprendizaje, otros tiempos, otros espacios y otros seres, agentes educativos como los animales tal y como los describen los Emberá dóbida del Bajo Baudó:



Para los Emberá dóbida existen varias formas de educación y pedagogías, una es la de los primeros maestros que son la comunidad y la familia, otra es la sagrada y espiritual referida a las enseñanzas de la naturaleza desde los maestros animales, y la última es la educación de los sabedores y sabedoras por medio de la oralidad. (...) Todas las labores que se aprenden son enseñadas por animales, cada animal tiene un saber que trasmite a los seres humanos y cada oficio se va pasando de generación en generación, es decir que el oficio de la familia se hereda. (Fundación Génesis por la niñez & Corporación Infancia y Desarrollo, 2015).

En las pedagogías indígenas, el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en la observación directa, la escucha, la imitación, la práctica y la corrección. También se presentan otros procesos y formas de enseñanza como la pregunta¹⁶, la lengua nativa, el hacer, el caminar, la palabra ancestral, la contemplación, el análisis desde lógicas propias y la espiritualidad; en donde las niñas y los niños aprenden a identificar, por ejemplo, las formas, prácticas y conocimientos sobre la naturaleza, las cuales les permiten saber con certeza qué pájaro canta, qué planta es y para qué sirve.

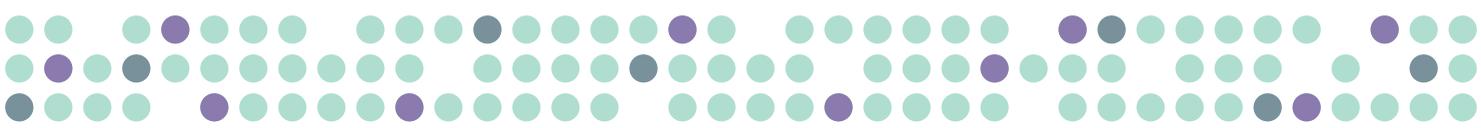
Por su parte, en las pedagogías afro, el cuerpo, el canto, el movimiento, la música y la tradición oral; se constituyen en aspectos importantes. Es usual que las maestras jueguen con las palabras, la melodía y la corporalidad para explicar y enseñar a través de la copla, el acróstico, la danza y la música. Del mismo modo, se habla de la corporalidad como proceso simultáneo de comunicación y explicación, en el que se une la comunicación verbal y la no verbal, la palabra y el cuerpo. Lo oral y lo corporal se hacen indisolubles, el gesto acompaña la palabra, la extiende, profundiza y resignifica, el cuerpo hace parte del medio pero también, es el mensaje a través del movimiento. Por ello, se habla de las pedagogías del cuerpo.

En términos generales, los avances de algunas comunidades de grupos étnicos frente a las pedagogías propias permiten identificar algunas características comunes:

- Considerar el territorio como espacio vital y como maestro (por ello se debe aprender a defender y proteger).
- Privilegiar el hacer colectivo, la gobernabilidad, la autonomía y liderazgo.
- Dar un lugar importante a los mayores y sabedores, a la lengua nativa y los lenguajes, la tradición oral y el pensamiento ancestral.
- Favorecer las prácticas y saberes culturales.
- Concebir la espiritualidad como el elemento que entreteje los aspectos anteriores.

En el Chocó se ha propuesto el concepto de pedagogías sensoriales, que hace referencia a todas aquellas prácticas y discursos culturales que fortalecen los sentidos y usos que se da al cuerpo, así como a su formación y transformación a través del movimiento, para la "búsqueda de fortaleza armónica" e "identidad y resistencia" (Arango, 2015).

¹⁶ Para ampliar, ver los planteamientos sobre la exploración asistida de Maritza Díaz.



2.3. Quiénes participan

En coherencia con el contexto cultural y geográfico en el que se encuentran las comunidades de grupos étnicos, es necesario preguntarse ¿quiénes están presentes a lo largo de la vida de las niñas y los niños desde su gestación?, ¿en qué momento hacen presencia? y ¿cuál es su papel en la formación de la primera infancia? En general, el cuidado, la crianza y la formación son asuntos de las familias y la comunidad, lo que hace que múltiples actores hagan parte de este proceso. Por ejemplo, además de la madre y el padre, pueden estar las parteras, los médicos tradicionales, las autoridades tradicionales, los chamanes, entre muchos otros.

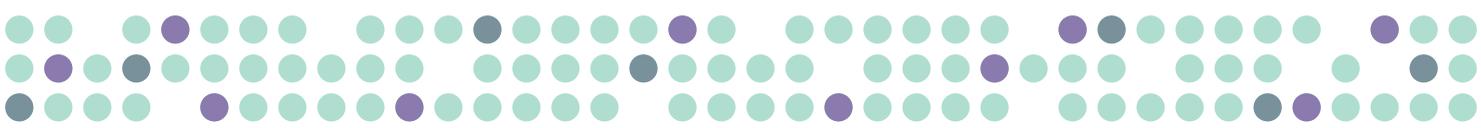
Resultan ser diversos los actores que, de acuerdo con las prácticas culturales, hacen parte de la vida cotidiana de la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos desde las interacciones que comúnmente se establecen. Por ello, es tarea de quienes la acompañan identificar a estos actores, reconocer su papel en el proceso de formación de las niñas y los niños, desde su gestación y las formas en que pueden vincularse al proceso pedagógico. En esta medida, se propone que los agentes educativos sean acompañados de manera permanente por los otros actores para que, en la planeación de las experiencias que proponen, logren dar sentido y pertinencia cultural a aquello que intencionan.

Los aportes y la vinculación de cada uno de los actores se retoman desde los roles que cada uno está llamado a desempeñar. Estos roles son definidos por la edad, el género, el saber que se tiene, las experiencias, etc. No obstante, con el fin de ejemplificar el accionar de cada actor, en el siguiente cuadro se sintetizan sus roles y responsabilidades en lo relativo al proceso pedagógico:

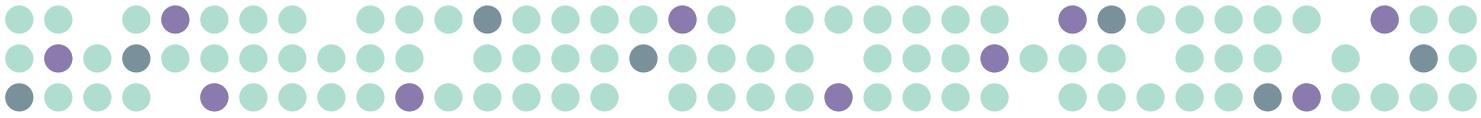
Las familias afro se encuentran los domingos en la iglesia, en espacios naturales como el río, el patio compartido o las mujeres, a través de relaciones de solidaridad y reciprocidad, dejan al cuidado de las vecinas u familiares a sus hijas e hijos, por lo cual se crece con afecto y bajo la autoridad de diferentes miembros de la comunidad. Por su parte, para el grupo uitoto, la palabra del Uzuma o anciano, debe estar presente desde el momento mismo del embarazo, y prepara a la pareja para recibir al niño, pues "(...) su palabra, es semilla en potencia que predeterminará la existencia futura del nuevo ser." (FUCAL, s.f, Pág. 1).

Roles de los actores de la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos

Actores	Roles
<p>Niñas y niños</p>	<p>Niñas y niños se convierten en los protagonistas de la educación inicial. Son quienes inspiran las acciones, la organización y el trabajo armonizado de todos los demás agentes. Se ubican en el centro del proceso pues es tarea del agente educativo promover experiencias que les permitan crecer bien, así como potenciar su desarrollo y aprendizaje para construir su identidad étnico-cultural, autonomía y participación.</p> <p>Desde sus posibilidades, características de desarrollo y modos propios de expresarse, las niñas y los niños hacen aportes y logran impactar en la cotidianidad de los escenarios. Por ejemplo, cuando un niño no está a gusto con algo que le está sucediendo, puede utilizar el llanto para comunicarse y hacer que los adultos que están allí lo asistan en la situación. O sí, por el contrario, se siente a gusto, puede expresarlo a partir del balbuceo, risas, gritos de algarabía, movimientos de sus manos y sus pies, entre otros.</p> <p>Es importante recordar que las niñas y los niños son sujetos sociales activos. Participan en la configuración de la realidad comunitaria, la vivencia, dinamización y transformación de lo cultural y lo colectivo. Por eso acompañan a sus madres y padres en las labores cotidianas del campo, la chagra, o la pesca y la caza. También están presentes en los espacios de reunión y circulación de la palabra en donde participan desde la presencia, la observación, las preguntas y la apropiación de los modos que su cultura y grupo social determinan como necesarios para la pervivencia cultural.</p>



Actores	Roles
<p>Niñas y niños</p>	<p>En algunas comunidades de grupos étnicos se vive la primera infancia con mayor libertad y autonomía: para interactuar con otros de su misma edad y más grandes, para aprender a su ritmo y desde sus intereses y para vivenciar su cultura a voluntad; dado que se considera que solo así pueden ir conociendo el mundo que habitan. En este proceso de exploración, conocimiento y aprendizaje, el papel de los adultos que los acompañan se enmarca en el respeto, el afecto y el reconocimiento de las diferentes formas posibles de ser niña y niño.</p>
<p>Mujeres</p>	<p>Las mujeres (madres, parteras, abuelas, tías, hermanas mayores, primas, vecinas, agentes educativas comunitarias) tienen un peso fundamental en la vida de las niñas y los niños en sus primeros años. Las mujeres, generalmente, garantizan condiciones de bienestar, al tiempo que, transmiten aspectos centrales para las culturas. Entonces, el reconocimiento del lugar de las mujeres en la vida cultural de las comunidades de grupos étnicos, específicamente desde el rol de cuidado y educación de las niñas y los niños en sus primeros años, es vital para que su participación en los procesos cotidianos constituya un sinnúmero de oportunidades para determinar posibles rutas de trabajo pedagógico. De esta manera, es importante propiciar espacios de intercambio frente a aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lengua materna ligada a los afectos, arrullos, canciones, historias, formas de expresión y a toda la tradición oral en su conjunto. • Las formas de interactuar con el bebé gestante y generar múltiples experiencias que permitan construir un vínculo más cercano, con las madres, las familias y su cultura. • Los olores y sabores de los alimentos que se dan a niñas y niños en sus primeros años. • Los espacios y ritmos propios de las actividades cotidianas en las que niñas y niños las acompañan (en el pecho, en la espalda, caminando). • Los rituales, comportamientos, deberes y responsabilidades propias de cada momento vital. • Los momentos de juego e intercambio que se generan en las experiencias cotidianas.
<p>Familias</p>	<p>El núcleo familiar de niñas, niños y mujeres gestantes, así como la familia extensa de estos, son agentes centrales en la consolidación del trabajo pedagógico. Son ellos los encargados de ponerlos en contacto con la cultura, dar afecto y alimentar su identidad. Son los primeros cuidadores y quienes mayor tiempo pasan con ellas y ellos. Recuperar sus saberes permite armonizar los espacios y brindar a niñas, niños y mujeres gestantes entornos cohesionados alrededor de su bienestar. Además, son las mismas familias las que componen y hacen parte de la comunidad a la cual pertenecen.</p>
<p>Autoridades tradicionales, lideresas y líderes</p>	<p>Las autoridades tradicionales son aquellas personas o grupo de personas designadas por la comunidad que tienen como función orientar, mediar y agenciar procesos de organización internos de las comunidades o grupos étnicos, pero también en relación con la interacción con otras culturas. En el caso de las comunidades afro, no necesariamente se identifican autoridades tradicionales, sin embargo, es posible reconocer la presencia de líderes y lideresas que son quienes dinamizan procesos organizativos internos de sus comunidades.</p> <p>Estos actores se constituyen en personas claves, pues generalmente son quienes realizan procesos de intermediación entre las instituciones y las comunidades o grupos. Además, es fundamental establecer una comunicación directa y permanente con las autoridades y líderes, pues son ellas quienes cuentan con la confianza, el apoyo y el respaldo de las comunidades para representarlos y agenciar procesos de construcción colectiva de iniciativas que van a tener impacto en todo el grupo.</p>
<p>La comunidad, mayores y sabedores</p>	<p>Es papel de la comunidad garantizar los espacios cotidianos de convivencia, intercambio y aprendizaje de las niñas, los niños y las mujeres gestantes, así como articular los procesos identitarios. La comunidad es la llamada a fortalecer, desde sus saberes y haceres propios, la vida cotidiana de los espacios de atención. Los mayores y sabios son los poseedores del conocimiento, los que tienen la palabra y el consejo para orientar los procesos.</p>



Actores	Roles
---------	-------

La comunidad, mayores y sabedores

La mayoría de las veces, cuando el grupo conserva la lengua, son los ancianos y ancianas quienes mejor la hablan, quienes conocen los mitos, las leyendas y la tradición oral que articula y le da sentido al colectivo. Son quienes saben curar el cólico, el pujo y las múltiples dolencias que pueden afectar a los más pequeños, así como preparar a la madre gestante para el nacimiento del bebé. Por eso, su participación en la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos es tan importante, aun cuando no necesariamente se encuentren haciendo parte del talento humano. Por ello, es importante generar dinámicas de corresponsabilidad que permitan la presencia de los saberes que ellas y ellos aportan en relación con sus haceres en la comunidad (artesanos, parteras, pescadores, médicos tradicionales, entre otros).

Equipo de la modalidad

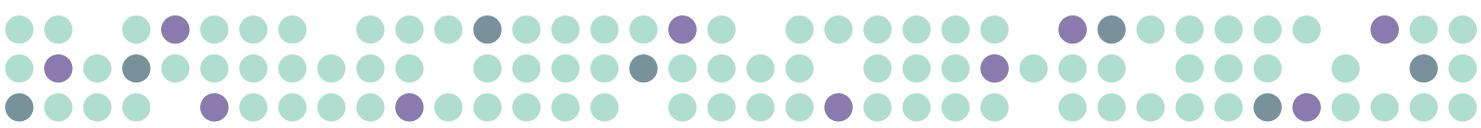
El equipo de la modalidad tiene un papel central en la materialización de experiencias que permitan fortalecer con niñas, niños, mujeres gestantes y familias lo propio e intercultural. Para ello, resulta de vital importancia el aprendizaje, comprensión, vivencia y socialización del pensamiento y saber simbólico y espiritual que dota de sentido la vida cotidiana de la comunidad a la que pertenecen las niñas y niños.

Es fundamental que todo el equipo investigue y reflexione sobre las realidades de las comunidades para, desde allí, proponer otras rutas y caminos para las niñas y los niños. Es el centro del proceso intercultural, mediador por excelencia entre las necesidades puntuales de la población con la que trabaja y los contextos en los cuales se inserta la experiencia de atención. Su papel es el de ayudar a acercar mundos, a la vez que anima y potencia la diversidad, por ello, planea experiencias que les permiten a niñas, niños y mujeres gestantes vivir en contexto sus prácticas culturales, así como disfrutar del intercambio con quienes no pertenecen a su comunidad es decir, crea puentes que permiten ampliar la mirada y comprensión del mundo.

Para la modalidad de educación inicial propia e intercultural, los dinamizadores comunitarios son aquellos sabios y sabias de la comunidad, intelectuales de su cultura, poseedores de conocimientos culturales, lenguajes y artes que se consideran centrales en la configuración identitaria de una comunidad o grupo étnico en particular. Su papel es, además de poner en contacto a las niñas, los niños y las mujeres gestantes con el saber propio, acompañar las aproximaciones de los agentes educativos y demás equipo de la modalidad a dichos conocimientos, su vivencia, emocionalidad y profundidad. También son quienes ayudan a identificar lo que se debe hacer de acuerdo con la edad, el género, la cultura, las habilidades de las niñas y los niños y las situaciones de las mujeres gestantes. A la vez que enseñan y orientan el proceso desde las bases culturales, los usos y costumbres, los marcos cosmogónicos y las prácticas propias de cuidado y crianza.

Al tiempo, son quienes ayudan en el ejercicio de construir puentes con otras culturas, definiendo aquello que es relevante y necesario de aprender para ampliar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños que participan en la modalidad. De esta manera, los dinamizadores culturales acompañan la educación y cuidado de niñas y niños desde la enseñanza del legado ancestral. Del mismo modo, procuran el fortalecimiento de la lengua nativa y de los lenguajes propios.

En coherencia con lo señalado en el capítulo anterior, reconociendo a los seres que sustentan la cosmovisión y la cosmogonía de las comunidades de grupos étnicos, también se considera importante que la naturaleza, los espíritus y los seres mitológicos se tengan en cuenta en la organización pedagógica desde las experiencias que se proponen a niñas, niños y mujeres gestantes.

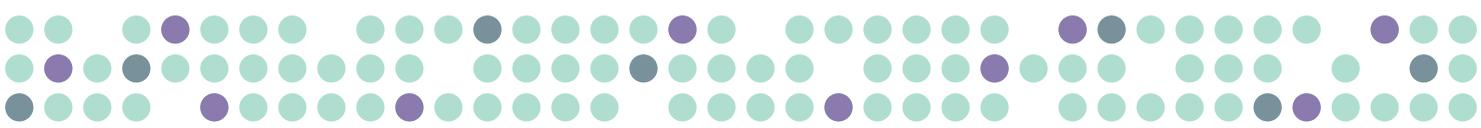


Otros seres presentes en la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos

Seres	Lugar en la modalidad
Territorio	Los territorios inciden en el tipo de alimentación que se lleva, las prácticas de cuidado y crianzas de las niñas y los niños desde su gestación, así como en el tipo de aprendizajes que ellas y ellos deberán construir. Más que un espacio físico o geográfico, los territorios son asumidos como seres vivos que se integran de manera íntima e inseparable a las culturas, las identidades y los usos y costumbres que definen a cada comunidad o grupo. Así, vivir cerca de un río o al mar, puede implicar aprender a nadar desde muy temprana edad, o a navegar, así como reconocer el efecto de la luna en las mareas y de las épocas de lluvia o sequía, en la subienda o escasez de peces.
Naturaleza	La naturaleza, la madre tierra, la pachamama, es la maestra por excelencia de toda persona. A la vez que acoge en su riqueza y exuberancia, enseña sobre el cuidado de sí mismo, de los otros y de ella. Los seres vivos y todos aquellos elementos que la componen son maestros necesarios que deben incorporarse a la educación inicial dirigida a niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, teniendo como referente la cultura, los ciclos de vida, los usos y costumbres, la cosmovisión o cosmograma de cada uno.
Espíritus	<p>Los espíritus son aquellos seres que coexisten en otros planos diferentes al material. Según ellos, cada etnia y cultura, está constituida por un sistema espiritual lleno de conocimientos, creencias, mitos, prácticas ceremoniales, rituales y saberes diversos. Son protagónicos y hacen presencia en los ritos de paso, el nacimiento, la enfermedad, y el cuidado de las niñas y los niños desde la gestación.</p> <p>De allí que, de acuerdo con cada sistema cultural, estos seres y los saberes que ellos traen deben hacer presencia en la vida cotidiana de las niñas y los niños, de acuerdo con los ciclos de vida, las fiestas tradicionales y los aspectos que cada comunidad considere importantes en el proceso de cuidado y crianza de la primera infancia.</p>
Seres mitológicos	Los mitos se consideran el sistema narrativo que organiza y da cuenta del conocimiento de una comunidad o grupo y de su construcción cosmogónica. El mito trae implícito una visión de mundo, una forma de ordenar el pensamiento y la emoción, y un sistema de conocimientos que dan solidez y sentido a la identidad, a los usos y costumbres, los rituales. Al mismo tiempo, establecen parámetros para el comportamiento social, entre otros aspectos. Los seres mitológicos encarnan todos estos saberes, y de allí que se consideran también como agentes que deben estar presentes en el ejercicio de cuidar, atender y educar a las niñas, los niños y las mujeres gestantes.

2.4. Qué se enseña y qué se aprende en la modalidad

Cada comunidad y grupo étnico posee un conjunto de bienes morales, simbólicos y prácticos que considera propios y determinantes de su distinción e identidad cultural. En esta medida, los saberes y aprendizajes que se promueven en la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos deben estar en congruencia con sus bases culturales. Por eso, lo que se enseña y aprende se relaciona directamente con la pertenencia cultural de las niñas y los niños, al tiempo que busca dar respuesta a contextos multiculturales en los cuales, se agencia la construcción de conocimientos que les permiten moverse e interactuar en cualquier escenario cultural con equidad, desde la promoción de su desarrollo integral.



De esta forma, para definir qué sí y qué no incluir en las experiencias pedagógicas, es importante tener en cuenta que el punto de partida es la consulta de los referentes propios de las comunidades de grupos étnicos y los marcos técnicos definidos para la educación inicial por el país, así como los gustos e intereses de las niñas, los niños y las mujeres gestantes. Del encuentro de estas posibilidades, surge la selección de experiencias, saberes, habilidades y aprendizajes que niñas y niños que, desde la gestación, podrán construir a su paso por la educación inicial. Este encuentro es necesario y de obligado ejercicio, en función de garantizar procesos educativos equitativos e incluyentes.

Además de los saberes culturales que la niña o el niño heredan de su cultura, se requiere identificar los elementos de otras culturas que se consideran oportunos para ser incorporados en las experiencias y procesos pedagógicos desde una mirada intercultural.

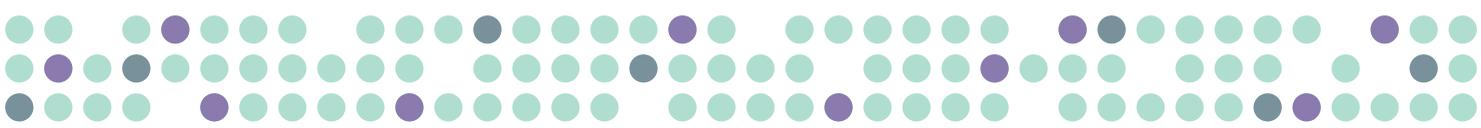
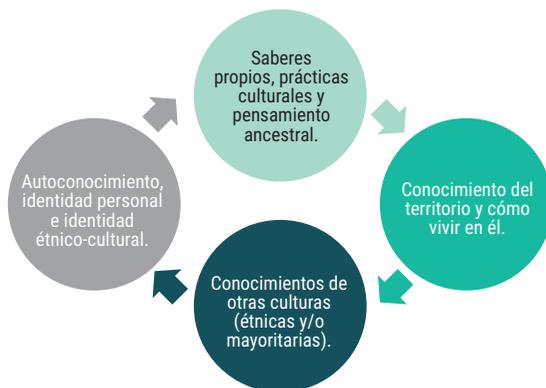
Lo que se aprende



Visiones y expectativas de la comunidad o grupo étnico; intereses de niñas, niños y mujeres gestantes; procesos de desarrollo de las niñas y los niños desde su gestación.

Desde los Referentes culturales propios y de otras culturas, se proponen los siguientes elementos como marcos de comprensión de la acción y la experiencia educativa y pedagógica para la educación inicial dirigida a niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos:

Los referentes propios y de otras culturas



Como se muestra en la gráfica, la coexistencia de estos saberes y la construcción de dichos aprendizajes debe suceder de manera interconectada, circular, y dando lugar a experiencias articuladas. Si bien se considera que el punto de referencia lo constituyen la identidad étnico-cultural y los saberes propios, los otros conocimientos, prácticas, saberes y procesos son igualmente importantes en la vida de las niñas y los niños. De allí que el desafío sea velar por la presencia de todos estos referentes en las modalidades de educación inicial, desde apuestas coherentes y pertinentes. Algunas de las características de estos cuatro aspectos son:

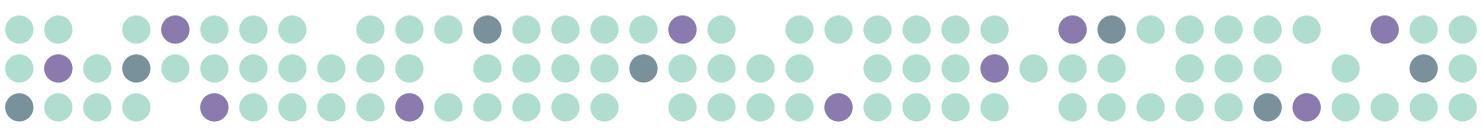
- **Saberes propios, prácticas culturales y pensamiento ancestral:** se constituyen por el acervo milenario de las comunidades de grupos étnicos dándole sentido y significado a la identidad colectiva. En este proceso, la participación en rituales y prácticas ancestrales de crianza y cuidado es fundamental en la aproximación al saber propio de las comunidades.

- **Conocimiento del territorio y cómo vivir y convivir en y con él:** la relación de las comunidades de grupos étnicos con los territorios que ocupan es fundamental en sus procesos de organización social, prácticas culturales y pervivencia como colectivo. En este sentido, es importante que las niñas y los niños, desde la gestación, aprendan cómo vivir en él, así como a relacionarse responsablemente desde su autocuidado, pero también, desde el cuidado y el respeto por la naturaleza. Así, en algunos contextos aprender a pescar, a nadar y a navegar serán conocimientos fundamentales, y en otros, puede que prevalezcan los saberes relacionados con la siembra y el cuidado de la tierra o la lucha por su territorio colectivo y la protección del mismo.

- **Autoconocimiento, identidad personal e identidad étnico-cultural:** la interacción con los otros (pares, niñas, niños más grandes, más pequeños y adultos) permite a las niñas y los niños descubrirse como sujetos individuales y diferenciadas de los otros. Esta toma de consciencia de sí mismo es fundamental para que, de forma paralela, empiecen a reconocerse como parte de un colectivo.

- **Conocimientos de otras culturas:** el escenario nacional plantea contextos multiculturales, en los cuáles tiene lugar el encuentro de una gran diversidad de actores que poseen sus propias historias, trayectorias y saberes. Aprender desde pequeños a relacionarse con tanta diversidad, por un lado, les permite a niñas y niños fortalecer su propia identidad, y por otro lado, facilita la habilidad para construir procesos interculturales. Además, entrar en relación con saberes provenientes de otras culturas y manejar los códigos y herramientas básicas de las culturas occidentalizadas, les permite a niñas y niños participar en diversos escenarios culturales y simbólicos, con mayor posibilidad de negociación, garantía de equidad y justicia.

Así mismo, las expresiones desde los referentes sensoriales y simbólicos de la cultura cobran importancia en la definición de aquello que se enseña y aprende.



Al respecto, se resalta que las comunidades de grupos étnicos poseen diferentes lenguajes (sonoros, visuales, iconográficos, olfativos, táctiles, espirituales, entre otros) que les permiten sentir, explicar y socializar quiénes son y cómo comprenden la vida, es decir, la vivencia de estos lenguajes posibilita que las niñas y los niños apropien su cultura, a partir de las experiencias e interacciones cotidianas en las cuales la participación, la comunicación y la identidad resultan claves para dotar de sentido el mundo.

En este marco, el cuerpo, el juego, las expresiones artísticas y la oralidad se constituyen en elementos fundamentales en el proceso de crecer, desarrollarse y aprender para el buen vivir. La puesta del cuerpo, como elemento experiencial espontáneo y estético que recoge elementos simbólicos para representarse, adquiere un carácter colectivo, en el que cada uno posee, además de rasgos corporales propios, formas particulares de expresar lo que es y siente. Por ello la corporalidad se articula a un entramado de relaciones que permiten identificarse y ser parte de.

Así, para los grupos indígenas el traje no es un accesorio, sino que en él se encarna su cosmovisión. Pero llegar a esta construcción colectiva implica haber apropiado su cuerpo desde lo gestual/expresivo, su movimiento y disposición en el espacio/tiempo, en las experiencias de dolor/cansancio/placer/emotividad, hasta las vestimentas y accesorios que lo envuelven. Como los sentidos, el cuerpo es un medio fundamental para el crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños. Ver, tocar, escuchar, oler, probar, intentar hacer como lo hacen otros, estar ahí solo observando y hacer parte de, son prácticas que se corresponden con las formas propias de aprender de gran parte de las comunidades de grupos étnicos. En palabras de Correa: "Esto hace que el aprendizaje de niños y niñas sea un aprendizaje directo, experimental y exploratorio." (Op.cit., Pág. 19).

En algunas comunidades afro, por ejemplo, la corporalidad, las expresiones artísticas y la palabra juegan un papel fundamental en el proceso educativo de las niñas y los niños, el cuerpo se constituye en lenguaje que permite comunicar más allá de las palabras desde lo simbólico y lo estético. Por su parte, para algunos grupos indígenas, la observación, la imitación, la palabra, el juego y la interacción directa con los elementos del medio, con los pares, con niñas y niños más grandes y adultos, son las experiencias que permiten y garantizan procesos de aprendizaje pertinentes. De acuerdo con Correa (2010), especialmente en los contextos indígenas, el desarrollo y aprendizaje no está "(...) tan tajantemente separado del de los adultos, como sucede en la sociedad occidental, porque el aprendizaje es un asunto social que cada vez demanda más conocimientos que se hallan en otros miembros." (Pág. 19).

En cuanto a la vivencia del juego por parte de las comunidades de grupos étnicos, se pueden evidenciar varias perspectivas. En algunos grupos se considera que no hay juego como tal, sino actividades realizadas por los adultos en la cotidianidad e imitadas por las niñas y los niños. Por su parte, otros grupos reconocen juegos



Los juegos tienen su propia historia y contexto. Por ejemplo, algunos juegos compartidos se dan en varios lugares del país como el puente está quebrado, pero sus ritmos y letras difieren. Juegos como la libertad en el Pacífico, que es igual al soldado libertador de la región andina. No se trata de un soldado que de la libertad (puede ser en parte porque esto no sucedió para la historia de los afros sino hasta el 21 de mayo de 1851).

tradicionales que incluyen cantos, rondas y acciones que hacen parte de la preparación para la vida adulta, por ejemplo, la comunidad afrochocoana juega a arrancar la yuca o en el Vaupés, las niñas y los niños indígenas disfrutaban de actividades como tumbar un árbol o hacer una canoa. Son formas de memoria colectiva que mantienen tradiciones y saberes de la comunidad o grupo, pero además fortalecen las habilidades y valores, al tiempo que propician vínculos con otros y enseñan a la historia de la comunidad o grupo mientras niñas y niños son felices y los disfrutan.

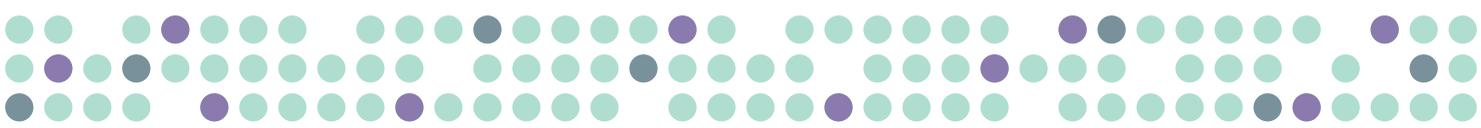
Por otro lado, es necesario valorar el juego simbólico, como la capacidad de las niñas y los niños para representar los roles y las situaciones de la vida real. A través de éste, expresan lo que ven, piensan y sienten. De allí la importancia de contar con variedad de materiales, objetos propios de la cotidianidad familiar como loza, cestos, hamacas, cobijas y vestuario, además de juguetes que sean referentes de su cultura, bailarines o semillas en forma de trompo, canoas pequeñas y muñecas con características y vestuarios de la comunidad o grupo étnico al que pertenecen las niñas y los niños.

Pensar la historia de los juegos plantea nuevas posibilidades para reconocer su sentido cultural, ¿por qué el cacao se le llama así?, ¿qué se aprende de cada canción, ronda o juego?, ¿cuál es su mensaje?, ¿qué principios y valores se fomentan?, ¿cuál es su relación con la educación propia? Pensar más allá del juego, es pensar en los valores comunitarios que se esconden tras la boda, la comidita y la comitiva en relación con la solidaridad y la fraternidad frente a las dificultades de la vida cotidiana, así como su superación con el apoyo y unión del colectivo. Igualmente, el ejercicio crítico sobre los juegos puede develar valores y estereotipos que quizás afecten el desarrollo de las niñas y los niños o generen situaciones de discriminación, por ejemplo, debido al género, por lo que deben ser trabajados con las familias y la comunidad para resignificarlos en procura del bienestar de niñas y niños.

Los modos de expresión artística de las comunidades y de la humanidad en general son formas de comunicar, de transmitir mensajes y, por tanto, se constituyen en lenguajes que contienen universos (SDIS & OEI, 2011).

Las expresiones artísticas, no hacen referencia a una técnica o un producto, sino a las formas en como las niñas y los niños expresan lo que sienten, ven y conocen de la vida cotidiana de su familia y colectivo, dando valor a los acontecimientos y a sus descubrimientos desde aquello que experimentan y realizan a nivel individual y colectivo. Estas expresiones se nutren de colores, iconografías, sonidos, texturas, aromas, escenarios del territorio, entre otras posibilidades que permiten crear y comunicar.

Las expresiones artísticas ponen de manifiesto el lugar del pensamiento simbólico desde las representaciones de mundo que responden a esas formas particulares de comprenderlo y habitarlo. Así, poco a poco las niñas y los niños aprenden las artes propias desde aquello que simbolizan para el colectivo, incluso logran diferenciarlas de una artesanía que se produce con fines económicos y no necesariamente contiene la carga cultural de la comunidad o el grupo étnico al que se pertenece.



Desde la gestación, las niñas y los niños se expresan y comunican a través de las posibilidades que encuentran en su propio desarrollo. Las experiencias artísticas les ofrecen medios para lograrlo, ya que no se limitan al uso de palabras, sino que se entretajan con la acción, el movimiento, el pensamiento, la exploración y la participación. Así les permiten entrar en contacto con ellos mismos, con los otros, con el espacio, el tiempo, los objetos, su cultura y territorio. Además, promueven el desarrollo de la autoestima y la creatividad, al tiempo que proveen bienestar a niñas, niños y mujeres gestantes, al permitirles realizar, crear, compartir sus propias iniciativas o expresiones, sin ser estandarizadas o juzgadas.

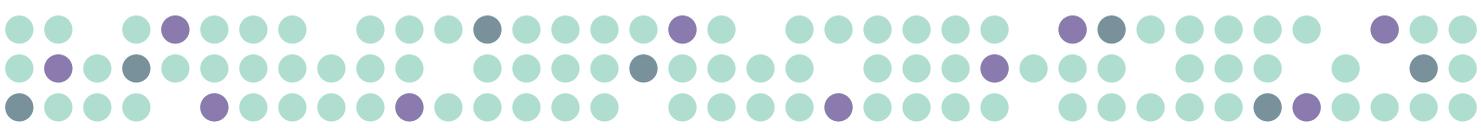
En este sentido, es importante y necesario que las niñas y los niños se relacionen con las diversas expresiones artísticas, tanto desde la posibilidad del disfrute como desde la posibilidad de ser creadores, interpretes, músicos, bailarines, compositores, entre otras. Cada momento de la vida permite diversas formas de participar en uno y otro rol, y su experimentación desde edades tempranas, potencia capacidades y habilidades estéticas, motoras, expresivas, cognitivas, comunicativas, etc., propias de la cultura, las cuales son fundamentales para la construcción de la identidad étnico-cultural. De esta forma, el arte, la creación y la expresión son escenarios que, además de articularse con los saberes y prácticas culturales, deben ponerse en contacto con saberes de otras culturas y etnias.

La oralidad tiene una doble importancia en el proceso de crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde su gestación. Por un lado, es la base de la trasmisión y la pervivencia cultural de un gran número de comunidades de grupos étnicos que no poseen sistemas de escritura en sus lenguas, o que, aun teniéndolos, ven en el lenguaje hablado un medio de educación y trasmisión de saberes más indicado y pertinente. Por otro, la oralidad facilita y promueve la interacción de los adultos con las niñas y los niños más pequeños, y se enriquece desde lo gestual, favoreciendo que ellas y ellos signifiquen las sonrisas, las miradas, los silencios, las palabras, los arrullos, las tonalidades, los ritmos, etc.

Desde que están en el vientre, los bebés logran percibir la carga emocional de las palabras, es decir, si se está hablando con prisa, con miedo, con rabia o con afecto. La palabra tiene el poder de cambiar, consolar, enseñar; de allí su importancia. Luego, a partir de su nacimiento, la oralidad es una fuente de información que les aporta datos sobre el mundo, las formas de expresar las emociones y las personas que los rodean. De su relación con las diversas manifestaciones de la oralidad, se crean ritmos propios para hablar, respirar, moverse y comunicarse. Es una más de las ventanas que conectan a la niña y el niño con el exterior.

Los remedios caseros, las recetas de cocina, los agüeros, las leyendas y hasta los chismes, hacen parte importante de esa tradición oral que acompaña a las niñas y los niños a lo largo de sus vidas. La oralidad y lo que circula en ella habla de modos correctos de actuar, juzgar los hechos, comportarse y, en esa medida, cumple una función muy importante en el proceso de construcción identitaria

En algunas comunidades de grupos étnicos los arrullos no se consideran canciones tradicionales para dormir, sino se trata de rezos que permiten descansar y tranquilizar a los bebés.



En algunos grupos indígenas se puede ver la relación entre la danza, la historia oral, y las nociones de vida y territorio. Esto se advierte en bailes como el del sapo o el guatín, que recuerdan los movimientos de los animales, sus enseñanzas, sus comportamientos y su importancia en el territorio.

que, en los contextos de la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, puede nutrirse a través del acercamiento a textos escritos, gráficos y de la misma oralitura.

Esta última (oralitura) es la memoria oral de las comunidades y grupos a través de la cual se recoge la tradición no escrita para mantenerla viva. No son simples narraciones, sino que a partir de ellas se desprenden los pensamientos y saberes que rigen la vida. De esta manera, muchos de los mitos de origen, las historias de los manejos y relaciones con los recursos y territorios, los procesos y rituales se transmiten de generación en generación.

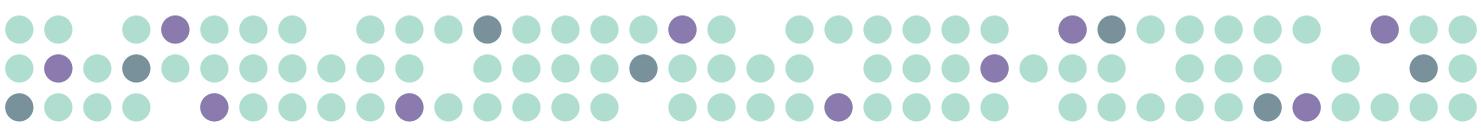
	Grupo Emberá	Comunidad afrochocoana
Juego	Jemenei Jemeni (Emberá dóbida) Jemeniday (katio)	Jugar
Arte	Juade dubadau (lo que se logra con las manos) Necai (hacer cántaros, canastos y canosas)	Construcción de objetos culturales (canaletes, canoas, cestería, rincón chocoano).
Literatura	Busay (katio: escribir letras) Neribiday (katio: contar y explicar) Coovada (Emberá: leer) Nerubada (Emberá: contar historias de los antepasados) Pensamiento indígena sobre el territorio.	Crear belleza a partir de la palabra. Oraliteratura Corp-oralidad
Exploración del medio	Dachi duade Oboda ibatibada (tocar) Akadai (katio: mirar) Noción de territorio.	Tirar y volver a recoger. Noción de territorio.

Así, resulta fundamental que, para definir aquello que se enseña y se aprende, respecto al cuerpo, el juego, las expresiones artísticas y la oralidad, el punto de partida sea siempre el reconocimiento de las formas propias de significarlo en la comunidad o grupo étnico que se acompaña, y el lugar que, en la cotidianidad tienen para la construcción de la identidad étnico-cultural, el desarrollo de la autonomía y la participación. Así mismo, resulta importante que se tenga en cuenta la singularidad de niñas y niños, que se manifiesta en sus juegos, expresiones artísticas, exploraciones, preguntas, comprensiones, etc.

Por consiguiente, no se trata simplemente de proponer, por ejemplo, un espacio para la vivencia de juegos tradicionales, sino de indagar sus sentidos e importancia, los códigos que transmiten, las enseñanzas que procuran, el lugar en la historia, entre otros aspectos que permiten potenciar las experiencias de las niñas, los niños y mujeres gestantes a partir de los elementos identitarios de la comunidad o grupo.

Por otro lado, en coherencia con los procesos de reivindicación y fortalecimiento adelantados por las comunidades de grupos étnicos, se considera clave que las niñas, los niños y mujeres gestantes vinculados a las modalidades de educación inicial, vivan y disfruten de experiencias en las que puedan participar de manera genuina, al tiempo que desarrollan su autonomía e identidad individual y colectiva. Estos tres aspectos se priorizan, en tanto responden a derechos fundamentales que favorecen la pervivencia cultural:

1. Participación de los niños y niñas como sujetos sociales y colectivos. Uno de los mecanismos más efectivos para la pervivencia de las comunidades de grupos étnicos es la participación de las familias y la comunidad en los escenarios y prácticas de la vida cotidiana, en tanto es allí donde se apropian



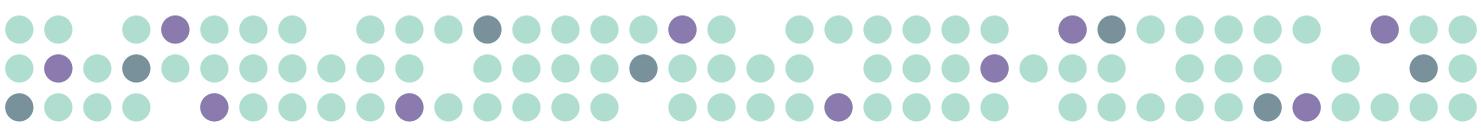
las prácticas culturales desde los usos y costumbres. De esta manera, las comunidades y grupos han venido comprendiendo la importancia de ver y tratar a las niñas y los niños, desde tempranas edades, como sujetos con capacidades para expresar, aportar en la transformación de su cultura y ser semillas de identidad de su colectivo.

Por ello, es necesario que se piense en la participación como un camino que les permite relacionarse consigo mismos, con sus pares, con su comunidad y territorio. Así, se aporta en la formación de niñas y niños como sujetos reflexivos, propositivos y orgullosos de su cultura. Al tiempo que aprenden valores como el respeto, la cooperación, el trabajo comunitario, el arraigo por la naturaleza, entre otros. Un ejemplo de ello son las niñas y los niños afropacíficos, quienes se juntan en la calle a hacer música con instrumentos y cantos basados en los ritmos propios de su comunidad.

La participación en las actividades de la vida cotidiana, también permite reconocer a las niñas y los niños desde sus habilidades y posibilidades, lo que los vincula en las labores del hogar con el acompañamiento de los adultos y además incorporan valores fundamentales como la colaboración y la pertenencia, ya que solo a través del trabajo de todos los miembros de la familia y la comunidad se logra un bien común. En este mismo sentido, en ciertas actividades comunitarias como asambleas, mingas, mano cambiada, siembra, recolección de cosecha, las épocas de subienda o festividades y celebraciones propias culturales o religiosas, etc., las comunidades de grupos étnicos han avalado la participación de las niñas y los niños. Por eso es necesario que en el trabajo con las familias y la comunidad se evidencie cómo estas actividades aportan al crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños y así poder generar espacios de participación con una intencionalidad clara.

Finalmente, es importante tener en cuenta que, para muchas comunidades de grupos étnicos, la participación pasa por saber escuchar y observar, de manera que aquello que se dice o se propone obedece a una lectura que se enmarca en la cosmovisión o cosmograma y que, por ende, procura el buen vivir. Entonces, el mayor reto está en que los adultos aprendan a orientar estas capacidades en las diferentes situaciones y experiencias que viven en la cotidianidad las niñas y los niños, de forma que apropien su sentido e importancia a través de la interacción, y no a manera de instrucción haciendo uso equivocado de cantos como “La lechuza”, o prácticas como la entrega de “Caritas felices”.

2. La autonomía de las niñas y los niños como experiencia que media su aprendizaje y educación. La autonomía, más que un dejar hacer, se asocia con una confianza en su capacidad de exploración y decisión (Tassinari,



2007). Los adultos, pares, niñas y niños más grandes se asumen dentro de esta lógica, como agentes en interacción que animan, motivan y acompañan con preguntas o posibilitando nuevas experiencias a los más pequeños para que sean ellos, desde su propia acción y lógica, quienes descubran el mundo y exploren nuevas posibilidades y acciones, a partir de aquello que les despierta interés y para lo que demuestran habilidad.

Por ello, es común que, dentro de las comunidades de grupos étnicos, aun cuando muchos saben un poco de todo, algunos se especialicen y centren su atención en el aprendizaje de un arte, un oficio o una práctica cultural en particular. Esta forma de especialización les permite a las personas generar una identidad individual, es decir, una diferenciación en relación con el grupo que entra a fortalecer y enriquecer el colectivo.

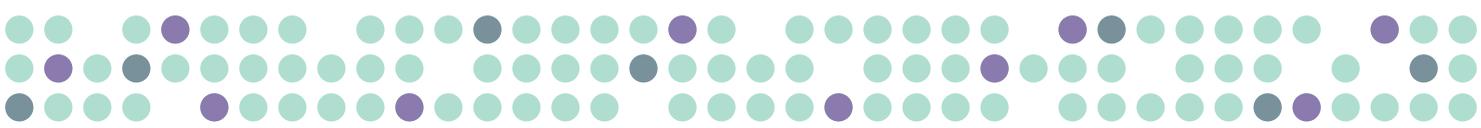
La autonomía es una práctica vital que está presente en lo que se enseña, ya que el fortalecimiento de las niñas y los niños se da a partir de la exaltación de los rasgos singulares del individuo que resultan atractivos para el grupo. En este sentido, más que enseñar, el énfasis está en identificar lo que niñas y niños quieren aprender desde sus gustos, habilidades, intereses y potencialidades.

De allí que el punto de partida en la práctica pedagógica sea saber qué les gusta, qué les interesa, cómo es posible ponerlos en contacto con la vivencia y experimentación de aquello que llama su atención. Es decir, la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos tiene como desafío pensar las maneras de apropiar estas formas de aprender, estos intereses y tomarlos como base para continuar caminando hacia el mundo infinito de los conocimientos que se tejen en escenarios multiculturales.

Por ejemplo, para el grupo Inga que habita en la ciudad de Bogotá es claro que las niñas y los niños toman decisiones a temprana edad sobre el papel que quieren desempeñar dentro de la comunidad. El lugar de la familia ante esta elección es apoyar e incentivar su fortalecimiento. Esto se expresa claramente en el testimonio aportado por una madre Inga en el marco de una investigación:

[...] la medicina la llevamos también en nuestra sangre. O sea, como el idioma, como la artesanía, como todo... esa es como la sangre, sino que uno opta [...] por ejemplo, Víctor salió bueno para la medicina, ¿ves? Por ejemplo, los otros, Nelson, o Indy mismo, salió bueno para la música¹⁷. Entre esos Aníbal. O por ejemplo Mary Luz es buena en tejido. [...] Entonces eso es como que nace en la sangre y en la forma en que pues uno mira [...] por lo menos si a mí me ven tejiendo, mis hijos van a salir aprendiendo a tejer. [...] por ejemplo a mi Daira: en la casa hay musiqueros, a ella le gusta el violín, ella tiene su violín, está en un grupo de música. [Cada uno] escoge algo... como decir un profesional, yo quiero hacer tal carrera. Por ejemplo, a Ainan también le gusta la parte de música, le gusta la parte de arte, tiene su guitarra [...]. (Reyes, 2018, Pág. 130).

¹⁷ Todas las personas que la Señora Aura menciona son miembros de su red familiar: hijos, hermanos, cuñadas, entre otros.



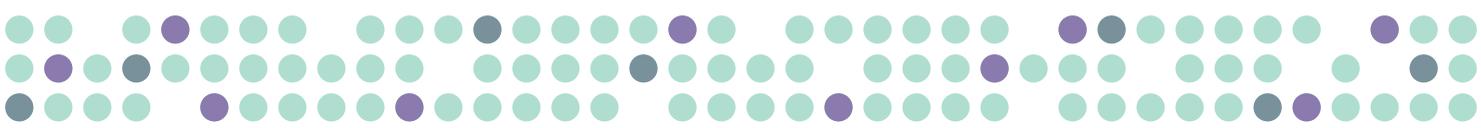
También se dice en el Pacífico que el ritmo se lleva en la sangre y eso opera tanto en el gusto por la música como por las habilidades para la danza.

Uno canta todo el tiempo, las cosas se hacen mejor cantando, uno al barré canta, al lavar en el río se canta, al cocinar se canta, mi mamá así lo hacía y así lo hago yo y mis hijos van viéndome y van aprendiendo, y si uno canta pues ahí va moviéndose, va bailando, eso es parte de lo que somos. (docente afrocolombiana)

3. La Identidad como construcción que se fortalece en la participación y la autonomía.

La construcción de la identidad es un proceso que se da a partir de las interacciones consigo mismos, la familia, los pares, la comunidad y el territorio, en tanto se configuran como posibilidades para descubrir y afirmar quién es, qué características corporales, emocionales, sociales y culturales posee, cuál es su territorio de origen y qué tipo de creencias y prácticas culturales vive. La educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos contribuye a la construcción de identidad, en la medida que permite que niñas y niños, desde su gestación, continúen con su tejido sociocultural, siendo partícipes de los escenarios de la comunidad, que les proporcionan oportunidades para expresarse y reconocerse como sujetos únicos, con el acompañamiento de personas de su comunidad y de otras culturas que puedan orientar y aconsejar. Para ello se propone:

- Evitar etiquetas o expresiones negativas acerca de la etnia, rasgos físicos o costumbres.
- Reconocer las concepciones que existen en la comunidad o grupo étnico respecto al buen vivir y el crecer bien de las niñas y los niños, desde su gestación, de manera que puedan incorporarse prácticas en los procesos que se adelantan en la cotidianidad de la educación inicial.
- Valorar y reconocer las creencias, prácticas y formas de vida como formas de ser, estar y sentir. En el caso de que se evidencien creencias y prácticas que afecten el desarrollo de las niñas y los niños, es necesario generar, a través del diálogo intercultural, movilizaciones que permitan su resignificación.
- Permitir a las niñas, los niños y mujeres gestantes reconocer y disfrutar de su cuerpo, así como de sus características físicas particulares.
- Proponer materiales, juguetes y experiencias de acuerdo con las particularidades sociales y culturales, evitando acciones con daño y que, por el contrario, permitan la vivencia real de las prácticas culturales, desde sus usos y costumbres.
- Propiciar espacios de encuentro entre los mayores, sabedores, autoridades tradicionales o líderes de la comunidad o grupo étnico



con las niñas, los niños, las mujeres gestantes y las familias, que permitan enriquecer la práctica pedagógica desde el intercambio de las expresiones artísticas, la oralidad, el disfrute del juego y la lectura comprensiva del territorio desde la cultura.

- Reconocer las múltiples formas en que niñas y niños, desde la gestación, construyen su identidad étnico-cultural a través de los referentes culturales que sus familias y comunidades les ofrecen y las interacciones que pueden vivir en contextos multiculturales.

¿El lugar de la intencionalidad pedagógica?

El crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde la gestación, está marcado por las interacciones cotidianas con el medio y con los otros. Pero nada en la niña o el niño ocurre de manera espontánea, para que se dé su crecer bien, desarrollo y aprendizaje, es necesario que existan otros a su alrededor: pares y adultos que animen la exploración y experimentación en escenarios de confianza, autonomía y participación. De manera especial, los adultos que los acompañan cumplen un rol fundamental, en tanto construyen puentes entre lo que niñas y niños saben y hacen la apropiación de nuevos saberes y la complejización de sus haceres.

En el caso del equipo pedagógico, es fundamental que cada acción orientada a las niñas, los niños y mujeres gestantes se corresponda con uno o varios propósitos. Es decir, que se sepa con claridad ¿por qué? y ¿para qué se hace? Así, por ejemplo, si se decide trabajar desde la tradición oral del grupo, es importante pensar en cuáles son las historias, las canciones, las coplas más adecuadas, y a partir de allí, identificar todo lo que se puede potenciar en términos del crecer bien, desarrollo y aprendizaje desde esa aproximación. Se puede trabajar el movimiento si se canta y se danza. Se puede trabajar el ritmo si se hacen música y coplas, o la atención e imaginación si se cuentan historias. Todo esto, asociado también al fortalecimiento de la identidad colectiva que caracteriza a la comunidad o grupo con que se esté trabajando en el momento.

De esta manera, los aspectos definidos para el aprendizaje de las niñas y los niños (logrados a partir del reconocimiento de los referentes propios y de otras culturas, así como de los intereses particulares de las niñas y los niños y de sus procesos de desarrollo), permiten determinar con claridad las intencionalidades pedagógicas que se proponen para el trabajo pedagógico a adelantarse con las niñas, los niños y las mujeres gestantes que se acompañan.

Decidir estos elementos y saber por qué se eligen unos en vez de otros, hace que exista una intencionalidad pedagógica definida en cada acción. En este mismo sentido, lo que diferencia el trabajo del equipo pedagógico del acompañamiento que hace la familia y la comunidad, es que el equipo tiene el compromiso y la obligación de tener claro cuál es su propósito en cada momento de la jornada, del



proceso y en cada aproximación que se hace a la niña, el niño o mujer gestante. Por su parte, en la familia y la comunidad, los aprendizajes surgen de una manera más espontánea y asociados a ritmos naturales de los colectivos.

2.5. Territorios y ambientes

Desde que se está en el vientre y durante los primeros meses de vida, el cuerpo propio y el cuerpo de la madre son los primeros territorios con los que se tiene relación. El reconocimiento del cuerpo del bebé pasa por prácticas asociadas a los masajes, baños, movimientos, cantos y contactos entre él y su madre o cuidadores principales. Posteriormente, estar aupado en la espalda, pecho o brazos de la madre, así como los momentos de juego y lactancia materna, constituyen oportunidades de reconocimiento del cuerpo de la madre, del propio cuerpo y del contexto como territorio.

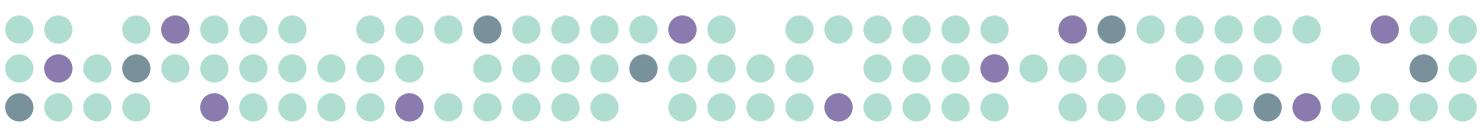
Las experiencias pedagógicas que se diseñen y desarrollen deben por tanto considerar esta dimensión del cuerpo de los bebés y sus madres como un elemento de gran relevancia. Esta comprensión no sólo abre posibilidades para enriquecer el trabajo pedagógico con las mujeres gestantes y las familias, sino que, además, es una fuente de fortalecimiento identitario, ya que esta dupla (cuerpo del bebé-cuerpo de la madre) tiene un gran peso en la construcción de las identidades étnico-culturales al permitir el acceso a ritmos, interacciones, temperaturas, perspectivas y espacios característicos de la vida de una comunidad o grupo particular.

Así mismo, dado que los territorios albergan los espacios en los que se desarrolla la vida comunitaria, productiva, festiva, ritual y cotidiana; su exploración es entendida como fuente de aprendizaje: caminar por él, reconocer los lugares que lo configuran, explorar sus formas, variaciones, colores, texturas, olores; observar el comportamiento del clima, las aguas y los animales, el movimiento de los astros, de la tierra, los tiempos de cosecha, siembra, recolección, escuchar los cantos de las aves, entre tantos otros, son oportunidades de crecimiento, desarrollo y aprendizaje que pueden ser asociadas a experiencias pedagógicas.

De esta manera, las chagras, huertas, azoteas, cultivos, malocas, los lugares de encuentro comunitario, las cocinas y demás espacios en los que se desarrollan actividades de relevancia para las comunidades de grupos étnicos, son escenarios para el crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde su gestación. Por ello, es importante que el territorio sea pensado como un escenario en sí mismo, esto quiere decir que la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos debe acudir a este, “salir” para estar en contacto con él, evitando hacer “representaciones” del mismo, en espacios cerrados o aislados. El territorio enseña, pero para ello hay que estar en contacto directo con él, en interacción y relación constante.

Por consiguiente, los territorios de las comunidades de grupos étnicos pueden ser referentes para la configuración de ambientes pedagógicos. Esta definición

Es importante promover recorridos o experiencias en algunos escenarios que el territorio ofrece, con las narraciones sobre las historias de los lugares, de los sucesos importantes que hayan acontecido allí, y observando la existencia de “huellas” de antiguos habitantes de la región (petroglifos, arte rupestre, sitios arqueológicos) o de situaciones como el conflicto armado y las formas de resistencia que han configurado diversas maneras de interacción, importantes de reconocer para evitar su repetición.



En los procesos de crianza, la participación de los más pequeños en la vida social implica el acceso a espacios y recursos que pueden parecer riesgosos, pero que al ser potenciados desde las prácticas culturales resultan pertinentes. Por ejemplo, trepar a los árboles, aprender a usar elementos cortantes (cuchillos, fuego, anzuelos), pueden ser actividades que las niñas y los niños realicen bajo una adecuada supervisión. Por esta razón, el proceso de reconocimiento de los riesgos y de su respectiva mitigación o resolución debe darse de manera participativa.

implica, en primer lugar, reconocer las condiciones de los espacios con los que se cuenta, en relación con su iluminación, ventilación, las posibilidades de movilidad y de seguridad de los mismos. En este proceso, es necesario reconocer las estéticas y simbologías de cada comunidad y grupo, al tiempo que tarda identificar aquellos factores que pueden representar algún riesgo para las niñas, los niños y las mujeres gestantes con el fin de mitigarlos.

De otro lado, es necesario generar una reflexión sobre el uso de imágenes y recursos visuales que reproduzcan patrones culturales estereotipados en relación con la belleza, el género y la raza. Es de gran importancia establecer conversaciones sobre las estéticas propias, que permitan reconocer qué elementos desean ser incorporados en la ambientación de los espacios, a través de símbolos, colores, formas de distribución, entre otras, que incidan o medien en la construcción de la identidad étnico-cultural de las niñas y los niños. Reconocer las propias formas de representación, simbolización, la forma en que se ubican las construcciones según los recorridos del sol y de la luna, entre otros ejemplos, son insumos de gran riqueza, para diseñar ambientes pedagógicos.

También es de gran enriquecimiento “jugar” con los recursos que ofrecen los espacios. Esto significa, por ejemplo, modificar las posibilidades de iluminación de los lugares e incluir los aromas, las sonoridades, las texturas, los elementos y demás recursos que pueden disponerse en él, de manera tal que permita a las niñas, los niños y mujeres gestantes descubrir, explorar, crear, transformar, significar, comprender y sorprenderse.

2.6. Los Tiempos

Las comunidades de grupos étnicos poseen concepciones culturales propias sobre el tiempo y el espacio. Por ejemplo, sobre el tiempo, en algunos grupos se considera que el futuro no está adelante, sino esta atrás, por cuanto lo que se hace hoy va a determinar lo que va a pasar mañana. Igual se considera que el tiempo transcurre en espiral y no es lineal como el tiempo occidental. A lo largo del año se realizan celebraciones en momentos especiales teniendo en cuenta el tiempo marcado por los ritmos de la naturaleza según el momento de cosecha, sus crecimientos y decrecimientos. Los tiempos también son marcados por las fases de la Luna y las estaciones del Sol (equinoccios y solsticios), en tanto determinan dinámicas particulares en el movimiento de la energía que establece, entre otros aspectos, los momentos para sembrar, cuidar la semilla, recoger los frutos y descansar.

A partir de este pensamiento y conocimiento se organizan las prácticas medicinales, culturales, productivas, educativas y sociales. Dicha organización se llama calendario ecológico o natural, y desde allí, la vida de la comunidad y la misma dinámica de la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos cobra un sentido diferente, ya que el calendario se convierte en un orientador que define las posibles rutas para cumplir con los



propósitos de posibilitar el crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde la gestación, de acuerdo con sus características particulares y la cosmovisión o cosmograma de la comunidad o grupo al que pertenecen. Como se ha mencionado, muchas de las prácticas de cuidado y crianza de las niñas y los niños son influenciadas por periodos de lluvia y sequía, periodo solar o lunar y la forma como estos determinan la medicina, la agricultura y los rituales.

Armonizar las prácticas de cuidado y crianza desde los calendarios ecológicos y naturales, implica preguntarse aspectos relacionados con:

- Prácticas de salud física y espiritual: ¿La comunidad realiza rituales o prácticas para prevenir enfermedades comunes en ciertos periodos como enfermedades respiratorias en épocas de lluvia?, ¿existen prácticas y/o creencias relacionadas con el crecer bien del bebé en gestación?
- Prácticas de descanso: ¿Existe algún saber de la comunidad acerca de las plantas, elementos de protección que se usan para el descanso según el ciclo lunar o momentos de transición de las niñas y los niños?
- Prácticas de buen trato: ¿La comunidad considera que el ciclo lunar o los ciclos naturales de lluvia determinan que haya periodos en que las niñas y los niños estén más activos, rebeldes o tranquilos?, ¿existen actividades con las niñas y los niños que deben hacerse en ciertos ciclos o periodos?
- Construcción de vínculos, interacciones y cuidado: ¿Existen prácticas que determinen a qué hora del día es recomendable tomar el sol?, ¿las comunidades tienen creencias acerca de la relación entre la fecha del nacimiento y el universo?, ¿las comunidades tienen creencias alrededor del corte de cabello u otras prácticas como el corte de uñas?, ¿existe relación entre los ciclos de siembra y la alimentación en las familias?, ¿existen mitos y leyendas que hablen del calendario ecológico y natural?
- Trasmisión de valores y saberes culturales: ¿Las comunidades tienen organizados algunos encuentros comunitarios, rituales o celebraciones de acuerdo con algún calendario o fenómeno natural?

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante establecer de qué manera las niñas, los niños y las mujeres gestantes viven estos momentos en su vida cotidiana, sus juegos, prácticas, intereses y expresiones, y cómo se pueden reconocer para darles lugar en la práctica pedagógica.

Calendarios ecológicos y naturales

La aparición y ocultamiento de los cuerpos celestes, los tiempos de lluvia y de sequía, los de cosecha, la migración de animales, el florecimiento de las semillas, etc., marcan formas particulares de relación con los seres de la naturaleza y entre



La organización de tiempos y espacios de la modalidad, implica que el equipo pedagógico comprenda que todos los momentos de la atención son fundamentales para fortalecer la identidad étnico-cultural, así como para el desarrollo de la autonomía y la participación de las niñas y los niños. De allí la importancia de establecer rutinas claras que les permitan a niñas y niños planear, prever, anticipar, negociar, construir, concertar o construir de manera participativa las normas, apropiar pautas o comportamientos necesarios para la vida social, entre otros procesos.

los miembros de una misma comunidad, al tiempo que definen las celebraciones espirituales y religiosas como el San Pacho y demás fiestas patronales que hacen parte de la vida en comunidad. De esta manera, la importancia de los calendarios ecológicos o naturales en los procesos comunitarios esta dada por su incidencia en la organización de la vida cotidiana y en los procesos para el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños desde su gestación, en tanto se identifican, por ejemplo, momentos en los que se deben concebir las niñas y los niños para que nazcan sanos y con características, capacidades y dones deseados.

Por ello, es fundamental que, en la organización de los tiempos y dinámicas de la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, se tenga en cuenta su calendario ecológico o natural (si lo tienen), para que, a partir de éste, se otorgue intencionalidad al quehacer pedagógico. Para ello, resulta importante que el equipo indague respecto al concepto que la comunidad o grupo tiene sobre el tiempo, y cómo a partir de éste se establecen roles, actividades, rituales u otros aspectos que dotan de sentido la identidad étnico-cultural.

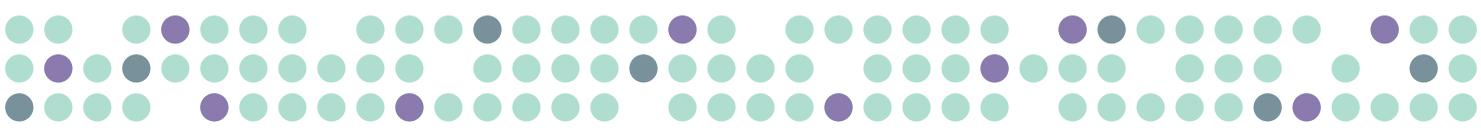
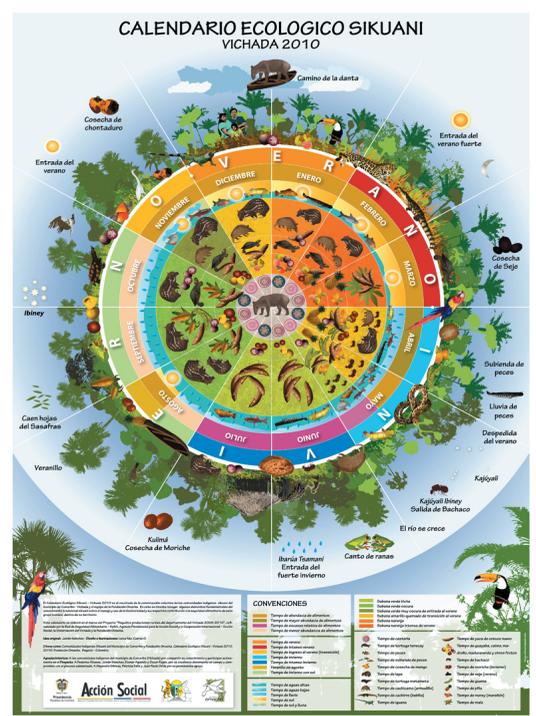
Las energías que se derivan de los movimientos lunares y solares, así como los ciclos de la siembra, por ejemplo, inciden en la organización de acciones cotidianas, con las que se propone la participación de los integrantes de la comunidad de acuerdo con su edad y sexo. En este sentido, el proceso de selección de los contenidos de trabajo pedagógico debe tener en cuenta los calendarios ecológicos o naturales (CRIC. PEBI P.150). A manera de ejemplo, a continuación se presentan algunos elementos determinantes de los calendarios en comunidades de grupos étnicos:

Calendario de algunos grupos

Para el grupo sikuani, el calendario ecológico determina el calendario productivo, y este a su vez, el cultural.

(...) las primeras especies de yuca deben sembrarse pocos días después de la quema, cuando la tierra está todavía caliente, antes de las primeras lluvias. La desaparición de Las Pléyades: 'Iwinai', o de Orión: 'Kajuyali', indican el tiempo de sembrar la yuca (abril-mayo). A la combinación de variedades de yuca en un mismo conuco los jiwi denominan 'matrimonio', expresando así su mayor capacidad productiva" (Ortiz, GAIA, 2005 citado en PEC SIKUANI. MEN. 2015).

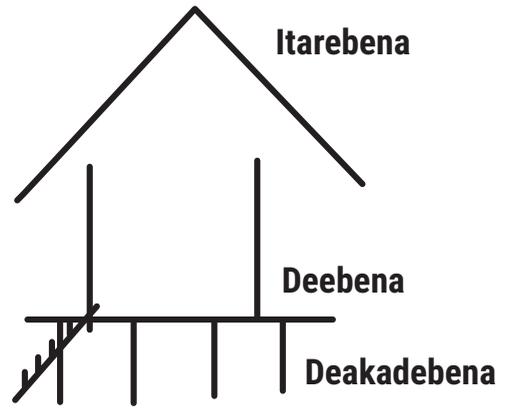
Calendario Sikuani, fuente:
<http://www.omacha.org/component/jdownloads/viewdownload/11-publicaciones-cartillas-y-material/42-calendario-ecologico-sikuani-vichada-2010>



Calendario de algunos grupos

Los Emberá dóbida del Chocó consideran los animales no solo son afectados por el calendario ecológico, sino que algunos tienen la función de conocerlo y difundirlo con el grupo, de allí se evidencia la relación permanente que se establece entre los seres naturales y la vida cotidiana de la comunidad.

El pájaro luna: avisa que la luna ya salió, grita, duerme con la nuca arriba y la sigue con su mirada. Duerme encima del palo podrido. Está pendiente de las 4 fases de la luna y le avisa a los Emberá cuándo deben cortar árboles, cuándo es cosecha, siembra y la menstruación de la mujer. Porque la luna, la tierra y la mujer están conectadas. Este pájaro es el calendario ecológico. Es un pájaro sagrado. (POAI Emberá Dóbida. 2016).



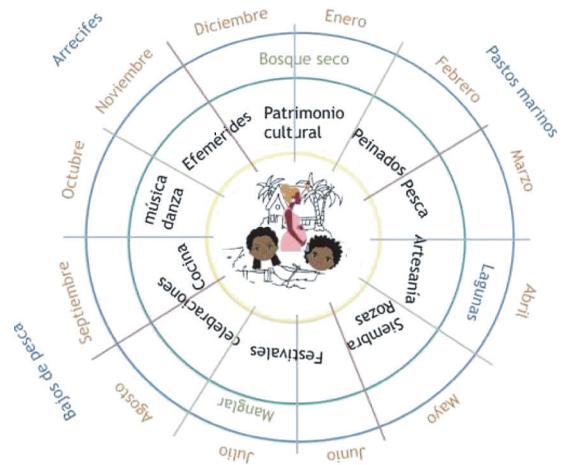
Relación tambo y orden del mundo, fuente:

<http://www.monografias.com/trabajos73/etnicidad-embera-comunidad-italia-asis/etnicidad-embera-comunidad-italia-asis3.shtml>

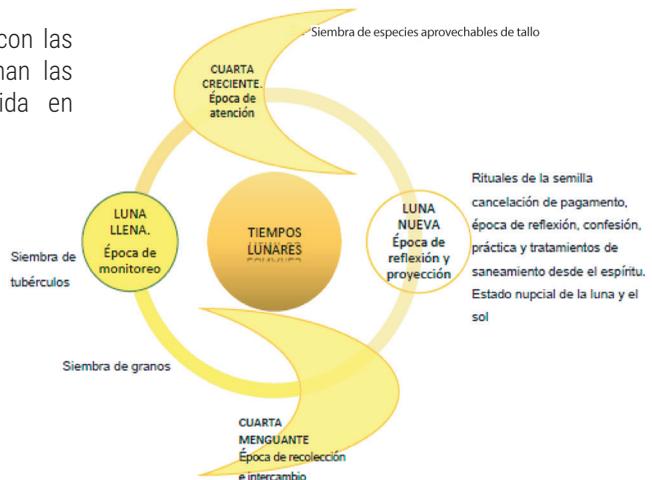
Las comunidades afro de las islas de la región insular de Cartagena usan la expresión calendario bio-cultural. Se consignan los momentos y ritmos propios de las zonas influenciadas por la vida marina y, en general, la vida en el mar. Aspectos que ponen de manifiesto su importancia en la configuración de la identidad étnico-cultural de las niñas y los niños.

Calendario bio-cultural Fuente:

POAI Consejo comunitario de la comunidad negra de Isla del Rosario -ORIKA, 2016



El calendario arhuaco se organiza de acuerdo con las fases de la luna. Para cada fase se determinan las relaciones y rituales que caracterizan la vida en comunidad.



Calendario Arhuaco, Fuente:

POAI Cabildo grupo Arhuaco, 2016

Del mismo modo, al celebrar las fiestas tradicionales todos los miembros de la comunidad se movilizan en torno a ella, las dinámicas habituales se transforman y cobran un significado particular. Por ello en la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos deben abordarse de la misma manera como la viven en la cotidianidad las familias y la comunidad, evidenciando el significado espiritual y simbólico de dichas festividades, así como su incidencia en el crecer bien, desarrollo y aprendizaje de niñas y niños desde la gestación. Así, bajo ninguna circunstancia pueden tematizarse o celebrarse de manera aislada y sin contexto, pues no se trata de “recrear” o “dramatizar” las prácticas culturales, por el contrario, deben tenerse en cuenta las posibilidades pedagógicas que ofrecen para vivirlas en contexto.

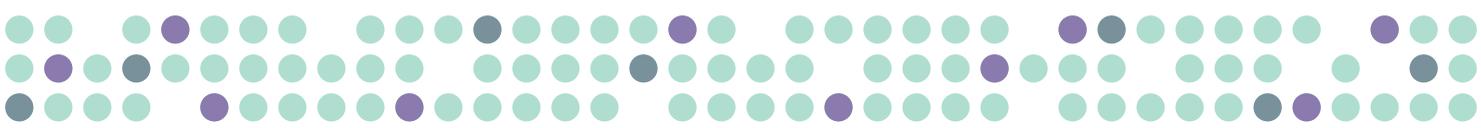
En el siguiente ejemplo, se observa la celebración del Inti Raymi por parte del grupo Kichwa, ubicado en Bogotá. Previo al día en el que se realiza la fiesta, el equipo pedagógico ha organizado, junto con las familias, las ofrendas que se entregarán ese día al Sol. Al tiempo, ha propuesto diferentes experiencias que les permiten a niñas y niños preparar la tierra para el nuevo ciclo que inicia en la cosecha del maíz, comprender el sentido de la danza, reconocer la importancia del cóndor, etc. De esta manera, se vive realmente la fiesta de acuerdo con el calendario ecológico, sin pretender tematizar o sacar de contexto lo que significa, o reducirla a una actividad como colorear el sol en agradecimiento al ciclo que comienza.



La Casa de Pensamiento Intercultural Wawakunapak Yachahuna Wasi organiza su proyecto pedagógico teniendo en cuenta los solsticios y equinoccios, en tanto determinan prácticas culturales particulares para el grupo Kichwa que fundamentan la alimentación, los rituales, las danzas, la relación con la tierra, etc. De esta manera, antes de vivir la fiesta que determina el paso de un ciclo a otro, el equipo pedagógico, en compañía de las abuelas y los abuelos, preparan a las niñas y los niños desde la cotidianidad, permitiéndoles comprender la importancia que cobra, desde la cosmovisión de su grupo, la nueva etapa.

En las fotografías se observa a un grupo de niñas y niños Kichwas danzando en agradecimiento al sol, como parte de la Fiesta del Inti Raymi, que marca la finalización del equinoccio y el comienzo del solsticio de verano, al tiempo que se inicia la cosecha del maíz.

Fuente: Fundación Génesis por la niñez & Corporación Infancia y Desarrollo, 2017



En el Chocó, las niñas y niños pidieron que al salir a la hora del almuerzo, en lugar de hacer una fila hasta el comedor, los dejaran hacer el bunde, de esta manera dan dos vueltas a los espacios de atención, tocan algunos instrumentos como platillos, clarinete y tambores, y así hacen la fila, pero cantando y bailando: “el bunde, el bunde, venga pa’l bunde...”. Esta es una expresión tomada de la fiesta patronal de San Pacho.



En esta misma vía, en los Plan Operativo de Atención Integral (POAI) que han consolidado algunas comunidades de grupos étnicos con el acompañamiento de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (CIPI) como parte del proceso de construcción y configuración de la modalidad de educación inicial propia e intercultural, se considera que los calendarios ecológicos deben ser el hilo que teje y dota de sentido los procesos pedagógicos. Por ejemplo, los arhuacos establecen para cada mes unas señales relacionadas con la naturaleza, y a partir de ellas definen los saberes que se deben movilizar, así como los responsables y los espacios donde se deben desarrollar las experiencias con las niñas, los niños y mujeres gestantes.



POAI Arhuaco

Mes: Enero

Señales del mes en la tierra

Maduración de semilla, trabajo tradicional de inicio de año y rituales para inicio de siembra, elección de cultivos.

Saberes a movilizar

Destacar el cultivo del maíz ya que cumple con las fases de vida humana, nace, crece, se reproduce y muere, y en cada etapa cumple un momento y un ritual. El maíz es reconocido como gente y centro de las semillas y comidas.

Responsables

Padres, madres, mamo.

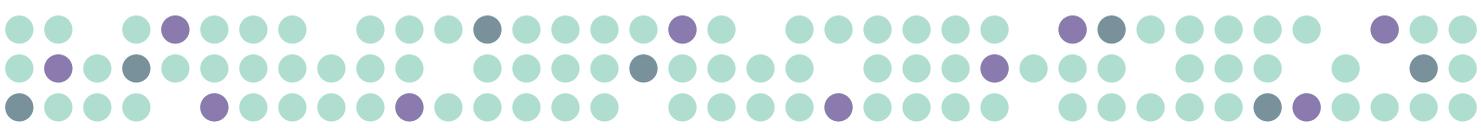
Relación con el desarrollo del niño o niña

Las niñas y los niños asisten a los rituales, las siembras y a las cosechas, ahí mismo se hablan de las historias de los insectos, padres espirituales de esa semilla, explicación de para qué se creó, pagamentos, mitos y saberes relacionados con el momento del cultivo.

Espacios:

Huerta, casa comunitaria

Por su parte, en el calendario del Consejo Comunitario de Riscales (POAI, 2016) también se consideran ciertos ejes que determinan algunos saberes y prácticas a desarrollar. Al tiempo, se definen los actores comunitarios y de la modalidad encargados de su abordaje cotidiano con las niñas y los niños, así como los espacios y recursos requeridos.



Enero: Migraciones siembras y pescas: gaujotas, chorlitos, siembra de arroz

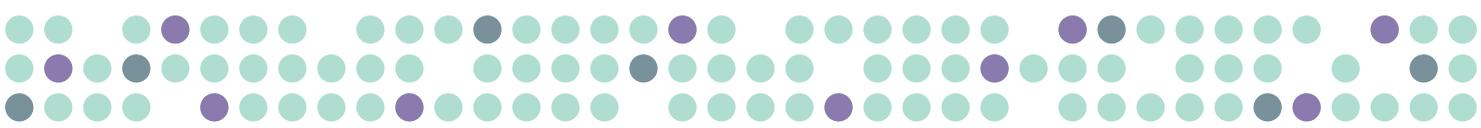
Población	Niñas y niños de 0 a 3 años.
Detalles de saberes y practicas a desarrollar	Desde los ejes pedagógicos recuperación de memoria, artes tradicionales y los Territorios a través de los arrullos cantos y prácticas del cuidado del territorio ancestral.
Actores que intervienen en el proceso	Cuidadoras, partera, abuelas cantadoras, el territorio como actor que también enseña.
Espacios en donde se desarrolla la actividad	Hogares o espacio donde opere la modalidad.
Relación con el desarrollo del niño o niña	A través del canto, el pechiche y las caricias, se dan cuenta que lo aman y se sienten protegidos por sus padres o quien los rodea.
Recursos o dotación que se requieren	Taboras, maracas sonajeros, palos, tapas, cuaderno para escribir e inventar arrullos de composición de los animales de la región.

2.6. Los Tiempos

Las niñas y los niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos son educados en escenarios caracterizados por la libertad, la autonomía y la exploración asistida del medio que los rodea. Esto, por supuesto, desde el reconocimiento de sus características y particularidades individuales y colectivas que los sitúa en un papel protagónico en el proceso educativo, lo que implica comprender que ellas y ellos proponen y participan de las decisiones y de las formas en que se proyecta el acompañamiento en la educación inicial. Sin embargo, esto no le resta importancia al papel que deben cumplir los dinamizadores comunitarios en la modalidad propia e intercultural, ni el equipo pedagógico, en tanto se constituyen en agentes que tienen una importante responsabilidad en el acompañamiento, educación y cuidado de las niñas, los niños y las mujeres gestantes. Dichos agentes están en la obligación de asumirse como co-constructores de realidades, creadores de propuestas pedagógicas y actores clave en el proceso de promover el crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños desde su gestación.

Lo anterior quiere decir que el equipo debe asumir el importante papel de liderar, crear y ejecutar propuestas pedagógicas que se articulen con los saberes, las prácticas y las identidades culturales, sin olvidar que sus propuestas deben ser pertinentes para los contextos multiculturales, en aras de establecer lazos de cooperación y convivencia con otras culturas. En esta medida, para pensar dichas propuestas pedagógicas, acciones e interacciones que involucran a las niñas, los niños, mujeres gestantes, sus familias y comunidades, es importante tener en cuenta los siguientes elementos:

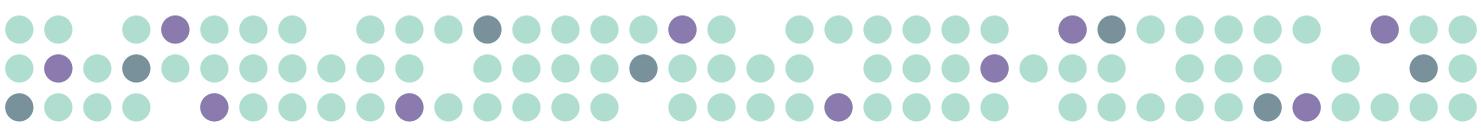
- En el trabajo con las niñas, los niños y las mujeres gestantes, las interacciones y las propuestas pedagógicas deben partir de unos propósitos claros,



construidos colectivamente con los diversos actores que intervienen en la modalidad. Esto quiere decir que deben ser apuestas intencionadas, proyectadas para fortalecer los procesos vividos por las niñas y los niños desde la gestación.

- De acuerdo con lo anterior, los procesos pedagógicos y las propuestas deben tener como fin último garantizar el bienestar, crecer bien, desarrollo y aprendizajes de las niñas, los niños y las mujeres gestantes.
- Deben ser flexibles. Esto quiere decir que, sobre la marcha, pueden considerarse adecuaciones, cambios de camino e incorporaciones de las propuestas realizadas por las niñas, los niños y mujeres gestantes, de manera que se fortalezca y potencie el trabajo.
- Es importante que las acciones partan, se articulen y mantengan como foco la cultura, identidad, saberes y prácticas de la comunidad o grupo al cual pertenece la niña, el niño o mujer gestante. Esto, por supuesto, sin perder de vista que es fundamental promover también los saberes y relaciones interculturales.
- En la medida de las posibilidades y necesidades, es importante que en la vida cotidiana de la modalidad participen personas de la familia de las niñas y los niños, así como de sus comunidades. Por ejemplo, sabedores que manejen diferentes artes, conocimiento sobre medicina, sobre la lengua, etc. Esto permitirá fortalecer la circulación de los saberes propios dentro del proceso pedagógico.

Con el fin de hacer posible la realización de estos elementos, se retoman los cuatro momentos que se pueden tener en cuenta para organizar sus prácticas, de acuerdo con lo definido en las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (MEN, 2017): indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. A continuación, se presentan algunos elementos que componen y dan sentido a cada momento en el marco de la práctica pedagógica:



2.1.1 Indagar

Como se ha mencionado anteriormente, se espera que la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos les ofrezca una educación armoniosa y coherente con las expectativas y la vida cultural de sus comunidades y grupos. Para definir las experiencias que pueden brindarse a quienes participan, es importante partir de una indagación, es decir, un proceso de consulta e investigación sobre aquello que se quiere ofrecer a las niñas y los niños, desde la gestación. En primer lugar, es necesario tener claro qué esperan las comunidades de grupos étnicos de la educación inicial de niñas y niños. Para ello, por una parte, es fundamental reconocer cuál es la situación actual de la población, las principales potencialidades (lengua nativa, sabedores, territorio, organización, entre otros) y problemáticas que los aquejan (su estado de salud, el bienestar de sus familias, debilitamiento cultural, entre otros aspectos).

Por otra parte, es importante revisar los planes de vida, planes de salvaguarda, los planes de etnodesarrollo y los proyectos comunitarios, que contienen, entre otras cosas, los aspectos que las comunidades de grupos étnicos han definido como prioritarios para la pervivencia de sus culturas. Estos planes y proyectos, con frecuencia, están contenidos en documentos que posiblemente pueden haberse escrito mucho tiempo atrás. Por esta razón, es necesario consultar si pueden ser utilizados en la actualidad y complementar su lectura con conversaciones con las autoridades tradicionales, líderes, mayores, sabedores, niñas, niños, mujeres gestantes y familias, para identificar cuáles son sus expectativas en relación con la educación inicial ofrecida, y cómo se articulan con las perspectivas comunitarias para la educación propia que se ofrece, o no, por parte de las comunidades y grupos a los niños y las niñas más pequeños como parte del fortalecimiento de la identidad étnico-cultural.

Una vez realizada esta primera aproximación, es importante definir de manera conjunta qué se espera de la educación inicial, reconociendo que allí no se puede responder por la vida cultural de las comunidades de grupos étnicos, aun cuando sí es posible contribuir a su valoración y revitalización. Definir cuáles son sus límites y cómo puede contribuir a los procesos comunitarios será fundamental para que haya coherencia entre lo que se realice pedagógicamente y lo que esperan las comunidades de la educación inicial de las niñas y los niños de primera infancia. Luego de establecer las expectativas y los acuerdos en relación con lo que se espera, es necesario que se reconozcan las características de las culturas en las que se opera. Esto significa reconocer varios de los aspectos que se han señalado en este documento, a saber:

- Cómo se viven y entienden los ciclos de vida, es decir, cuáles son estos ciclos en cada comunidad o grupo étnico, cuáles los ritos, cuidados y atenciones que los acompañan y cómo pueden tener presencia en la cotidianidad de la modalidad.

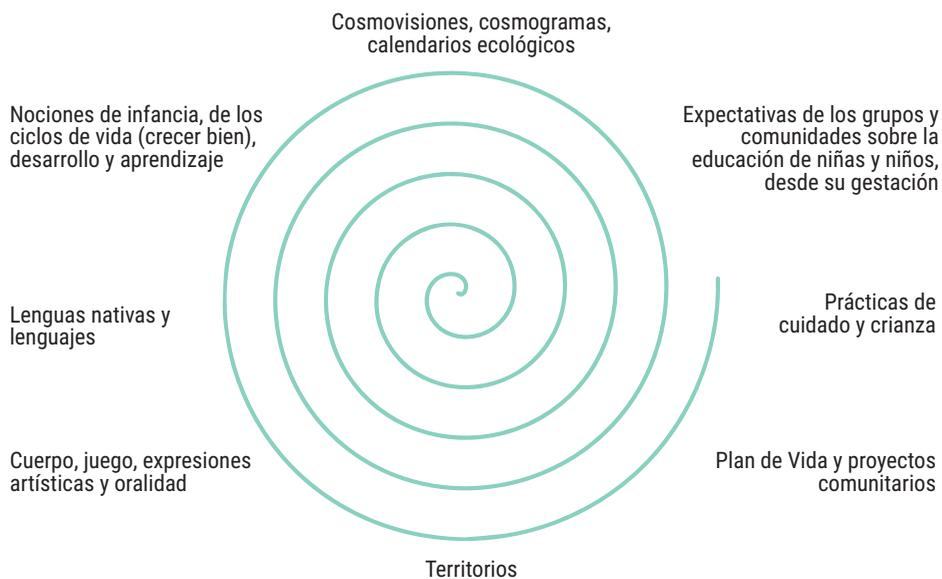
Este proceso puede darse a través de una investigación participativa, es decir, una consulta que involucre a los diferentes miembros de la comunidad (incluidos por supuesto las niñas, los niños y mujeres gestantes), en el que las formas propias de indagación deben y pueden estar presentes, a través de los sueños, los rituales, las conversaciones alrededor del fogón, el mambe, el ambil, caminando el territorio, consultando las plantas medicinales, entre tantas otras posibilidades.



- Esos ciclos de vida se relacionan con las cosmovisiones y los cosmogramas de cada comunidad y grupo. Éstos no solo explican los rituales, momentos, fiestas y calendarios ecológicos, sino que además contienen su historia, lo que es de gran valor para la construcción de las identidades étnico-culturales de las niñas y los niños. ¿Cómo pueden incluirse las cosmovisiones y cosmogramas en la educación inicial que se ofrece a niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos?, ¿quién puede transmitir los saberes asociados a ellas (especialmente presentes en las historias y mitos, por ejemplo)?, ¿cómo los vinculo y de qué formas, en qué momentos?, ¿en qué momentos pueden contarse y de qué maneras?, son algunas de las preguntas que pueden abordarse respecto a este aspecto, para ser trabajado en las experiencias que se ofrezcan a las niñas, los niños y las mujeres gestantes.
- ¿Cuáles son los territorios de las comunidades de grupos étnicos en los que opera la educación inicial?, ¿cuáles sus historias?, ¿dónde están sus lugares sagrados?, ¿cómo, en qué momentos y con quiénes puede la modalidad articular sus experiencias con los saberes que ofrece el territorio y la vivencia del territorio? Estas son algunas de las preguntas que pueden estimular la reflexión en el proceso de indagación con los mayores, sabedores, autoridades tradicionales, líderes, familias, comunidades, niñas y niños.
- Es importante que en el proceso de indagación se defina cómo se espera abordar el trabajo de las lenguas nativas de las comunidades y grupos. ¿Cómo se incorporarán a la práctica pedagógica?, ¿cuál será la responsabilidad de las familias y cuál será la responsabilidad de la modalidad, en relación con las lenguas nativas?, ¿cuál es la importancia de darle lugar a las lenguas nativas para el pensamiento propio de las niñas y los niños?, ¿por qué es importante contar con talento humano que hable la lengua nativa o esté dispuesto a aprenderla?
- Además de las lenguas nativas, las comunidades de grupos étnicos cuentan con lenguajes propios que resguardan los pensamientos, saberes, símbolos y técnicas que están presentes en las danzas, la música, los trenzados, peinados y cortes de cabello, la tradición oral, la elaboración de artesanías, los saberes gastronómicos, y que hacen parte fundamental del conjunto de saberes que acompañan a las niñas y los niños en la construcción de su identidad desde la gestación.

De acuerdo con lo anterior, en el siguiente gráfico se presentan los aspectos que deben indagarse para poder configurar el marco acción del proceso pedagógico:

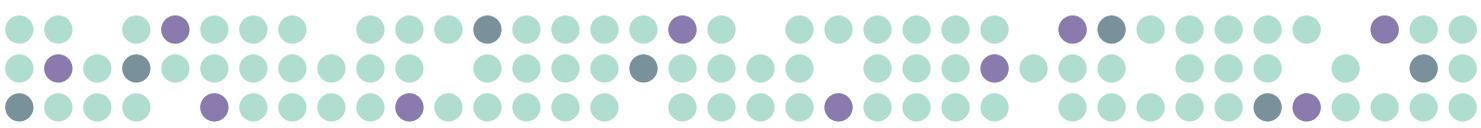




Otro aspecto fundamental en la indagación es el reconocimiento de las niñas, los niños y mujeres gestantes que participan de los procesos de educación inicial en la modalidad. Con esto se hace referencia a la necesidad de que los equipos identifiquen sus particularidades, las formas de vivir y entender la cultura, de jugar, explorar, expresarse, relacionarse con los otros y con el territorio. Observarlos en su cotidianidad, conversar con ellas y ellos, identificar cómo resuelven sus dificultades, cuáles son sus gustos, sus preguntas, entre otros aspectos, se convierte en un insumo de gran valor para definir los procesos pedagógicos. En este aspecto, es importante observar, por ejemplo:

- Qué disfrutan hacer las niñas y los niños en sus casas y en los espacios fuera de ella (comunitarios o públicos).
- Cómo participan de las actividades comunitarias o de las actividades que realizan sus madres y familiares.
- Cómo exploran, experimentan y juegan con los objetos y materiales que encuentran.
- Cómo se relacionan con niñas y niños de sus edades o de otras edades.
- Cómo se relacionan con los adultos, sus madres y familiares.
- Qué preguntas e inquietudes tienen.
- Cómo expresan lo que sienten, perciben y construyen desde sus propios lenguajes.

La comprensión, que permite este primer momento de indagación, abre inmensas posibilidades para definir qué se quiere abordar desde el trabajo pedagógico y de qué formas, aspecto que será abordado en el siguiente apartado. Sin embargo, resulta importante tener en cuenta que la indagación no se agota en el momento



inicial, sino que se constituye en un aspecto transversal a la práctica pedagógica, que le permite al agente educativo enriquecer las experiencias que se ofrecen a las niñas, los niños y mujeres gestantes, y articularlas con las expectativas y necesidades de las comunidades de grupos étnicos. Contar con esta información le permite al equipo pedagógico proponer experiencias a partir de las inquietudes y necesidades de las niñas, los niños y las mujeres gestantes; abordar aquellos aspectos que se consideran prioritarios por parte de la comunidad; reconocer las necesidades y posibilidades de desarrollo y aprendizaje y aquellos aspectos que puede fortalecer desde el trabajo pedagógico, en articulación con las familias y dinamizadores comunitarios.

En el siguiente gráfico, se presentan algunas preguntas que pueden orientar la indagación con las familias y la comunidad:

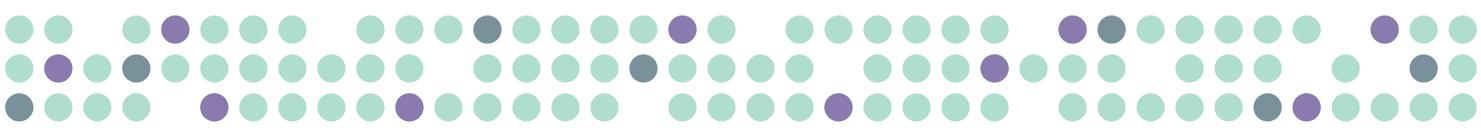


2.1.2 Proyectar

Proyectar tiene que ver con el ejercicio de planear, pensar, estructurar acciones, experiencias, ambientes y actividades que promuevan y potencien el crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde la gestación. La proyección de las acciones antes de realizarlas es fundamental, pues este ejercicio es la base, el punto de partida de las actividades y ambientes que se disponen. Pero también es el referente para aprovechar los elementos y situaciones que surgen en la interacción cotidiana y que pueden resultar pertinentes para cumplir con los propósitos trazados.

En el proceso de educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos, proyectar es un ejercicio que debe contar con sus intereses particulares, así como con los de las familias y la comunidad; el conocimiento de las prácticas culturales; los calendarios ecológicos; las metodologías y pedagogías propias, etc. En ese sentido, proyectar la práctica es un proceso en el que participan los diversos actores involucrados en la educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos.

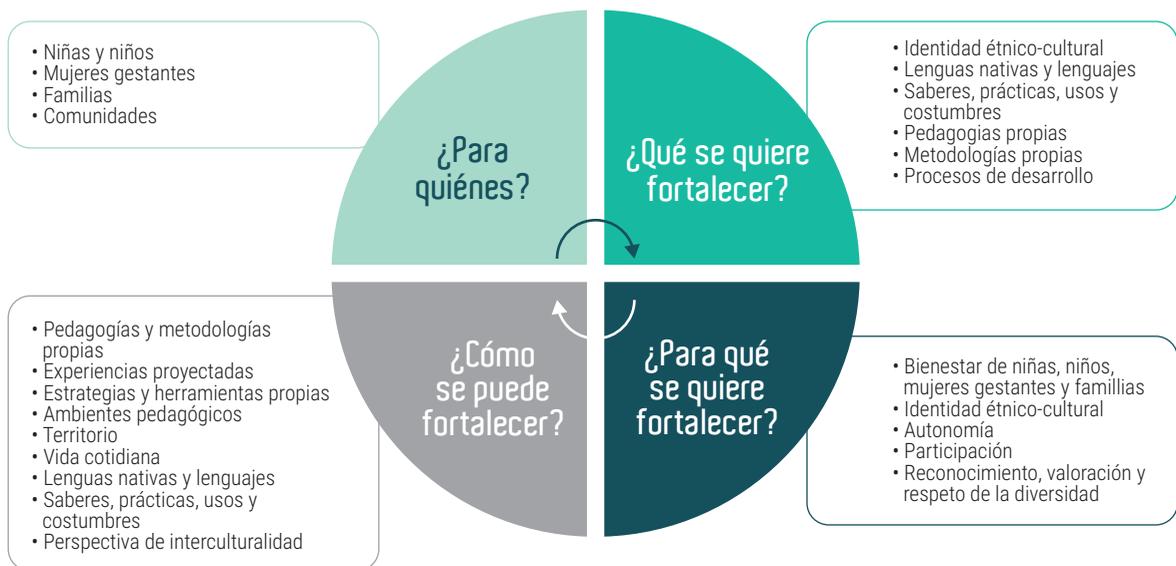
Según la CONTCEPI, en el trabajo educativo adelantado con los grupos indígenas "De acuerdo a los calendarios culturales se realiza la planeación donde está el equilibrio existente entre la mente cósmica del ser humano y la dinámica de la naturaleza, la cual está conectada con los elementos que hacen parte del orden natural como son el agua, el fuego, el aire y la tierra. Estos elementos son factores fundamentales para el desarrollo de la vida y el buen manejo de las energías cósmicas. Estas energías inciden en la vida diaria y en la armonía con el orden natural. De acuerdo a estos calendarios se organizan y desarrollan las acciones cotidianas, en las cuales deben participar los integrantes de la comunidad de acuerdo a la edad y al sexo." (2010, pág. 53)



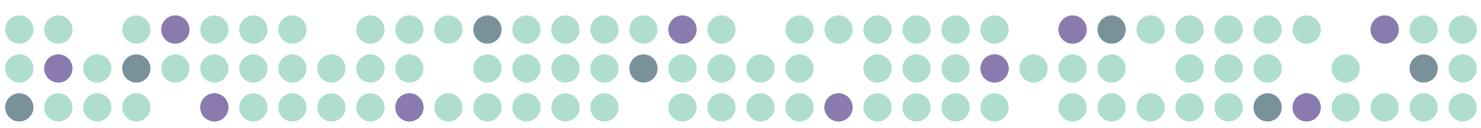
Lo anterior quiere decir que el equipo pedagógico se apoya en los dinamizadores comunitarios (específicamente para la modalidad de educación inicial propia e intercultural), las familias, la comunidad, las autoridades tradicionales, los líderes y demás profesionales que se encuentran presentes en los procesos educativos que se ofrecen en la modalidad. La articulación de las ideas y las visiones en relación con el trabajo pedagógico, puede fortalecer no solo la presencia de los aspectos culturales, sino también hacer real el diálogo intercultural al que está llamada la educación inicial.

El proceso de proyectar es cíclico porque es una actividad que debe estar presente, valorada y ajustada a lo largo de toda la práctica pedagógica. Además, porque en el ejercicio mismo de llevar a cabo las experiencias proyectadas, es posible que sea necesario hacer ajustes, cambiar de actividades, materiales o propuestas. Para ello, tener en cuenta el ciclo que se presenta a continuación, ayuda mucho:

Ciclo de acciones para proyectar



Al revisar con detenimiento los elementos que componen el ejercicio de proyectar, se encuentra que cada uno de ellos implica plantearse preguntas y acciones particulares. En la siguiente tabla, se encuentran algunas preguntas y acciones que pueden servir de inspiración y punto de partida para que el equipo pedagógico construya otras que puedan complementar, mejorar e impulsar el trabajo con las niñas, los niños y las mujeres gestantes:



Acciones y preguntas para proyectar

Elementos del ciclo	Acciones que requiere	Preguntas orientadoras
¿Para quiénes?	<p>Identificar el grupo de niñas, niños y mujeres gestantes, familias a quiénes van dirigidas las acciones, teniendo en cuenta sus intereses, posibilidades y capacidades.</p> <p>Identificar qué actores pueden apoyar el desarrollo de estas propuestas y acciones.</p>	<p>¿Qué les gusta hacer a las niñas, los niños, las mujeres gestantes y sus familias?, ¿a que juegan las niñas y los niños, qué les interesa?, ¿van a participar niñas y niños de diversas edades?</p> <p>¿En qué actores de la modalidad se puede apoyar el equipo (familias, dinamizadores culturales u otros agentes educativos)?</p>
¿Qué se quiere fortalecer?	<p>Identificar los saberes propios y prácticas culturales que se desean trabajar.</p> <p>Reconocer los saberes y experiencias de niñas y niños, mujeres gestantes, familias, comunidades, agentes educativos, dinamizadores culturales, etc.</p> <p>Identificar los saberes y prácticas de otras culturas que se desean trabajar.</p> <p>Identificar los ciclos de vida que desde las comunidades y grupos son importantes de trabajar, así como los rituales y prácticas que cada uno de ellos implica según el momento y la edad de niñas y niños.</p>	<p>¿Cuáles son los saberes y prácticas propias que se quieren trabajar?</p> <p>¿Cuáles son los saberes y prácticas de otras culturas que se quieren trabajar?</p> <p>¿Cuáles son los momentos de los ciclos de vida que se desean trabajar?</p> <p>¿Cuáles son los momentos del calendario ecológico que se desean trabajar?</p> <p>¿Cuáles son los desarrollos y aprendizajes que interesa trabajar?</p> <p>¿Cuáles son los intereses de las niñas y los niños que se quieren movilizar?</p>
¿Para qué se quiere fortalecer? ¹⁸	<p>Reconocer y comprender la importancia de los saberes y prácticas que desean trabajarse dentro de la comunidad o grupo étnico.</p> <p>Definir las intencionalidades pedagógicas que orientan el desarrollo de las experiencias con niñas, niños, mujeres gestantes y otros actores que acompañan los encuentros pedagógicos, cruzando lo relativo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que esperan las comunidades y grupos - Las potencialidades, necesidades, intereses y características de niñas, niños y mujeres gestantes - Las orientaciones de las comunidades frente al crecer bien - Los referentes de otras culturas 	<p>¿Por qué interesa trabajar esos aprendizajes, saberes y prácticas?</p> <p>¿Para qué se van a trabajar esos aprendizajes, saberes y prácticas?</p> <p>¿Se están teniendo en cuenta los propósitos trazados por la comunidad para la educación inicial y los propósitos propuestos para las modalidades de educación inicial?</p>
¿Cómo se puede fortalecer?	<p>Establecer las estrategias pedagógicas, las herramientas y los caminos que resultan pertinentes para cumplir con los propósitos trazados. Ojalá para un mismo propósito pensar en varios caminos, varias posibilidades.</p> <p>Identificar si las estrategias escogidas hacen parte de las pedagogías y metodologías propias o si se inspiran en conocimientos provenientes de otras culturas.</p> <p>Indagar sobre las formas en que, dentro de la cosmovisión o cosmograma de la comunidad o grupo étnico, se trabajan los ciclos de vida, desarrollos y aprendizajes que se quieren fortalecer o potenciar.</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias que resultan pertinentes para lograr los propósitos proyectados?</p> <p>¿Cómo y cuándo se trabajan los ciclos de vida, aprendizajes y desarrollos desde el saber y las prácticas culturales?</p> <p>¿Quién dentro de la cultura y la comunidad se encarga normalmente de acompañar esos momentos en los ciclos de vida?</p>

18

En esta pregunta, resulta fundamental tener presentes los tres propósitos que está llamada a promover la educación inicial (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. MEN, 2017), en tanto se constituyen en el horizonte de sentido de qué niñas y niños se desean formar, y cómo desde allí se potencia su ser, estar y comprensión del mundo.



Un grupo de niñas y niños muestra interés en las prácticas de sanación que la sabedora ha venido practicando y compartiendo. Ella siempre habla del poder sanador de las plantas, y entonces las niñas y los niños quieren organizar un espacio para cultivar sus propias plantas y poder tener las formas de curar. La agente educativa comunitaria les propone una minga para que entre todos identifiquen qué hace falta, qué tienen y qué puede hacer cada uno para construir una pequeña chagra. Así comienza un trabajo organizado entre todos, en el que se pueden aprovechar los saberes de cada uno, sus capacidades y, además, animar al grupo a aprender y explorar posibilidades.

Unos se ocupan de seleccionar las semillas, otros los recipientes en que se hará la siembra. Algunos otros crean carteles para saber qué se sembró en cada lugar y finalmente, otros se ocupan de colocar las semillas en sus respectivos lugares. El cuidado y la observación de lo que ocurre en cada recipiente y con cada planta es un trabajo que continuará generando nuevos encuentros para organizarse y distribuir responsabilidades.

El eje central del ejercicio de proyectar la práctica pedagógica es el fortalecimiento del crecer bien, los desarrollos y aprendizajes de las niñas y los niños desde la gestación, partiendo de sus intereses, necesidades, habilidades y gustos. Antes de proyectar, es importante preguntarse ¿qué les gusta hacer?, ¿qué les interesa?, ¿qué es necesario trabajar?, ¿por qué es importante hacer lo que se está proyectando en relación con los desarrollos y aprendizajes propuestos? Si el equipo pedagógico y los dinamizadores comunitarios tienen claro lo que quieren lograr, seguramente encontrarán el camino para hacerlo realidad en la cotidianidad, de forma articulada y flexible.

Es importante reconocer que cada comunidad y grupo étnico posee sus propias estrategias de aprendizaje, a partir de las cuáles se construyen y transmiten los saberes. Para iniciar, es necesario reconocer cómo las comunidades y grupos organizan sus tiempos, qué se debe hacer para cada momento de la vida (ciclos de vida) y también cómo se debe acompañar estas prácticas (pedagogías propias). De la misma forma, es importante animar la participación directa de las niñas y los niños en las labores cotidianas o en los contextos donde se vive la cultura. Escuchar, observar y estar en el lugar donde suceden los hechos, son fuentes comunes de aprendizaje y construcción de conocimiento. Así, por ejemplo, niñas y niños aprenden sobre la danza en los espacios rituales donde se danza y se canta, y lo aprenden, haciendo parte activa del evento festivo o ritual. Lo mismo sucede con otras habilidades relacionadas con la subsistencia, como puede ser la caza y la pesca. Por lo general, las niñas y los niños acompañan y participan de estas labores haciendo uso de los elementos necesarios para poder practicarlas, tal y como se explicó en el capítulo anterior. De esta manera, si va a pescar, el niño recibirá su nylon y su señuelo para que pueda intentar atrapar un pez.

La participación en las mingas es otro escenario importante que se deriva de las prácticas propias de las comunidades indígenas, que puede inspirar estrategias pertinentes para la educación inicial dirigida a niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos. Estos espacios tienen como propósito reunir y movilizar la organización del colectivo para resolver entre todos algún problema o pregunta y ver qué puede aportar cada uno. La minga permite agenciar procesos de colaboración entre las niñas, los niños y las mujeres gestantes, a la vez que promueve los espacios y escenarios para la construcción colectiva de conocimientos.

De otro lado, como parte fundamental del ejercicio de proyectar, está el proceso de armonizar los ambientes. Esto implica que los espacios y lugares donde se desarrollan las actividades, en la medida de lo posible, deben ser pensados, organizados, y distribuidos en función de la seguridad de las niñas, los niños y las mujeres gestantes, y la posibilidad de que estos exploren con tranquilidad, confianza y profundidad, cada una de las experiencias que se les proponen. Armonizar implica que los elementos escogidos estén allí por una razón, que se



cuiden los detalles, los elementos sonoros, visuales, los materiales de apoyo, los olores, los sabores, las formas en que se colocan. Un espacio armonizado genera confianza en las niñas, los niños y mujeres gestantes, al tiempo que los anima a descubrir, a jugar y crear con lo que se encuentra en el ambiente. Para pensar en la armonización de los ambientes, resulta pertinente plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Cómo debe ser un espacio adecuado para el trabajo con las niñas, los niños y las mujeres gestantes?
- ¿Qué tipo de objetos pueden resultar interesantes?
- De los juguetes, materiales y objetos que se encuentran en el espacio, ¿cuáles y cuántos tienen que ver con la cultura de origen?, ¿cuáles y cuántos son provenientes de otras culturas y contextos?
- ¿Por qué se seleccionaron esos objetos y no otros?
- ¿Cómo son usados por las niñas y los niños y/o las mujeres gestantes?

En ese sentido, es importante no sobrecargar los ambientes ni poner objetos que refuercen imaginarios erróneos sobre lo que es ser niña o niño, o sobre lo que significa pertenecer a una comunidad o grupo étnico. En este mismo sentido, la presencia de objetos y espacios que evoquen las raíces culturales, se constituyen en posibilidades de enriquecimiento y fortalecimiento de la identidad étnico-cultural. Como siempre, es importante generar allí un equilibrio entre lo propio y los referentes de otras culturas, en función de apoyar la construcción de relaciones y diálogos interculturales. Algunas recomendaciones a manera de ejemplo, que pueden aportar en la armonización de ambientes, son las siguientes:

- La ambientación hace uso de simbologías, imágenes, dibujos y demás elementos que los conectan con el territorio y su cultura.
- El orden y el asignar un lugar para cada cosa ayuda a que las niñas y los niños puedan encontrar lo que necesitan, así como saber en dónde colocarlo cuando ya no lo requieren más. De la misma forma, el orden ayuda a que las niñas y los niños aprendan a cuidar los objetos y materiales con los que interactúan y los usen de forma adecuada.
- Los materiales para armonizar un espacio pueden ser para crear, pintar, rasgar, arrugar, moldear, cortar, etc.
- Los escenarios permiten ser transformados por las niñas, los niños y mujeres gestantes a partir de sus maneras de expresión y se cuenta con variedad de materiales, objetos y juguetes.
- Es fundamental recrear ambientes que permitan el contacto con las lenguas que hablan o escuchan comúnmente las niñas, los niños y mujeres gestantes. Ojalá contar con libros para diversas edades, letreros con sus nombres y



diversidad de materiales que incentiven la exploración de la lengua propia y de otros grupos y culturas.

- Promover posibilidades de juego (de expresión, corporales, reglados, etc.), exploración del medio, literatura y expresiones artísticas como la pintura, la cerámica, el tallado, la creación de instrumentos, y todo tipo de objetos atravesados por los referentes culturales y las estéticas propias.
- Las expedición a diversos lugares son experiencias que enriquecen mucho la vida de las niñas, los niños y las mujeres gestantes. Conversar y escuchar a diferentes personas, conocer diferentes lugares, entre otros, son posibilidades que sin duda se constituirán en plataforma de nuevas propuestas de trabajo de conexión con el territorio y exploración para la cotidianidad.
- Es importante contar con un amplio repertorio de canciones, arrullos, poemas, rimas, cuentos, leyendas, danzas y otras posibilidades que hablen de la cultura de las niñas y los niños y las mujeres gestantes y de otras culturas. Entre mayor diversidad de lenguas y de referentes se puedan conocer, más se enriquecen los aprendizajes y desarrollos de las niñas y los niños.
- Contar con la participación de miembros de la comunidad que puedan incentivar las prácticas de cuidado de las mujeres gestantes, las niñas y los niños, en relación con sus prácticas culturales, rituales y ciclos de vida.

Antes de llevar a cabo cualquier intervención que los involucre, así como a las familias y sus comunidades, los equipos pedagógicos necesariamente deben plantearse y responderse las siguientes preguntas: ¿cuáles son los propósitos que animan esta acción?, ¿qué se espera lograr con eso?, ¿para qué se hace?, ¿de qué manera aporta esa propuesta al proceso del crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños desde la gestación?, ¿lo que se pretende hacer, responde a los criterios de la cultura propia o a pautas provenientes de otras culturas?, ¿lo proyectado es pertinente y respetuoso con la cosmovisión y cosmograma de la comunidad o grupo étnico que se acompaña?

2.1.3 Vivir la experiencia

Este momento de la organización pedagógica hace referencia a cómo los sujetos que participan de la práctica pedagógica, interactúan, comparten emociones, significados acerca de la cultura, valoran los saberes, creencias y prácticas de las familias y comunidades, y movilizan aquellos elementos que hacen que la práctica sea coherente con lo que las niñas, los niños, las mujeres gestantes, las familias y la comunidad esperan y necesitan. A través de los encuentros, sumado a las reflexiones pedagógicas que surgen, el agente educativo construye su saber pedagógico que le permite elegir, proponer, acompañar y redireccionar las experiencias proyectadas. Por ello, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos para posibilitar una vivencia acorde con los propósitos de la educación inicial en las modalidades de educación inicial:



- Identificar a cada niña o niño desde la gestación, como un sujeto diferente, con un ritmo propio de crecimiento, desarrollo y aprendizaje, y una historia personal, social y cultural que requiere un acompañamiento, acercamiento y vínculo afectivo de acuerdo con sus particularidades.
- Considerar cada encuentro como una experiencia única, es decir, a pesar de realizarse la misma actividad con el mismo grupo, cada experiencia está mediada por los intereses de las niñas, los niños y las mujeres gestantes, las emociones que experimentan en el momento, así como los desarrollos y aprendizajes alcanzados.
- Reconocer las interacciones como ejercicio de intercambio y mutualidad permite a niñas, niños, mujeres gestantes y demás adultos, transformarse y transformar a otros, ya que intercambian significados, comparten corporeidades y emociones.
- Valorar la participación, intervención y apropiación de las experiencias desde lo singular a lo colectivo. Es decir, primero lo experimenta en su cuerpo y luego entra a negociar emociones, significados y posesiones con otros.
- El agente educativo debe estar en la capacidad de construir, reorientar y validar sus saberes, a través de la reflexión de sus actuaciones en la práctica pedagógica.

Para vivir la experiencia, es necesario reconocer a las niñas, los niños y mujeres gestantes en la misma cotidianidad, ya que se trata de un escenario comunicativo, rico en lenguajes, intercambios y significados. Lo anterior, implica reconocer que las niñas y los niños hacen uso de diferentes lenguajes como el llanto, las palabras, la risa, los gritos etc., para manifestar su presencia y dejar en evidencia sus emociones, sentimientos, necesidades y aprendizajes que experimentan. Como todo acto comunicativo, sus mensajes requieren de la cooperación y respuesta de los participantes, es decir, de una acción oportuna y pertinente por parte del adulto. La cotidianidad está llena de intenciones comunicativas que requieren ser atendidas por el agente educativo y demás equipo que lo acompañe.

Capacidades como la sensibilidad, la afectividad, la observación y la escucha son fundamentales al momento de vivir la experiencia. Esto implica que el agente educativo y el equipo que lo acompañe se mantenga atento y abierto a reconocer las formas en que las niñas, los niños y las mujeres gestantes están experimentando lo propuesto, intentando identificar si se sienten cómodos con lo que sucede, si requieren de ayuda o simplemente permitir que lo haga. Esta determinación permite ampliar la capacidad de intuir, percibir y sentir a cada niña o niño y establecer contactos y respuestas de acuerdo con sus necesidades, características, situaciones y condiciones particulares. Además, los moviliza para la creación y coparticipación en las actividades, donde se comparte de forma libre el afecto, los miedos, las curiosidades y los aprendizajes, desde la singularidad.

Si los agentes educativos están atentos a observar, escuchar y sentir las necesidades y emociones de las niñas, los niños y las mujeres gestantes, puede decidir la manera de recibirlos: acunarlos, cantarles, mirarlos a los ojos, sonreírles, decirles una palabra de ánimo, un saludo en su propia lengua o contarles que se va a hacer en el encuentro. Por ello es tan importante la manera en cómo se reciben en los espacios de la modalidad, pues estos se convierten en la posibilidad de generar sentimientos de seguridad y confianza.



Algunos tipos de observación que permiten ubicarse de acuerdo con los objetivos, necesidades y circunstancias:

Observación Casual: Se puede dar en cualquier momento del encuentro y surge a partir de un suceso que llama la atención, por ejemplo, cuando en medio de un juego un niño presenta una pataleta y este comportamiento no es habitual en él. Esta situación no puede ser ignorada, sino que requiere buscar entender lo que quiere decir y buscar la mejor manera de acompañar a la niña o el niño.

Observación Focalizada: Consiste en la observación de un niño o niña en relación con un aspecto determinado; por ejemplo, cuando se hace seguimiento a un niño o niña porque presenta dificultad de interactuar con los otros.

Observación Participativa: Se da en la interacción y busca observar en forma natural las emociones y actitudes presentes en el desarrollo de cierta actividad. Por ejemplo, cuando en un taller la agente educativa comunitaria apoya, dialoga y trabaja con niñas y niños, con el fin de percibir las capacidades individuales.

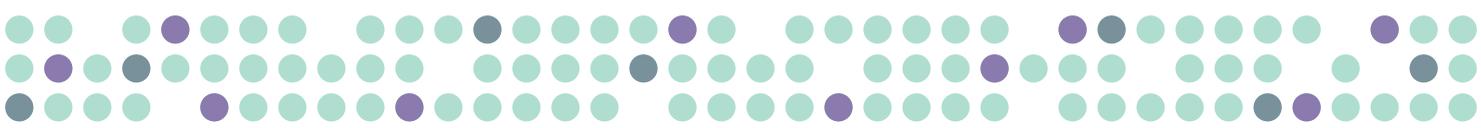
Desde esta perspectiva, se asume el ser sensible como la capacidad de ponerse en el lugar del otro e intentar comprenderlo desde su historia personal, su biografía, sus potencialidades y dificultades. La sensibilidad implica ser capaces de reconocer, valorar y respetar las diferencias, apoyar su fortalecimiento para construir conjuntamente vínculos sociales que permita crecer en la diversidad y el respeto. En este mismo sentido, lo sensible habla de unos adultos capaces de reconocer y comprender las razones del comportamiento de las niñas, los niños y mujeres gestantes, sus estados emocionales, anímicos, las formas en que su manejo corporal, de lenguaje y social, inciden en su forma de conectarse con otros, etc. Es decir, implica una mirada de la singularidad de cada niña y cada niño.

Por otro lado, la sensibilidad también tiene que ver con la capacidad de construir vínculos afectivos con las niñas, los niños y mujeres gestantes. Esas expresiones de cariño tienen diferentes manifestaciones entre las comunidades de grupos étnicos. A manera de ejemplo, cabe retomar dos experiencias presentes en diferentes comunidades que revelan cómo las interacciones están cargadas de atributos de familiaridad, afecto y pertenencia: para algunos grupos indígenas, los mayores o sabedores son considerados como los abuelos de todos, es decir, los mayores adquieren una relación de parentalidad y responsabilidad que se evidencia en el hecho de alzar en sus espaldas a las niñas y los niños, como si fueran sus propios nietos, y están dispuestos a enseñarles y darles consejos cuando lo creen conveniente.

Otro ejemplo es el hecho de que, en muchos escenarios educativos, a veces se nombran a las agentes educativas como tías. Esta palabra, sin restar la importancia del papel pedagógico que ellas desarrollan dentro del espacio, reconoce un valor asociado al afecto y a la protección. Y en este mismo sentido, un elemento simbólico que resalta el papel del afecto en el trabajo con comunidades de grupos étnicos es que muchos de los escenarios de la modalidad adquieren el nombre de casa. La casa abre la posibilidad de la vivencia, del afecto y el cuidado desde una relación de familiaridad, distante de jerarquía de roles y poderes.

La observación es una de las cualidades que las comunidades de grupos étnicos mejor han desarrollado, ya que se asocia a la contemplación y a la intuición, a través de ésta, logran lecturas de los sujetos, situaciones y lugares no solo desde un sentido físico, sino también emocional y espiritual. Por ello la observación, como proceso intencionado, es la capacidad de captar, comprender y buscar significado a las acciones, aptitudes y comportamientos de las niñas, los niños y mujeres gestantes desde la sensibilidad, la percepción y la lectura de ellas y ellos en un contexto y una historia particular, evitando juicios o subvaloraciones.

Observar permite encontrar caminos para actuar, acercarse, enriquecer la intervención y la propia acción. Ésta requiere que los agentes educativos desarrollen la habilidad de estar “dentro”, es decir, presente y cerca de la acción de la niña, el niño o mujer gestante, la familia, la comunidad y la modalidad; pero también “fuera”, pues observar requiere de cierta distancia que permita reflexionar



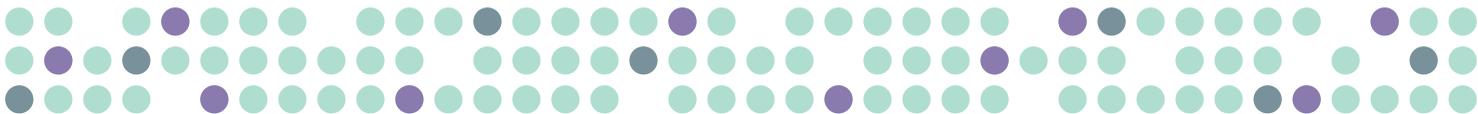
acerca de lo encontrado, lo descubierto y lo aprendido en la práctica pedagógica.

Como se ha mencionado vivir la experiencia como acto de comunicación, requiere de la escucha activa; es decir, tener la actitud y la disposición consciente de oír y entender la comunicación desde la intencionalidad de quien habla. Esto requiere no solo atender a las palabras, sino también a los sentimientos, gestos, ideas o pensamientos con que las dicen. No obstante, la escucha es una capacidad difícil de desarrollar, ya que requiere ampliar la noción de lenguaje y asentir los gestos, miradas y balbuceos con una intención. Otro de los factores que hace del escuchar una tarea exigente es que la práctica pedagógica está llena de distractores mentales y físicos, ya que los propios pensamientos, preocupaciones y diálogos interiores, muchas veces desconectan al agente educativo de la situación y experiencias que se dan durante el proceso pedagógico, igual que la música y los sonidos propios de la modalidad que hacen que las voces y expresiones de las niñas, los niños y las mujeres gestantes se pierdan.

Comprender desde el corazón, observar, y reflexionar constantemente sobre la práctica pedagógica, son elementos que permiten profundizar las maneras en que se está viviendo la experiencia, las formas en que las niñas, los niños y mujeres gestantes están asumiendo dicho proceso y también la manera en que es posible y necesario reorientar las acciones. De allí que indagar acerca de qué se enseña y cómo se enseña se convierte en un proceso constante, ya que no se trata de seleccionar una lista de temas a trabajar, sino que por el contrario, implica asumir que la educación para las comunidades de grupos étnicos transcurre en la cotidianidad y que el reto de la modalidad es no separar la educación de esta dinámica, sino seguir dotando de significados las experiencias cotidianas desde las particularidades de las niñas, los niños, las mujeres gestantes y las familias. Por ello:

- Las experiencias que se viven en el mismo territorio, espacios comunitarios como los sitios sagrados o de medicina, espacios del hogar como el fogón, la huerta, son consideradas indispensables para la formación del ser.
- La participación de prácticas culturales como el trueque, la minga, la asamblea, la mano cambiada, la siembra, los rituales, permiten que niñas y niños arraiguen su pertenencia a un colectivo y aprendan a vivir en comunidad.
- El ejemplo, permite que niñas, niños y mujeres gestantes aprendan aquellos valores, costumbres, vestuarios, comportamientos propios de su comunidad. Entonces, quienes los rodean deben vivir su cultura, usando los trajes y la lengua nativa y conocer de la tradición y prácticas culturales.

En este sentido, no es suficiente vivir por vivir, hacer por hacer, todo debe tener un sentido y un amarre con las necesidades y particularidades de las niñas y los niños desde la gestación y con los propósitos de la educación inicial, pues no se trata de visitar una chagra, por ejemplo, sino que en la experiencia se haya dado lugar a las prácticas y saberes culturales, que haya sido trabajada desde las normas y



conocimientos tradicionales, en coherencia con los tiempos determinados en el calendario ecológico y las dinámicas particulares que éste enmarca respecto a los roles, las fiestas y las interacciones.

2.1.4 Valorar el proceso y acompañar los ciclos de vida

Este momento se enfoca en la reflexión cualitativa permanente sobre la práctica pedagógica que intenta responder a las preguntas sobre las formas en que aprenden las niñas y los niños desde su gestación, y sobre las mejores maneras de promover su desarrollo, el de sus familias y comunidad. Se trata de establecer claramente aquello logrado por medio de la práctica pedagógica para saber qué se debe continuar trabajando. Al tiempo, en relación con la reflexión permanente de la propia práctica, se refiere a observar, escuchar y construir un saber pedagógico sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad, es decir, desde la relación que existe entre la intencionalidad definida y las experiencias que enmarcan, complejizan y enriquecen las experiencias vividas.

En cuanto al desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, a través de la valoración del proceso se busca darle un lugar a aquello que acontece, descubren y se preguntan, así como a sus formas particulares de construir hipótesis y posibles respuestas a lo que indagan y exploran. Al tiempo, se trata de establecer qué les gusta, interesa, y que no, también qué aprenden, cómo lo aprenden, teniendo en cuenta que cada persona tiene un ritmo propio que lo hace singular y único. De esta manera, valorar el proceso significa darles un lugar importante a las concepciones propias de desarrollo, familia, así como a las dinámicas colectivas y al sentido comunitario de las prácticas de formación y educación que culturalmente enmarcan las maneras de interactuar y las particularidades de los procesos de acompañamiento a las niñas y los niños en su descubrir y significar el mundo.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta es establecer con claridad a ¿qué se valora? y ¿qué es lo que se valora en relación con el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños desde su gestación? Cada comunidad y grupo étnico puede establecer algunas condiciones o elementos que consideren importantes para realizar esa valoración y seguimiento, según sus concepciones de educación y sobre la finalidad de la educación inicial. Esto marca hacia dónde apuntar en los ejercicios de observación y escucha, y los procesos de captar, registrar, analizar, comunicar y compartir.

Por ello, las respuestas a estas preguntas son la bitácora de viaje que el equipo pedagógico tiene presente en todos los momentos de la organización pedagógica, es decir, desde el indagar, proyectar y vivir la experiencia, ya se tejen relaciones que demarcan el sentido de la valoración del proceso y dotan de una identidad particular las maneras de acompañar al grupo de niñas, niños y mujeres gestantes. Por ejemplo, para las comunidades afro del Consejo Comunitario de Orika, es muy importante la habilidad de la danza por la importancia en la constitución de su



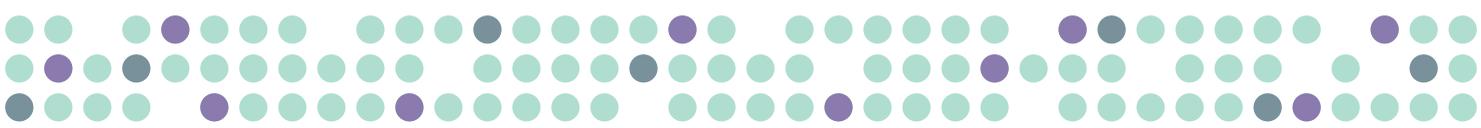
identidad étnico-cultural y las concepciones de cuerpo que allí se establecen, siendo éste un aspecto clave al momento de valorar el proceso.

Con respecto a acompañar los ciclos de vida, como se ha mencionado, se trata de un proceso propio de las comunidades y los grupos étnicos, orientado desde la cosmovisión y cosmograma, por lo que se encuentra íntimamente relacionado con los calendarios ecológicos, los rituales y las concepciones propias respecto a la educación, el desarrollo, el buen vivir y crecer bien. De esta manera, el acompañamiento a los ciclos de vida, le implica al equipo pedagógico reconocer y movilizar los saberes, habilidades, cambios, crecimientos y conocimientos que niñas y niños van construyendo y potenciando para constituirse como personas activas, con capacidades cada vez más complejas, de acuerdo con los principios, valores y características que determinan su pertenencia a la comunidad o grupo.

Los ciclos de vida no necesariamente se corresponden con la edad, tal como sucede con las niñas y los niños de otras culturas. En cambio, son definidos o bien por alguna habilidad en el movimiento, por ganar destrezas en algunas de las prácticas propias de la comunidad (caza, pesca, tejido, siembra, entre otras), en el habla, por algunos cambios físicos evidentes (salida de los dientes o primera menstruación, por ejemplo); o por algún ritual de transición (ombligada, corte de uñas, etc.), entre muchas otras opciones. Puede decirse entonces que cada uno de estos ciclos, que toma nombres y sentidos distintos para cada comunidad o grupo, señala aquello que se espera que desarrolle cada niña o niño, de acuerdo con lo que las culturas esperan de sus miembros, para que lleguen a “ser gente...” Sikuaní, Palenquero, Sáliba, Raizal, Patiano, Kogui, etc.

En los ciclos de vida no se entiende que todas las niñas y los niños deban crecer de la misma manera o desarrollar las mismas habilidades. Las familias y comunidades los acompañan en su crecimiento, observando sus capacidades, dificultades, necesidades y en algunos casos revisando la fecha de su nacimiento según los calendarios ecológicos para reconocer aquello que necesitan para avanzar en su propio proceso. Así, según los valores y expectativas que tienen las diferentes comunidades y grupos sobre el “ser gente...” se realizan rituales, curas, armonizaciones, dietas, etc., para garantizar el bienestar físico de las niñas y los niños, que siempre está asociado con su bienestar emocional y espiritual, así como con el de su familia, su colectivo y su territorio.

En general, para las comunidades de grupos étnicos son importantes los valores ancestrales, los saberes tradicionales sobre plantas y animales, el respeto, manejo y valoración del territorio y la naturaleza en condiciones de equilibrio según su cosmovisión o cosmograma. Al respecto, por ejemplo, se puede recordar que desde la concepción propia el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños Kamëntša se entiende como el proceso de formación desde los valores culturales propios en relación con la transmisión de saberes ancestrales (POAI Kamëntša, 2016). Mientras que la comunidad afro de Nuquí afirma:



Hablar de estos pensamientos requiere también tener claro los principios o valores éticos con los que se definen, porque nos exige tener en cuenta el desarrollo del arraigo al territorio, la autonomía, gobernabilidad, sentido comunitario, sentido de pertenencia, espiritualidad y convivencia, el respeto interno y el respeto por los otros, por el territorio desde su conocimiento y protección y fortalecer los procesos interculturales con los demás grupos que nos acompañan en el territorio y con quienes convivimos a diario. (POAI Nuquí, 2016. Pág. 35).

¿Cómo valorar el proceso y acompañar los ciclos de vida?

En general, las finalidades de la valoración del proceso relacionado con la práctica pedagógica son básicamente tres: i) Tomar decisiones sobre la acción pedagógica, ii) Compartir información con las familias y otros agentes y, iii) Documentar la propia experiencia. Para ello, se pueden desarrollar varias acciones, en las que resulta fundamental la observación y la escucha, el registro, análisis y comunicación de lo observado.

En relación con la práctica pedagógica, se pueden establecer dos estrategias básicas, la primera es la reflexión individual, basada en la capacidad de observación y escucha del agente educativo, así como en la capacidad de evaluación y autoevaluación alrededor de la intencionalidad pedagógica, las actividades y los resultados e impactos de la misma. También, la reflexión puede nutrirse al tener en cuenta las experiencias vividas de manera individual o colectiva por el grupo de niñas, niños y mujeres gestantes, o por la misma relación que se establece con las familias y la comunidad.

Con respecto a la segunda estrategia, se trata de la posibilidad de contar con un espacio colectivo del cual pueden hacer parte los dinamizadores culturales, otros agentes educativos de la modalidad y, por supuesto, las familias y comunidad. En éste, es posible conversar en torno a lo sucedido en la práctica individual, a las reflexiones que de allí se derivan o a las experiencias que se quieren compartir en tanto ofrecen un sinnúmero de oportunidades para enriquecer los procesos que adelanta la modalidad. Entonces, se trata de un espacio de construcción colectiva que permite trazar nuevas rutas o profundizar en las que ya se han definido, al tiempo que permite un intercambio permanente entre quienes hacen parte de la comunidad o grupo étnico y quienes no, para dotar de sentido aquello que se propone desde lo propio y lo intercultural.

En el caso del acompañamiento a los ciclos de vida, también se puede dar desde la reflexión individual y colectiva. Se trata de un proceso sensible que reconoce las características individuales de las niñas y los niños, en el que es posible nombrar aquello que los hace únicos desde sus ritmos propios, en sus desarrollos personales, pero también, en el desarrollo de habilidades y aprendizajes que les permiten reconocerse como parte de una comunidad particular. Para ello, es importante contar con un equipo pedagógico con una amplia capacidad para observar, escuchar, sentir y valorar las emociones propias y del otro.

El agente educativo reflexiona sobre su propia práctica, respecto a las formas de relacionarse con el grupo de niñas y niños, o con los demás actores que lo acompañan, sobre las inquietudes que pueden darse alrededor de las prácticas culturales, o las tensiones que siente entre sus formas propias de comprender el mundo y aquello que dicta la cosmovisión o cosmograma de la comunidad o grupo que acompaña.



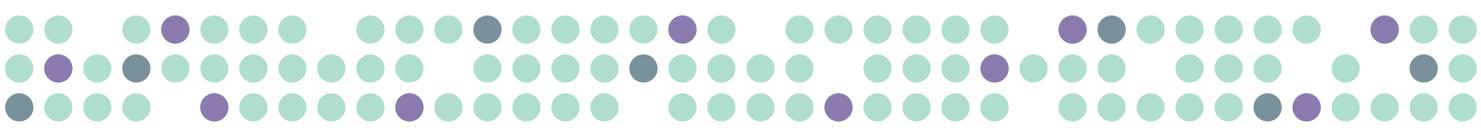
Al tiempo, el acompañamiento a los ciclos de vida es orgánico al realizarse constantemente, en medio de las actividades cotidianas y a partir de las interacciones con las niñas, los niños y las mujeres gestantes. Pero también atendiendo a periodos, prácticas espirituales, las prácticas de medicina propia o tradicional, momentos o hitos que las familias y las comunidades determinen como importantes para el crecimiento de las niñas y los niños, desde su gestación, de acuerdo con su cosmovisión o cosmograma. Por eso, se deben tener en cuenta la cultura, las y los hitos de cada comunidad que se consideran importantes para la vida.

Así mismo, el acompañamiento a los ciclos de vida propone la promoción de las prácticas culturales que las comunidades o grupos étnicos deben realizar para garantizar el bienestar de las niñas y los niños desde la gestación, sin que ello implique que asuman un rol de garantes. Por ejemplo, para las comunidades de grupos étnicos es muy importante saber cómo durmió, si soñó algo bonito o algo malo, desde allí empiezan las protecciones y las acciones de cuidado que según el sueño podrían llevar a acciones individuales, familiares e incluso comunitarias, como las pinturas de protección, los pagamentos, las dietas y los rituales.

Acompañar los ciclos de vida implica contar de manera constante con los mayores, parteras, médicos tradicionales, mamás y demás sabedores y sabedoras, que tienen conocimiento sobre los procesos de crecer bien de las niñas y los niños desde la gestación, y por tanto, sobre las acciones a tomar para encauzarlos. Es de gran relevancia considerar que las acciones tomadas para incidir en el crecimiento pueden abarcar a las familias, las comunidades o los territorios mismos. Como se ha mencionado, la vida de las niñas y los niños no está aislada de la vida del colectivo y se arraiga a la cotidianidad. De allí que las acciones o medidas tomadas para mejorar o incidir en su desarrollo vayan más allá del propio niño.

Formas e instrumentos para valorar la experiencia y acompañar los ciclos de vida

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica se constituye en un escenario de construcción de conocimientos que permiten enriquecer los procesos de atención a las niñas, los niños y mujeres gestantes, en el marco de la modalidad de educación inicial propia e intercultural se considera necesario avanzar en la consolidación de espacios para el intercambio de saberes y experiencias entre los diferentes agentes que participan en ella. De esta manera, la realización de asambleas, círculos de la palabra, encuentros junto al fogón, entre otros, permiten que la palabra dulce tenga lugar para tejer las experiencias y saberes que emergen de la reflexión de lo indagado, lo proyectado y lo vivido con el grupo de niñas, niños y mujeres gestantes que se acompaña, así como para determinar aquello que requieren para su crecer bien, desarrollo y aprendizaje.



Sin embargo, valorar el proceso implica tener en cuenta múltiples maneras de captar, registrar, analizar y comunicar. Primero se capta al establecer un momento u objeto de interés, se registra cuando ese momento queda grabado en algún medio, ya sean palabras, voces, símbolos o imágenes, se analiza cuando lo registrado se trata de interpretar en un contexto, y se comunica cuando se da a conocer a otros. Algunos de los instrumentos que pueden ser utilizados, a manera de ejemplo, son:

- **Registros anecdóticos.** Para dejar memoria de algunos acontecimientos o prácticas colectivas se sugiere, por ejemplo, documentar los momentos de encuentro de la modalidad en sí (encuentros con la comunidad, entre mujeres, con el entorno) o de las actividades comunitarias como las mingas. Para dicha documentación, se pueden tener en cuenta las preguntas, reflexiones, interacciones, intercambios, etc., que se dan entre las niñas, los niños y las mujeres gestantes y los actores que los acompañan.
- **Observadores individuales.** Cuando se hace una observación específica de la niña, el niño o mujer gestante y su familia. Puede ser muy útil describir los momentos de encuentro en el hogar o si se presentó algo de interés en la jornada de atención, como muestras de tristeza, preocupación o alguna participación especial tanto con el agente educativo como con el dinamizador comunitario. En el observador vale la pena registrar las expresiones, afirmaciones, preguntas, reflexiones, hipótesis, interacciones, preferencias, intereses y dificultades que viven las niñas y los niños en la cotidianidad de la modalidad.
- **Cuaderno viajero.** Es una posibilidad colectiva de comunicación en la que se trata de establecer una comunicación con las familias proponiendo un tema, objeto o actividad que puede ser común. En los contextos de la modalidad puede buscarse un objeto ya sea una planta u otro objeto cultural que permita una reflexión familiar sobre ¿cómo se usa?, ¿para qué sirve?, ¿qué nombre le dan en su comunidad?, etc.
- **Muestra de trabajos y material.** Otra posibilidad que sin duda puede ser aplicable en la modalidad es la muestra de trabajos y material elaborado por las niñas y los niños, teniendo en cuenta que las artes propias son sin duda una de las actividades que se consideran importantes en las comunidades o grupos étnicos. También están las posibilidades que ofrece el medio natural en relación con la producción de alimento donde las niñas y los niños han participado por ejemplo en el proyecto TINI del Chocó, el momento de la cosecha es un asunto comunitario en la medida que reconoce los esfuerzos invertidos y también en la acción de la administración y reparto de la misma.
- **Fotografías y videos.** Contar con fotografías y videos a través de los dispositivos móviles del personal adulto, que se pueden utilizar en la medida de las posibilidades de cada contexto específico, pero sin duda uno de los procesos que más se puede usar son los medios orales, ya sean en escenarios individuales, familiares o comunitarios.
- **Reuniones con las familias y las comunidades.** En el trabajo con las familias se pueden y deben tener en cuenta los miembros de la familia extensa



como abuelos, tíos y padrinos, y en general todas aquellas personas que puedan tener responsabilidades cercanas con el cuidado de las niñas y los niños. Es importante brindar un espacio donde las familias hablen, para lo cual la construcción de confianza es fundamental. Allí se pueden establecer condiciones y compromisos de acompañamiento que se requieran. El proceso comunitario ya hace parte de las posibilidades y dinámicas propias de cada comunidad. Allí es posible que se realice tanto la evaluación en general de la comunidad como de los aspectos generales de cada grupo que participa en ella y se puede dar en escenarios, como las asambleas o las mingas de pensamiento, según sea el caso.

- **Formas y construcciones propias de las comunidades de grupos étnicos.** Se refiere a que, haciendo uso del importante universo simbólico, las prácticas culturales, cosmovisiones y cosmogramas, se piense cómo registrar el proceso. Puede recurrirse a la construcción de collares, coronas de plumas, tallas de madera, okamas, etc., que den cuenta de un proceso individual o colectivo.

Es de gran relevancia que el equipo pedagógico sea sensible a las formas en que el desarrollo de las niñas y los niños se interpreta a la luz de la vida cultural de las comunidades y grupos, es decir, que tenga la capacidad de reconocer la coherencia y pertinencia entre las prácticas pedagógicas y lo que plantean y requieren las niñas, los niños y las comunidades. Esta sensibilidad permitirá que el proceso de valoración y acompañamiento a los ciclos de vida revierta en la cualificación de las prácticas pedagógicas. Para ello, el equipo, pertenezca o no a una comunidad o grupo étnico, debe reconocer y comprender las formas de entender el desarrollo y las prácticas educativas propias de las comunidades, con los siguientes fines:

- Ajustar la planeación y experiencia pedagógica según lo observado.
- Adaptar (si es el caso) las formas de comprensión, medición y valoración del desarrollo de las niñas y los niños.
- Reformular la planeación, proyección y desarrollo de las experiencias pedagógicas.
- Reconocer necesidades de formación del equipo pedagógico, bien sea en temas asociados a la pedagogía, o en asuntos propios de la vida cultural (cosmogonías, rituales, saberes asociados a los ciclos del agua, la tierra, etc.)

Este proceso de valoración y acompañamiento a los ciclos de vida hace parte así de un ciclo que vuelve a empezar cuando, al reconocer qué debe ajustarse o mejorarse, se deriva nuevamente en un proceso de indagación, proyección y vivencia de las experiencias pedagógicas. En este sentido, el proceso debe revertir en todas las dimensiones de la vida de la modalidad de educación inicial propia e intercultural (su articulación con la comunidad, la observación y escucha de cada niña y cada niño, la vinculación con los proyectos de vida de las comunidades o grupos, la cualificación del talento humano), permitiendo que la atención a las niñas, los niños y mujeres gestantes sea pertinente y de calidad.





Un grupo de niñas y niños afrochocoanos querían tener un cultivo en la modalidad, las agentes educativas comunitarias se entusiasmaron con la idea, buscaron información y organizaron un proyecto tipo “huerta escolar”, sin embargo, al cabo de los días la huerta no prosperó. Se reunieron para analizar qué había pasado, pero en esta oportunidad decidieron realizar un proceso más participativo y convocaron a la comunidad para que les apoyaran en su proyecto. De esta manera se dieron cuenta de que, por el nivel de lluvia, las semillas no eran las indicadas para el clima y no eran de plantas de la región. Por ello las semillas no germinaban, y lo que germinaba, por estar al alcance de animales, desaparecía porque animales como las gallinas se comían los retoños.

Entonces, decidieron cultivar de la manera tradicional, a la altura en una azotea y según los parámetros de la cultura en relación con la fase de la luna y al tipo de plantas que se daban en el clima. Hicieron un taller donde los adultos de la comunidad enseñaron cómo hacer la azotea, enseñaron que lo mejor era la tierra de hormiga (la que queda en los hormigueros), tomaron una canoa vieja y enterraron las semillas de los aliños tradicionales. También cantaron la canción la canoa preparada por las docentes y realizaron una actividad en la que los padres en balsa hicieron canoas y una balsada. Hablaron las agentes educativas comunitarias de la importancia de las canoas en su territorio como medio de transporte, como símbolo y como práctica espiritual, por lo que entonaban la siguiente canción:

La Balsa

Zully Murillo

Viene a mi memoria y doy testimonio
Flotando en una balsa yo vi un matrimonio
Una balsa inmensa venía sobre el río
Y alegres corriendo gritaban los niños

Ahí viene la balsa
Ahí viene la balsa

Padres de los novios, parientes y amigos
Madrina y padrino y los pajecillos
Mientras las novias vestidas de blanco
Con velo y corona tímidas y recato

El novio vestido de paño y blanca camisa
Arroz para la suerte riegan se escuchan los vivos

Que vivan los novios
Que vivan los novios

Una chirimía y mil invitados
En la sala grande están congregando
Aguardiente o biche hasta que amanezca
Marranos, gallinas, pavos, manjares, que
toque becerra

El toque becerra
Que viva la fiesta

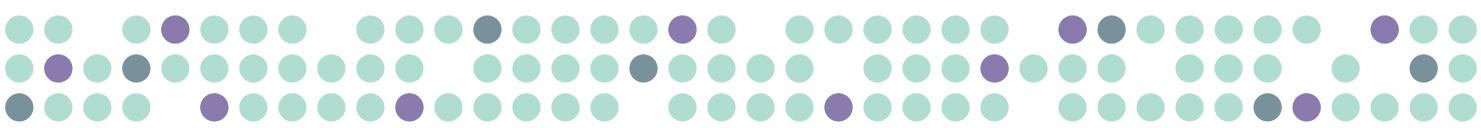
Ya se acabó el baile y mil pañuelos blancos
Despiden a los novios y se van a su rancho
En cama arrunchada vestida de flores
Y las jovencitas suspiran de amores

Hay va la canoa
Hay va la canoa
Hay va

Posteriormente, el cultivo tradicional dio sus frutos, las niñas, niños y sus familias hicieron una minga para recoger lo producido. Una parte la destinaron a una comida comunitaria y lo que sobró lo dividieron en partes iguales para quienes habían trabajado en el proyecto. Después de alimentarse, las niñas y los niños expusieron qué les había gustado y qué habían aprendido de todo el proyecto. Una niña comentó que lo que más les gustó fue la comida que habían hecho sus tías, un niño dijo que su abuelo les había enseñado a cultivar, otro que las gallinas no se habían comido las plantas y otro que el sancocho hubiera alcanzado para todos.

Las familias, entre tanto, manifestaron su apoyo a que el proyecto se le diera continuidad y poder sembrar así más alimentos como la yuca y el plátano, pero a 5 metros, como se hace en lo tradicional, y no a 3 metros, como recomiendan los ingenieros. Porque en lo tradicional no se necesita abono, ni plaguicidas, la mata carga mejor y el plátano es más grande y más rico. De esta experiencia es notable el proceso de proyectar del equipo pedagógico al reconocer los intereses de las niñas y niños y después de una primera experiencia, realizar un ajuste a su contexto teniendo en cuenta los aspectos culturales y biogeográficos para enriquecerlo con el conocimiento tradicional, las semillas locales y la participación de la comunidad. También están presentes estrategias pedagógicas occidentales como la asamblea, el taller y los proyectos de aula. Igual que prácticas tradicionales como la minga y la olla comunitaria.

Es muy importante resaltar el momento de valorar el proceso que permitió convertir una experiencia fallida en una gran experiencia para las niñas, los niños y la comunidad, que valoran el conocimiento tradicional y por lo tanto su cultura. (Fotografías ilustrativas temporales).



BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, Ana. (2010). Saberes y prácticas sonoras y corporales en la primera infancia en el Chocó. En: DÍAZ, Maritza; VÁSQUEZ, Socorro. (Ed.) Contribuciones a la Antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción escolar. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, p. 95- 111.

Barfield, T. (Ed.). (2000). Diccionario de antropología. México: Siglo XXI Editores.

Bello, M. (2001). Identidad, dignidad y desplazamiento forzado: una lectura psicosocial, Desplazamiento forzado interno en Colombia: conflicto, paz y desarrollo. Bogotá: ACNUR, CODHES, Kimpres Ediciones.

Boff, L. (12 de Agosto de 2011). Bem Viver: contribuição da América Latina para uma geossociedade. Recuperado el 22 de Julio de 2018, de Brasil de Fato: <https://www.brasildefato.com.br/node/7109/>

Bolaños, G. T. (Enero-Junio de 2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los grupos. Educación y ciudad(22), 45-56.

CONTCEPI. (2010). Perfil del sistema educativo indígena propio. SEIP. Bogotá.

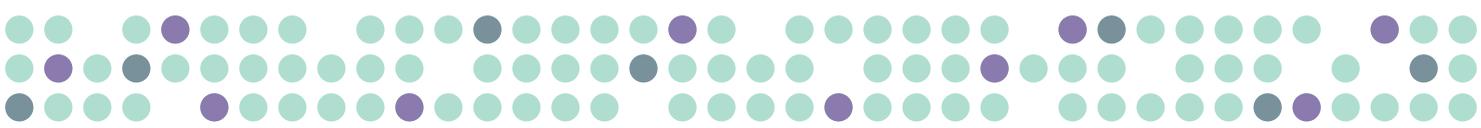
Correa, F. (2010). Autonomía sociocultural y trabajo infantil indígena. En: Díaz, M., Vásquez, S. (Ed.) Contribuciones a la Antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción escolar. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2010

Díaz, M., Vásquez, S. (Ed.). (2010). Contribuciones a la Antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción escolar. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Díaz, M. (2010). Los componentes pedagógicos. En OEI-SDIS, Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá. Bogotá., Colombia.

Díaz, M. (2010). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo del Amazonas. En: Díaz, M., Vásquez, S. (Ed.) Contribuciones a la Antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción escolar. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre. (2015). Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad. Bogotá, Colombia.



FUCAI. (s.f). Las primeras etapas de vida son la época de siembra. Programa: Formación de Familias.

Fundación Génesis por la niñez & Corporación Infancia y Desarrollo. (2017). Propuesta Pedagógica Mis Primeros Pasos.

Fundación Génesis por la niñez & Corporación Infancia y Desarrollo. (2015). Navegando por el Chocó.

Henao, P. (2014). interacciones ritualizadas entre niños y niñas de 5 y 6 años de edad del nivel de preescolar en la institución educativa Manuel José Cayzedo. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Universidad de San Buenaventura seccional Medellín.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). Manual técnico operativo servicio de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia. Modalidad Propia e Intercultural para Comunidades Étnicas y Rurales.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Cabildo Indígena de Guambía, UNICEF & GEIM. (2009). Cosmovisión Guambiana para la Atención Integral a la Primera Infancia y la Resignificación del Proyecto Educativo de Guambía. Colombia : Equipo Editorial UNICEF Colombia.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. Revista Educación y Ciudad No. 24.

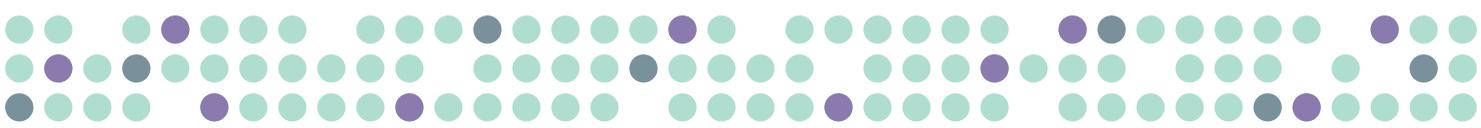
Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Referentes Técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Serie de Orientaciones Pedagógicas.

Molina, F. (2016). Elementos para la construcción de una pedagogía propia desde la diversidad. Ponencia presentada en Simposio de educación inicial. ICBF, Corporación Infancia y Desarrollo.

Odile, H. (2000). La movilización identitaria y el recurso a la memoria (Nariño, Pacífico colombiano). En C. Gnecco, & M. Zambrano (Edits.), Memorias hegemónicas, memorias disidentes. Bogotá, Colombia: ICAN-Universidad del Cauca.

Nunes, Ángela. (2002). No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ Xavante. En: DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; DA SILVA, Ana (Org.). Crianças indígenas. Ensaio antropológicos. São Paulo: Global.



PEBI-CRIC. (2005). Camino de la luna en territorio Nasa. Semillas y mensajes de etnoeducación.

Quevedo .J. (2012) Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá. Un Relato de la Experiencia. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Maestría en educación. Bogotá.

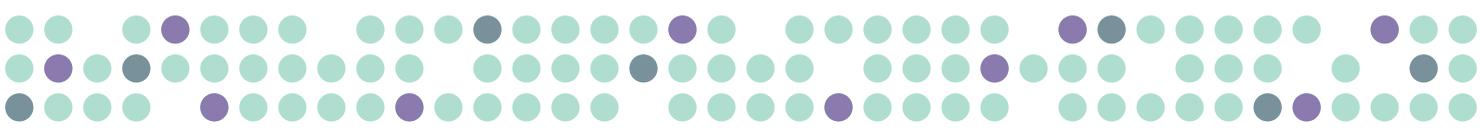
Reyes, O. (2018). Movimientos De Re-Existencia De Los Niños Indígenas En La Ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia. Tesis doctoral presentada para obtener el título de Doctora en Educación. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rs- Brasil

Secretaría de Integración Social del Distrito - Organización de Estados Iberoamericanos. (2011). Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Bogotá, Colombia: Sigma Editores Ltda.

Tassinari, A. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. Revista Tellus, ano 7, n. 13, p. 11-25, oct., Campo Grande – MS. Disponible en: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138>

Tattay, L. (2010). Niños y niñas del Cauca indígena. En F. E. Correa Rubio (Ed.), Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia. Bogotá., Colombia.: Universidad Nacional de Colombia. OIT.

Zambrano, C. V. (2010). Territorio, diversidad y trabajo social. Trabajo Social, Ene-Dic. 2010(12).





Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE NIÑAS Y NIÑOS
PERTENECIENTES A COMUNIDADES DE GRUPOS ÉTNICOS



**La educación
es de todos**

**Gobierno
de Colombia
Mineducación**