

Narrativas y experiencias pedagógicas desde la comunalidad y geografías de la infancia Embera Katio

Narratives and Pedagogical Experiences from the Communalidad and Geographies of Childhood Embera Katio

Leidy Lorena Montero Caicedo
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA
ANDINA, FACULTAD DE EDUCACIÓN,
COLOMBIA
lmontero6@areandina.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0076-7271>

Jose Diver Bailarin Domico
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA
ANDINA, FACULTAD DE EDUCACIÓN,
COLOMBIA
jbailarin2@estudiantes.areandina.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-6710-2510>

María Helena Ramírez Cabanzo
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA
ANDINA, FACULTAD DE EDUCACIÓN,
COLOMBIA
mramirez75@areandina.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1183-9069>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la experiencia pedagógica de un grupo de 12 estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil pertenecientes a la comunidad indígena Embera Katio. Para lograrlo se realizó un análisis de narrativas sobre la práctica pedagógica y los modos de interpretar, ver y reflexionar el proceso educativo y la función docente. Los resultados muestran una primera reflexión desde el concepto de comunalidad y la apreciación de los saberes ancestrales; la segunda reflexión desde la identidad y las geografías de la infancia. Por último, la transformación de la práctica pedagógica refleja la realidad educativa originada en el territorio, la perspectiva del trabajo colaborativo y la búsqueda de prácticas situadas en un contexto intercultural para la conformación de comunidades de aprendizaje auténticas.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación de docentes, educación intercultural, conocimientos tradicionales, aprendizaje

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the pedagogical experience of a group of 12 Early Childhood Education students belonging to the Embera Katio indigenous community. To achieve this, an analysis of narratives on pedagogical practice and the ways of interpreting, seeing, and reflecting on the educational process and the teaching function was carried out. The results show a first reflection on the concept of commonality and the appreciation of ancestral knowledge; a second reflection on the identity and geographies of childhood. Finally, the transformation of the pedagogical practice reflects the educational reality that originated in the territory, the perspective of collaborative work, and the search for practices located in an intercultural context for the formation of authentic learning communities.

Keywords: pedagogical practice, teacher training, intercultural education, traditional knowledge, learning

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Ley General de Educación en Colombia, Ley 115 de 1994 (MEN, 1994), la práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. En este sentido, la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina tiene como propósito la formación de profesionales en educación infantil con competencias de planeación, orientación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, para el desarrollo integral de las niñas y los niños de 0 a 6 años. En coherencia con estas competencias que caracterizan el perfil de egreso, desde la Licenciatura se entiende la práctica como:

el resultado de una reflexión consciente, es decir, se trata de la manera como el estudiante pone en uso todo lo que ha adquirido en su formación como profesional. En este sentido, verificar de qué manera se ha venido desarrollando tal competencia implica reconocer, tanto los aciertos, como las posibilidades de mejoramiento que se dan al interior de este proceso (Tique *et al.*, 2017, p. 10).

Por lo tanto, la práctica pedagógica no es una noción metodológica que se explique por sí misma, sino como un espacio para reflexionar a partir de la observación, el análisis y evaluación de sus acciones pedagógicas en relación con otras metodologías (Ríos, 2018; Beltrán *et al.*, 2020) con otras indagaciones entre los sujetos y el contexto, con la pretensión de conceptualizar, investigar y experimentar cómo el estudiante aborda los saberes e intereses de la comunidad. Lo anterior, se traduce como el acto de dirigir a otra persona desde la relación entre ellas y devela la intención de formación de sujetos, como eje articulador de la pedagogía.

Uribe-Pérez (2019) señala que la práctica pedagógica se concibe como un espacio donde el profesor pone en evidencia su saber pedagógico y otro tipo de saberes (disciplinares/científicos, cotidiana-

nos, tradicionales, didácticos); es un lugar donde se intercambian y apropian diversos discursos, con sus respectivos significados. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se entiende como una acción, consciente, que tiene sentido propio; es una reflexión intencionada y participativa en la que se consolida una práctica de la escucha que visibiliza al otro como correlator de la experiencia compartida (Izquierdo 2018), una práctica de comprensión de significados al interior del resguardo,¹ del territorio que preserva las tradiciones ancestrales; aunque no se puede desconocer que la globalización con su dinámicas particulares, en lo social, económico, educativo y tecnológico, repercute en la verdadera contribución de la escuela rural desde su raíz local, que supone el vivir juntos y pertenecer a la misma colectividad (Mora, 2020), incluso en las prácticas de formación de los niños y niñas desde los usos y saberes comunitarios. Así, las prácticas pedagógicas en la comunidad donde habitan los 12 estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, desde ahora maestros en formación, se conciben como acciones y comportamientos intencionados y regulados por la comunidad y líderes de los resguardos, donde los adultos encargados de velar por niños y niñas, garantizan la supervivencia, favorecen el crecimiento y desarrollo y facilitan el aprendizaje de conocimientos.

Este artículo se deriva del proyecto de investigación² orientado a la formación de docentes y el análisis de las narrativas de la experiencia pedagógica en contextos socioculturales diversos, cuyo objetivo fue analizar las experiencias pedagógicas de un grupo de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas mediante narrativas, recorridos y mediaciones con el contexto para responder a la pregunta ¿cómo reflexionar la práctica pedagógica desde la experiencia educativa y la identidad cultural a partir de las geografías de la infancia?,

¹ Nombre que reciben extensiones de tierra entregadas a las comunidades indígenas por parte del Estado colombiano.

² Es resultado del proyecto de investigación “Transformación del quehacer pedagógico mediado por las geografías de la infancia: la experiencia de estudiantes y egresados Embera Katios Fase 3”, código CVF2019-KO-B29, el cual fue financiado con recursos de la Dirección Nacional de Investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina Colombia. Los Embera Katios son uno de los pueblos Embera colombianos (Chamí, Katío y Siapidara), concentrados principalmente a orillas del río Chocó en el noroccidente del Departamento de Antioquia en Colombia. Se pueden denominar dóbida, óbida y eyadiba y todas estas denominaciones, desde el punto de vista lingüístico, implican variaciones dialectales.

la cual se enmarca en los retos de investigación educativa planteados por Segovia y Flanagan (2019) sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad estudiantil y la generación de acciones que promuevan la expresión cultural y las múltiples identidades de todos y cada uno de aquéllos cuando forman parte una institución de educación superior.

MÉTODO

Para comprender las diversas prácticas a partir de descripciones e interpretaciones de las realidades observadas por los sujetos y comunidades en relación con el contexto social y cultural donde se encuentran (Villarreal, 2020), 12 maestros en formación pertenecientes a la etnia Emberá-Katios, ubicados en los resguardos de Amparradó Alto Medio, Murri Pantanos, Chaquenodá y Nusidó realizan su práctica pedagógica en sus comunidades originarias, con el propósito de desarrollar habilidades y obtener nuevos aprendizajes necesarios para ejercer funciones de docencia, promoción social y cuidado y crianza para la primera infancia, incorporando saberes, diálogos y protección de los derechos de niños y niñas de su comunidad y mediante narrativas sobre su quehacer como maestro, docente o profesor:

describir lingüísticamente la experiencia del mundo poniendo énfasis en la singularidad de uno o varios acontecimientos o experiencias, puntos de vista que aglutinan emociones, pensamientos, análisis relacionales, interpretaciones, a partir del cual ponemos en juego, en circulación, modos de interpretar, de ver, de posicionarnos, para con los otros y nosotros (Hoyos y Plascencia, 2020, p. 102).

A partir de cómo se cuenta una historia, de los modos de su enunciación, de las imágenes del trasfondo, de aquello que ocultan tanto como de lo que muestran (Arfuch, 2016), esas narrativas que explican la realidad con base en la percepción, la atribución de significados y la opinión de los actores o personas que en ellas participan, no requieren una cronología exacta o una veracidad palpable, sino que van tomando un significado a partir de la voz del autor (Arfuch,

2010). En este sentido, la narración permite preservar las tradiciones y la cultura, aunque también refleje las tensiones inherentes a ésta y a los intercambios que produce y requiere la vida cultural (pues las narraciones cumplen con la función de enseñar (Bruner, 2003). Por lo tanto, la indagación narrativa como práctica pedagógica significa acoger un proceso mediante el que las historias permiten componer y reconfigurar los saberes (personales, prácticos y profesionales) simbólicamente (Quiles y Orozco, 2019; Balderas y Ramírez, 2004); en el que de acuerdo con Arfuch (2016, p. 236) cobran relevancia

los sujetos y sus interacciones, las tramas del discurso social, las ideologías, los pequeños relatos, la memoria, las identidades, los afectos, la relación entre lo personal y lo colectivo; y donde los impactos de los cambios sociales y de la comunicación globalizada –tanto como el lugar de la educación en esos cambios– adquieren una enorme importancia.

Conforman, de esta manera, una serie de significados y elementos básicos de las culturas y las realidades con las cuales el ser humano construye y da sentido a su vida como los mitos, las leyendas, la música, la danza, realidades que el pensamiento narrativo construye en el tiempo y en el espacio, en la particularidad, en la intención, en la interpretación, en la legitimidad, en los cuestionamientos, incongruencias o problemáticas y en las diferentes perspectivas desde las cuales se puede contar una después de otra, como un modo de pensamiento caracterizado por una forma de ordenar la experiencia y de conocer, que tiene principios funcionales propios y criterios determinados de corrección (Bruner, 1998; Aguirre de Ramírez, 2012; Sánchez, 2018).

RESULTADOS

A continuación, se exponen los hallazgos de las narrativas realizadas por 12 maestros en formación que desarrollan su práctica pedagógica y que, de acuerdo con Sarmiento *et al.* (2021), deben adquirir habilidades de pensamiento crítico, modos de construcción de conocimientos, valores, es decir, que los estudiantes sean capaces

de crear su propio conocimiento. En primer lugar, se identificó la importancia de la producción de conocimiento desde el concepto de comunidad y la valoración de los saberes ancestrales y, en segundo, se identificaron las geografías de la infancia para el fortalecimiento de la identidad y la transformación del contexto.

Producción de conocimiento desde la comunalidad

Para los maestros en formación la experiencia de educación superior constituye la identificación de diversas dinámicas del contexto escolar y del espacio para reconocer la diversidad de interacciones orientadas a la construcción de prácticas pedagógicas que potencien el desarrollo integral de niños, niñas, en algunos casos de adolescentes y de familias pertenecientes a su comunidad originaria. En esa línea, uno de los aspectos que es necesario recuperar a través de la educación es el de comunalidad, como lo indican Jarquín y Herrera (2019, p. 307), “como una experiencia personal y colectiva que retoma los saberes comunitarios, que son el conjunto de saberes propios que se encuentran presentes en la vida cotidiana” como un proceso que representa los intereses colectivos y obedece a las relaciones intersubjetivas entre los adultos y los niños, una experiencia que reconfigura dinámicas de la identidad y la interculturalidad como un proyecto histórico-social con amplios resultados en el ámbito pedagógico mediante el diálogo y la construcción de un tejido social comunitario.

Desde esta perspectiva, Medina-Melgarejo (2015, p. 225) manifiesta que la comunalidad en la escuela:

se propone centrar los propósitos educativos en la revaloración de la cultura de los pueblos, en la introducción de los sistemas de conocimientos ancestrales en el plan de estudios, en la enseñanza de los valores comunitarios y, a fin de cuentas, en la recuperación o construcción de un proyecto social propio.

En este sentido, los maestros en formación reconocen cómo desde su práctica pedagógica pueden producir conocimiento para el bien de su comunidad, a través de la complementariedad del pasado

y el presente, mientras mantiene activos los principios, creencias, cosmovisiones, religiosidad, comportamientos e intercambios sobre la diversidad, la protección y la materialidad de las expresiones de los niños en el espacio escolar como un punto de partida para percibir el mundo y la realidad del cabildo, el tambo, la escuela, el resguardo, el municipio; sin desconocer los efectos del colonialismo, la privatización del mundo, y la construcción del futuro basados en sus propios razonamientos, en sus decisiones comunes que viabilizan las prácticas sociales, los sentimientos, los lazos de confianza y las experiencias de vivir y convivir en comunidad:

La comunidad está a cargo de un gobernador local quien lidera toda la población además del jaibaná, las parteras, los grupos de jóvenes, los artesanos y otros. La comunidad no es sólo un conjunto de personas que viven y que está conformada por varios miembros de familia, significa nuestra riqueza y costumbres (Palabras integrante de la comunidad).

Por lo tanto, desde la comunalidad se otorga un sentido de pertenencia a lo propio, al trabajo, al poder, a la fiesta, a la cultura, a la lengua. Es un proceso cíclico, material y simbólico en medio de la organización colectiva. La comunalidad es la fuente de legitimidad de los principios, relaciones, autoridades, reglas y procesos en los que se atenúa el rol de los individuos (Medina-Melgarejo, 2015; Martínez, 2015; Wolfesberger, 2019), al mismo tiempo que genera la posibilidad de la toma de decisiones en el ejercicio de la autoridad, y el respeto por la madre tierra, los rituales y las ceremonias:

Las danzas más importantes son las del koriba (conejo), y la del gallinazo; los niños se deben aprender los pasos básicos... cada movimiento de la danza tiene sus significados porque, cuando estamos danzando, estamos recordando los animales que hay a nuestro alrededor, como el ibana (pájaro), o el camaleón. El ritual de gemené o de fertilidad, que es el festejo a una niña entre 11 y 13 años, cuando llega su primera menstruación... nuestras tradiciones nos representan como pueblo indígena, debemos ser resistentes y luchar por preservarlas en nuestros resguardos... (Palabras de integrante de la comunidad).

Desde la comunalidad, el maestro en formación interactúa con el espacio físico, reconoce sus límites, su diversidad y genera reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza, la comunicación, la socialización de experiencias, la cotidianidad y la evaluación del aprendizaje basado en la memoria histórica y colectiva, en las identidades, saberes, lenguajes, tradiciones, fueros propios y autóctonos (Artículos 55 a 63 Ley y Decreto 804 de 1995, MEN, 1995). Por tanto, los maestros en formación reflexionan sobre su interacción con otros docentes, con las familias de los niños y con las situaciones que se originan dentro y fuera del aula:

La madre y el padre enseñan a sus hijos todos los valores como los criaron a ellos mismos, si quieren que sus hijos cojan el camino del bien o del mal, como por ejemplo, no coger las cosas ajenas, ni coger vicios y tampoco hacer amigos que den malos ejemplos. La comunidad enseña a los niños todas las riquezas que hay en nuestros territorios y que debemos de cuidar y proteger muy bien y el profesor en la casa del saber enseña cómo debemos convivir con las demás personas, el profesor debe ser muy creativo, comprensible y utilizar métodos para que los niños aprendan (Palabras de integrante de la comunidad).

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas se redireccionan, reflexionan, transforman y fundamentan en y desde la comunalidad, desde los saberes de quienes han habitado el territorio por décadas, de quienes han creado espacios de diálogo para promover el intercambio de experiencias y de aprendizajes significativos basados en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales; de la diversidad contenida en la naturaleza, y de la interdependencia de los elementos que la componen. Recrear los saberes ancestrales hace parte del patrimonio cultural e inmaterial, el cual representa la lucha y reivindicación de sus derechos, lo que implica procesos pedagógicos centrados en los conocimientos de la educación de la infancia a través de los valores que subyacen a la misma comunidad.

Identidades y geografías de la infancia

A través de las 12 narrativas se pueden identificar las metodologías que predominan en las casas del saber, como el diálogo de saberes, el aprender haciendo y los proyectos comunitarios o productivos en las que los niños participan con sus propias lógicas de ser y estar en el mundo, lógicas para diferenciarse de los adultos; lo anterior provoca que los niños tengan una relación autoral con el mundo (Pantevis y Lopes, 2018). En esa relación con el mundo, con el territorio, los niños descubren su identidad, mientras sus padres van contando las historias o los que fueron a su vez los relatos de sus abuelos, los niños aprenden sus tradiciones y los momentos de festejo que se realizan días antes de su nacimiento:

Actualmente la edad promedio en la que una mujer de la comunidad queda embarazada es a los 18 años, la madre da a luz en la misma comunidad y es atendida por la partera, si el parto es complicado se debe ir al puesto de salud... A los cuatros días de nacido el bebé, normalmente se hace un baño con la hoja de guayaba, hoja de Santa María y la hoja de limón para que el cuerpo del bebé y el de la madre sea muy fuerte y se proteja, no se utiliza ningún tipo de jabón (Palabras de integrante de la comunidad).

Alrededor de esos diálogos permanentes entre los niños y los adultos se establece además una relación constante con el entorno:

La naturaleza significa un mundo de colores ... el vestido representa la naturaleza y la tierra todos los colores hacen parte del vestido... El maquillaje representa todos los animales que hay en la naturaleza porque los indígenas cuidan mucho éstos y también son consumidos por la población y además se hace para que los malos energías no entren en sus cuerpos y que los diablos no los persigan cuando estén caminando solos (Palabras de un niño de 8 años integrante de la comunidad).

Los niños hacen parte de las tradiciones de sus familias, de las creencias de sus padres y, por ende, de sus ancestros. Por lo tanto, el

maestro asume esta participación como un potencial de aprendizaje y los reconoce como sujetos de derechos en el espacio y el tiempo, en lo simbólico y en lo social, para luego detallar un conjunto de interpretaciones que intervienen en el proceso de interiorización de la conducta, de los procesos de socialización, y los elementos que determinan su existencia, su identidad y su actuación en el marco de lo social (Trivino, 2018). Así pues, los maestros en formación identifican que toda acción pedagógica debe ser intencional y potencializada para formar en la sustitución de las desigualdades y generar opciones de enseñanza a través del reconocimiento de la diversidad, de la diferencia, de la individualidad, o de la pluralidad: “Mi vestido representa la naturaleza y la tierra, todos los colores que hacen parte del vestido, son una costumbre que viene en generación en generación desde la antigüedad” (Palabras de una niña de 8 años integrante de la comunidad).

Cada uno de los niños se convierte en un punto de partida para acceder a una red de significados que habla de cómo los niños se identifican como sujetos cuando atraviesan los bosques, cuando cruzan los ríos, cuando descansan en sus hogares, o cuando recorren sus territorios junto a sus familias mientras van aprendiendo de sus raíces, de sus prácticas ancestrales:

Los niños disfrutamos mucho jugar, cantar y expresar los sentimientos, nuestras emociones, pasar la vida feliz es importante porque en la niñez no tenemos miedo de hacer las cosas... Los niños indígenas tenemos la capacidad y la fuerza para realizar algunos trabajos en el campo, que en cambio otros niños no tienen para hacer las cosas (Palabras de un niño de 7 años integrante de la comunidad).

Como parte del proceso académico, los maestros en formación deben desarrollar actividades didácticas para promover el desarrollo integral de las niñas y los niños de su comunidad y consolidar los aprendizajes a través de la interpretación de su labor pedagógica. Sin embargo, mientras los niños aprenden o repiten cánticos, también se van narrando historias sobre la importancia de los elementos naturales y culturales para la comunidad: “la artesanía significa los tejidos de pensamientos ancestrales, los hombres antiguos dedicaban

mucho tiempo a la artesanía y hacían diferentes y maravillosas, pero hoy en día se van perdiendo poco a poco” (Palabras de un niño de 9 años, integrante de la comunidad).

De la mano de sus padres, los niños aprenden a conocer su territorio y los caminos que atraviesan la cordillera Occidental, cruzan los caudales del río Sucio o del río Murri, de la mano de sus abuelos, padres y hermanos reconocen la geografía de su región, pues muchas veces han llegado al casco urbano de ciudades como Frontino, Dabeiba o Santa fe de Antioquia en búsqueda de provisiones, materiales para la fabricación de artesanías, vestuario, electrodomésticos o tecnología.

Los maestros en formación asumen los ejercicios pedagógicos desde una dimensión histórica (tiempo) y desde una dimensión geográfica (espacio), y así reconfiguran las relaciones indisociables entre padres e hijos, una mezcla de relaciones intergeneracionales que transforma su experiencia pedagógica, que fortalece su conocimiento desde lo disciplinar con el propósito de comprender la correlación entre las acciones didácticas realizadas dentro del aula y los discursos de los niños al reproducir, redescubrir y recrear nuevas formas de comprender el lugar que habitan, el territorio que heredan, el paisaje que ocupan y que descubren mientras exploran el mundo, mientras fortalecen su identidad cultural y su sentido de pertenencia a su comunidad y a su familia:

durante el camino al resguardo canto las historias de mis ancestros, de mis abuelos, y canto en lengua eyabida... la naturaleza significa el mundo de los colores, allí podemos encontrar diferentes tipos de animales como las flores que nacen cada día y que son tan bellas. Las montañas, los árboles son la casa de los animales, es donde viven ellos y se alimentan de las frutas que nacen de la misma naturaleza. También hay mucha agua, en los ríos es donde aprendemos a nadar y a pescar y también donde jugamos, la naturaleza y los animales son nuestra compañía... (Palabras de una niña de 8 años, integrante de la comunidad).

De esta manera, el maestro en formación manifiesta que a través del canto se favorecen los procesos de aprendizaje, los hábitos de escucha de los jóvenes, el afianzamiento de la personalidad y la

conducta, el desarrollo de la memoria, la mejora de la confianza, la expresión de los sentimientos, la escucha a los demás, y la transmisión de una lengua no hegemónica (Areiza *et al.*, 2020; Toscano y Fonseca, 2013; Touriñán y Longueira, 2010), que potencializa en los niños el vocabulario, la lectura, el dibujo, la escritura y el desarrollo de las relaciones sociales convirtiéndose en una experiencia que deberá ser comunicada y aprendida por otros, la cual contiene saberes y configura una amalgama social, cultural y geográfica.

Al tomar como punto de partida esas espacialidades, el grupo de maestros en formación reconoce que el territorio y su geografía se constituyen en una opción para que los niños reconozcan y reproduzcan cada lugar que habitan a partir de sus lógicas infantiles: “me gustaría vivir en un lugar donde haya muchos árboles de frutas para comerlas dulces. Porque me gustan mucho las frutas” (palabras de un niño de 5 años, integrante de la comunidad). Visto así, el aula, el contexto escolar, la escuela o cualquier lugar es un espacio propicio para desafiar las estrategias que pueden aproximarlos a nuevos conocimientos sobre lo local y sobre las geografías de esas infancias, que nacen en paisajes preexistentes, vivencias de territorios y espacios geográficos donde se consolida la cosmovisión de la chagra, de los cultivos, del agua del río; de la forma circular del tambo construido sobre pilotes a nivel del suelo, de las esteras tejidas con fibras vegetales y hojas de palma, del fogón de leña y de las conversaciones alrededor del fuego, mientras se tejen los adornos, los collares y las artesanías y todo aquello que ofrece el contexto para fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje:

Las casas del saber son el lugar donde estudian los niños y las niñas, cada comunidad tiene una, hay 32 comunidades con sus respectivos maestros, ellos utilizan dos tipos de metodologías de trabajo una es el de la cultura Embera (danza, artesanía, agricultura); para educar desde sus experiencias los abuelos participan y cuentan cómo debemos vivir en este mundo y tener un buen corazón, también se enseñan los baños tradicionales con las plantas medicinales. La otra es la que usan de los occidentales (matemáticas); para mejorar la calidad de la educación de los niños ahora se utiliza dos lenguas que es español y la lengua materna... (Palabras de integrante de la comunidad).

En ocasiones el tambo³ también sirve de escuela, éste es un espacio que promueve el sentido de pertenencia de la comunidad, es un espacio colectivo en el que se produce conocimiento material y simbólico, en el que se recoge el fruto de la historia de la comunidad y de las prácticas de vida:

En los tambos viven las familias extensas, las que son gobernadas por los abuelos, están muy cerca del río... Al río lo cuidamos porque es muy importante, es un tema de vida, es nuestra vía de comunicación, de recreación, de ingreso económico... Algunas familias viven de la minería, otros de la artesanía, de la agricultura, de la caza, la pesca y de recoger leña, algunos otros tienen sus negocios propios para el sustento de la familia... (Palabras de integrante de la comunidad).

Las familias se abastecen del río y sus sonidos son lenguaje y movimiento, al igual que la flora y la fauna. Ese conocimiento forma parte de los lugares en los que se realizan los rituales de limpieza, purificación y armonización; lugares comunales de coconstrucción del territorio donde habitan seres espirituales que pueden purificar el cuerpo y el alma; prácticas curativas ancestrales que rememoran las formas conscientes de habitar, vivir y mantener el territorio emancipado de las dinámicas impuestas desde la colonización hasta la actualidad:

Los ríos son nuestra fuente principal de alimentación, allí pescamos, cazamos y en las chagras (cultivos) o en la selva se recolectan las frutas como la jagua que se utiliza como pintura corporal y facial, porque para nosotros las líneas en el rostro, los brazos, las piernas, representan a las plantas, a los animales, y a los elementos del cosmos que nos ayudan a comunicarnos con los espíritus para curar enfermedades... (Palabras de integrante de la comunidad).

³ Es un tipo de construcción hecho de materiales vegetales con planta circular, levantada sobre pilotes, con techo cónico formado por una armazón de alfardas en posición oblicua, las cuales se cubren con hojas de palma. Se accede por medio de una escalera en un tronco de madera al cual se le han labrado escalones (Sampedro y Sandoval, 1991).

Es decir que, el territorio no persigue fines mercantilistas, ni económicos, sino formas de vida integrales, interacciones con el cosmos, con el agua, el campo, los cultivos, las formas de ser, sentir y estar en el territorio y a través de la resiliencia social cohesionarse como comunidad para impulsar sus lenguajes, su identidad, sus tradiciones orales, saberes locales y escenarios coexistidos en espacios localizados (Villamil, 2020): “Cada comunidad tiene sus propios lugares de sanación, y a algunos de ellos sólo pueden ir los Jaibanas y los adultos mayores, ellos saben lo que hacen para comunicarse con el mundo espiritual, ellos también saben cómo comunicarse con los elementos de la selva para mantener una vida armónica” (palabras de integrante de la comunidad). Estos saberes, historias y espacios geográficos propios se constituyen en una simbiosis que fortalece la capacidad de enseñar a los niños a escuchar y entender otras voces en la conformación de los nuevos escenarios de aprendizaje, pero a su vez de comprender cómo ellos dialogan con otros sobre la modernidad, la globalización, y la interculturalidad.

Los maestros en formación construyen su práctica más allá del aula, más allá de una dimensión estrictamente pedagógico-didáctica (Brumat, 2011) y, por lo tanto, analizan la relación de autoridad en la comunidad y el papel de la familia en el aprendizaje:

El jefe mayor el Jaibaná se forma desde pequeño para conocer la esencia de las cosas y del universo, y ocupa el rol de líder, y es quien se comunica y media entre el mundo de los espíritus y el mundo de los hombres, él es quien transfiere a la comunidad los conocimientos, los saberes y las curas utilizando su sabiduría... El aprendizaje en los primeros años de los niños se repite y se repite, pues el padre *Âkoré* enseña a sus hijos a reconocer el entorno, enseña a sus hijos a nadar, pescar, cazar y la madre *Nâbê* enseña las actividades de la huerta, el cuidado del cuerpo y los oficios de la casa. La madre hace la transferencia de la cultura a sus hijos a través de la pintura en su piel, sus collares, su vestuario, como, por ejemplo, la espiral que simboliza el sentido de caminar en los bosques, en las selvas... (Palabras integrante de la comunidad).

Los maestros en formación manifiestan que a diario confrontan todo aquello que han aprendido y están haciéndolo en la universi-

dad, triangulan las realidades educativas de su comunidad, con los diversos modelos pedagógicos y con las metodologías que van explorando de acuerdo con las experiencias, hábitos, creencias, estilos de enseñanza los cuales permiten la selección de contenidos, actividades, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje que evite, como menciona Jiménez (2019, p. 169) “la colonialidad, la administración estatal y la idea capitalista de que los indígenas son seres atrasados e ignorantes que necesitan de la modernidad para salir de su oscurantismo”.

Cuando yo sea grande, quiero ser futbolista para estar con las demás personas y que así conozcan más sobre cómo son las personas del pueblo Embera. Porque he escuchado decir que los campesinos y que los indígenas no sirven para nada; entonces, cuando yo sea grande, quiero comprobar que esto no es cierto... (Palabras de un niño de 9 años integrante de la comunidad).

Otro elemento que el maestro en formación identifica es la precariedad de políticas públicas que respondan a las necesidades educativas de los pueblos originarios y que, por ende, ocasionan desigualdades y dificultades en el territorio, como la pobreza que ha dejado el conflicto armado y los procesos de colonización, las violaciones a la vida, a la integridad individual y la de sus familias, sus derechos colectivos y la afectación a su identidad, a su modo de vida comunitario, social, económico, político, y educativo, enfrentándolos a una realidad excluyente, discriminatoria y racista (Comisión de la verdad, 2022), que incide en los imaginarios infantiles con una colonización cultural ligada a superhéroes y princesas del mundo occidental, y de personajes universalmente blancos, y no morenos o del color de su piel reflejados en los libros, videos o recursos educativos a los que en ocasiones tienen acceso en medios físicos, digitales o electrónicos: “quiero terminar mi estudio, luego ser un promotor de salud para enseñar a la comunidad sobre las enfermedades que pueden contagiar y como debemos proteger de ella”... (Palabras de un niño de 7 años integrante de la comunidad).

En este sentido, los maestros en formación reconocen su práctica pedagógica como un escenario en el que fundamentan su experiencia, sus deseos, aspiraciones e intereses en el ámbito de la educación

infantil. Para Trivino (2018) el maestro asegura un esquema colectivo de interpretación para el quehacer individual en el aula de clase, desde donde se construye la memoria y las representaciones con las cuales los maestros se relacionan con la infancia. A propósito de esas relaciones, los adultos de manera recurrente resignifican formas de identidad; el pueblo originario se construye en comunidad de forma permanente y se respeta por el carácter ancestral que tiene para los integrantes. Cada elemento, el río, el tambo, las tradiciones conducen a hablar de la importancia de la infancia:

Las madres generalmente amamantan a sus hijos hasta los dos años de edad, por costumbre le dan el primer alimento, pájaro o aves, para que el bebé tenga ese apetito para comer y las ganas. Porque si le da otro tipo de alimento es muy dañino según las historias y las creencias. (Palabras integrante de la comunidad).

De este modo, los niños juegan un papel muy activo en la comunidad en la que se insertan. Influyen y son influidos, ocupan una posición en la división social del trabajo, de sus tareas escolares, entre otras actividades. Así una geografía de la infancia se estructura en la interfaz de la relación con otros, en establecer una relación de identidad horizontal entre ellos y crear una relación vertical con los adultos (Lopes, 2013). Para Trivino (2018), este sistema de interpretación establece unas condiciones como son la organización del tiempo colectivo en la escuela y la instalación de ritos y rutinas en la vida cotidiana de los niños y niñas:

En cualquier familia la vivienda, la educación y el territorio es lo más importante para la familia, el hogar siempre será lo primero y después la educación de los niños para defender así el territorio y no dejar que los españoles nos roben como lo hicieron en el pasado... Los niños en una familia Embera son muy importantes porque se espera que estén siempre al pie de sus padres, que aprendan de las cosas buenas que hacen sus padres y de las buenas costumbres, ya que la cultura, los valores, las tradiciones van de generación en generación. Cuando nace un niño, lo que se espera de él es que sea como sus padres, por ejemplo, si su madre o su padre es profe-

sor, entonces se espera que uno de sus hijos también tenga estudio y que trabaje como profesor dentro de la comunidad y para el bien de la sociedad. (Palabras integrante de la comunidad).

De esta forma, el sentido de la educación debe entenderse como una construcción de otras historias, de otros territorios, de otras geografías y también de las tecnologías que caracterizan la época actual, para propiciar una reflexión sobre los espacios y las corporalidades (Medina-Melgarejo *et al.*, 2022), como por ejemplo el uso de las TIC en las comunidades: “No es malo tener los celulares, el Internet, los computadores, todo eso es muy llamativo para los niños, pero lo que pasa es que luego sólo quieren escuchar otras músicas, ver videos, jugar en el televisor y entretenerse todo el tiempo con todo eso es muy fácil” (palabras integrante de la comunidad).

Por lo tanto, la construcción de la identidad de los niños y niñas desde el aula también se forma en la medida en que los recursos tecnológicos pasen de ser un obstáculo para la continuidad de conocimientos, a una posibilidad para el fortalecimiento de dichos conocimientos (Pérez y Cárdenas, 2020). En este sentido, es necesario empezar a dismantlar los mitos que sustentan el sistema de acceso a la información actual y reconocer las diversas formas y medios en que los niños participan, resisten y construyen identidades, en las que se expresa la diversidad de pensamiento y de acción (Núñez y Baronnet, 2017), lejos de la actual política educativa, basada en competencias, y que plantea retos difíciles de asumir por el sistema educativo indígena, que no comparte la visión educativa occidental (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

La infancia debe comprenderse en y desde el contexto, de lo contrario se cae en un enfoque tradicional, en un enfoque poco pertinente para configurar socialmente una educación rural, una educación en contextos socioculturales diversos, una educación intersubjetiva que subsiste en la memoria, en las historias personales, familiares, locales; en las formas de concebir el conocimiento desde la producción de significados sobre las geografías de los territorios habitados y transitados por las infancias (Moreno-Zaragoza, 2015; Ramírez, 2020). Desde la práctica pedagógica, se asumen esas geografías como la experiencia que viven los niños en la relación con el

territorio que recorren; con el sentido con el que exploran el mundo desde diversas formas de ser, estar, vivir, sentir, pensar y tejer su red de relaciones con otros, con otras formas de comunicación, con otros vínculos y afectos: “Los niños sabemos lo que necesitamos, y los adultos también saben lo que queremos” (palabras de un niño de 8 años integrante de la comunidad).

Por último, los maestros en formación manifiestan la apertura a nuevas lecturas del territorio que habitan los niños y cómo, desde la experiencia vivida en la práctica pedagógica, pueden comprender y mejorar el paso de los niños y niñas por la vida escolar, ampliando el abanico de sentido y posibilidades de lo educativo y el de su futuro como docentes. (Contreras, Quiles y Paredes, 2019), porque ser profesor significa:

Para la comunidad, y para una familia Embera que uno de sus hijos se gradúe como profesional, o como profesor es una bendición y un orgullo para la familia. Porque las cualidades que posee un profesor son un ejemplo para la comunidad, el profesor siempre se va enamorado del trabajo, tiene vocación y debe mostrar un buen perfil para ayudar y orientar a la comunidad sobre la educación de los niños, de las familias y conocer el contexto social de la comunidad para mejorarlo y ayudarlo a salir adelante. (Palabras integrante de la comunidad).

CONCLUSIÓN

La transformación de las experiencias pedagógicas y, en especial, en el caso la de los maestros en formación de la comunidad Embera Katío, requiere un carácter social y participativo del profesorado para pasar de un modelo de transmisión de información, a un modelo de orientación y acompañamiento en el que los nuevos maestros construyan sus aprendizajes y experiencias significativas en su encuentro con los estudiantes y en el servicio a la comunidad (Espino *et al.*, 2019; Arribas-Cubero *et al.*, 2021). Este ejercicio de narración reflexivo se constituyó en una oportunidad para pensar (nos), como docentes, quizá como investigadores pero, ante todo, como sujetos interesados en compartir con la comunidad conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del

aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografar resistencias, pertenencias, identidades y tránsitos (Murillo, 2019), para comprender la vida cotidiana de los niños que realizan sus actividades, juegan, crean y construyen sus identidades en esos espacios transitados por sus ancestros, en esas geografías que les permiten su supervivencia, en la naturalidad y la cotidianidad de los rituales, en la adaptación al entorno con múltiples formas de vivir en la comunidad desde la interculturalidad, desde las miradas reflexivas y críticas que han ido materializando su cultura con el encuentro, con la palabra, con las relaciones entre hombres y mujeres para seguir dando sentido a la educación de los niños y las niñas de sus resguardos.

Ser estudiante de educación superior y pensar en ser maestro indígena en una época en la que la pedagogía sufre los embates propios del neoliberalismo y la globalización, con su lógica de imposición de verdades y de construcción de conocimiento y sentidos comunes (Todone, 2018) implicó para ellos narrar y volver a narrar de manera reflexiva su relación con el territorio, con su riqueza cultural, con sus trayectorias y el acontecer en el aula, lo que les permite la construcción de una red de sentidos, relaciones, y significados con el propósito de formarse profesionalmente y de reconocerse como sujetos de aprendizaje. La inclusión de lo indígena en la Universidad no es un acto individual, por el contrario, demanda una apertura de las Instituciones de Educación Superior (IES) a sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, una apertura colectiva, social, histórica y geográfica, en la que se recomponen las prácticas instituidas y la episteme imperante a través de relatos, experiencias y tradiciones de educación en y a lo largo de la vida (Rosso *et al.*, 2020).

Atender esas narraciones de su cotidianidad propició, en cada uno ellos, un aprendizaje desde la escucha, desde la participación en cómo se cuentan las historias, y desde cuándo ellos empiezan a hacer parte de ellas, de cómo acompañar y orientar a los niños y niñas a su cargo para que realicen nuevas lecturas de sus tradiciones, y a compartir nuevas historias para que puedan ampliar las futuras, aunque aún prevalezcan significados y prácticas que revelan formas de exclusión, discriminación, racismo y formas conexas de intolerancia a la población, que impiden una atención educativa justa y equitativa a los jóvenes indígenas que ingresan a las universidades (Navia *et al.*, 2019; UNESCO-IESALC, 2018).

En este sentido, las prácticas pedagógicas se constituyen en un desafío, para el reconocimiento de las realidades, de las pluralidades de pensamiento, de los espacios y temporalidades de lo cotidiano como “zonas de experiencia” (Medina-Melgarejo, 2016) que revalorizan los saberes y prácticas ancestrales como formas válidas de conocimiento. El pensamiento descolonizador, como parte de la teoría social contemporánea, requiere comprender las diferencias, discusiones, debates, fracturas y reinenciones y evidencias de lo heterogéneo (Medina-Melgarejo y Baronnet, 2013). Este pensamiento puede situarse en las relaciones políticas de comprensión de la realidad, de la interculturalidad y del diálogo de saberes, donde se combinan los conocimientos tradicionales indígenas con los conocimientos académicos occidentales. Por tanto, se requiere observar dos senderos de comprensión como menciona Medina-Melgarejo (2019, p. 10): “por un lado, explorar la pluralidad y, en su heterogeneidad, una perspectiva en movimiento, en tránsito temporal, asincrónico, y por otro, comprenderla más como un espacio de articulación múltiple que busca enunciar procesos, sentidos y reclamos-demandas que en su expresión y búsqueda condensan las voces de distintos actores”.

En este sentido, las prácticas pedagógicas no deben centrarse sólo en la transmisión de conocimientos académicos, sino que deben buscar el desarrollo integral, crítico y reflexivo en los entornos y realidades de las comunidades indígenas, para compartir las acciones infantiles, sus demandas, sus presencias, sus voces, sus particularidades y sus multiplicidades (Medina-Melgarejo, 2019) y promover una educación inclusiva, contextualizada y respetuosa de la diversidad e identidad cultural, en la que se empoderen los procesos de cambio en las mallas curriculares o planes de estudio de los programas de formación de maestros, los sistemas de evaluación institucionales y gubernamentales y las dinámicas de socialización o sustentación de sus prácticas a lo largo de su proceso educativo para obtener un título o diploma que lo acredite como profesional en un área de las ciencias de la educación. Es necesario construir un diálogo permanente y participativo como parte de esa perspectiva descolonizadora para encontrar otras pedagogías, otras maneras de hacer investigación, de dar sentido a la infancia, a la niñez centrando la mirada en

la docencia intercultural, rural, popular, indígena y a partir de allí propiciar un verdadero análisis de la realidad de las comunidades, de los contextos y de las prácticas pedagógicas como acciones políticas, sociales, críticas, reflexivas, pero ante todo, mediadoras ante otras vertientes de pensamiento hegemónico y otras experiencias de interacción entre grupos socioculturales diversos.

Por último, se debe reconocer que las actuales políticas de educación sobre diversidad, multiculturalidad y protección de las culturas indígenas aún quedan como una tarea pendiente para las Facultades de Educación de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Además, de un diálogo permanente entre aliados estratégicos para analizar los planes de desarrollo sobre la gestión de la educación infantil como una prioridad para el sistema educativo en poblaciones indígenas, y la contribución de la academia al cumplimiento de las metas e indicadores de cobertura, eficacia y calidad definidas en el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026, en el informe de la UNESCO sobre los futuros de la educación superior 2050.

REFERENCIAS

- Aguirre, R., (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16(53), 83-92.
- Areiza, L., Linares, F., y Rojas, J. (2020). Ruana Yofueina Onoyena: enseñanza y aprendizaje del Rua. El canto tradicional entre los pueblos originarios Minika y Múruí del Amazonas. En L. L. Montero y M. Pantevis (comps.), *Prácticas pedagógicas: una mirada interdisciplinar a la investigación educativa. Tomo 1* (pp. 61-101). Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3805>
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244.
- Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica*, (53), 19-41.
- Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J., y González-González, X. M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 245-269. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400245>

- Balderas, G., y Ramírez, D. (2004). Investigación etnográfica de la educación. En M. E. Murueta (ed.), *Alternativas metodológicas para la investigación educativa* (pp. 71-84). México: AMAPSI Editorial y CESE.
- Beltrán, A., Ramírez, M., y Cardozo, I. (2020). El significado de ser docente en contextos sociodiversos: memorias y experiencias de docentes de Colombia y México. En L. L. Montero y M. Pantevis (comps.), *Prácticas pedagógicas: una mirada interdisciplinar a la investigación educativa. Tomo 1* (pp. 15-40). Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3805>
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión de la Verdad (2022). *Enfoque Étnico*. Colombia: Comisión de la Verdad. <https://comisiondelaverdad.co/>
- Contreras, J., Quiles, E., y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Espino, H. M., Galván, L. R., y Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2635>
- Hoyos, P., y Plascencia, M. (2020). De la producción de narrativas. Una apelación por el arte de la conversación. En P. Hoyos, M. Plascencia y T. Gallardo (coords.), *Mil y un cuerpos. Activaciones y activismos desde las artes escénicas* (pp. 96-123). México: Universidad Autónoma de Chiapas. https://editorial.unach.mx/documentos/digitales/_libs/MilyuncuerposActivacionesyactivismosdesdelasartesesc%C3%A9nicas.pdf
- Izquierdo, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí, Mistrató, Risaralda, Colombia. *Zona Próxima*, (29), 3-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Jarquín-Cisneros, L. M., y Herrera-Meza, S. R. (2019). La evaluación de los elementos de la comunalidad en las actividades cotidianas del do-

- cente. *Cambios y Permanencias*, 10(2), 305–328. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/10206>
- Jiménez, M. (2019). Jaibanismo y colonialidad. Los conflictos entre jai-baná en el resguardo Embera-Chamí de Karmata Rua. Antioquia, Colombia. *Revista Kavilando*, 11(1), 148-171. <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/290>
- Lopes, J. M. (2013). Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública*, 22(49, Supl. 01), 283-294.
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112.
- Medina-Melgarejo, P. (coord.) (2019). *Geografías de las infancias y movimientos sociales: dialogar con niños para descolonizar el presente*. México: UPN.
- Medina-Melgarejo, P. (2016). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural*. México: UPN.
- Medina-Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas, Juan Pablos Editor. <https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/847>
- Medina-Melgarejo, P., y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 299-324). Ciudad de México: Comie, ANUIES.
- Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R., y Mejía-Jiménez, M. R. (2022). Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615680>
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (1994). Ley general de educación 115 de 1994. Bogotá, Colombia: MEN.

- MEN (1995). Decreto 804 de mayo 18 de 1995. Bogotá, Colombia: MEN.
- Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina. Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la Formación Docente. *Raximhai*, 11(4), 511-518 <http://www.raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/39-volumen-11-num-4>
- Murillo, G. J. (2019). Prólogo. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 11-18). Buenos Aires: CLACSO.
- Navia, C., Czarny, G., y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, (52), 00002. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-002)
- Núñez, K., y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos*, 30(84), 17-36. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/33>
- Pantevis, M., y Lopes, J. (2018). Espacios geográficos y niños: Muchas infancias/vivencias de un grupo de investigaciones con infancias en Brasil. Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância, GRUPEGI. En M. Pantevis, J. Lopes y P. Medina-Melgarejo (comps.), *Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica. Tomo 1: prácticas, saberes y conocimientos* (pp. 15-31). Bogotá: AREANDINA, Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3339>
- Pérez Ríos, E., y Cárdenas, E. Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(1), 225-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>
- Quiles-Fernández, E., y Orozco, S. (2019). Atender las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3), 105-120. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75231>
- Ramírez, M. H. (2020). El quehacer pedagógico, una reflexión para el ejercicio de la docencia con los Emberas Katíos. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 83-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1043>

- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>
- Rosso, L., Artieta, T. L., y Soto, M. G. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(2), 255-273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7600691>
- Sampedro, A. M., y Sandoval, A. M. (1991). Vivienda Embera: Espacio y cultura. *Universitas Humanística*, 33(33), 22-30. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10049>
- Sánchez, C. (2018). La narración, según Bruner, en la formación de la identidad del yo en el niño. *Educación y Futuro Digital*, (17), 5-31. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191472/S%C3%A1nchez.pdf?sequence=1>
- Sarmiento, S. M., García, K. H., y Sacta, E. F. (2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. *REEA, II*(Esp.), 121-141. <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Schmelkes, S., y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591>
- Segovia, F., y Flanagan-Bórquez, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-764.
- Tique, A., Mozuca, E., y Alvarado, D. (2017). *Sistematización de la práctica en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fase 1*. Bogotá: AREANDINA. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1101>
- Todone, V. (2018). Pedagogías del sur: lecturas y prácticas educativas desde una perspectiva latinoamericana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), e038. <https://doi.org/10.24215/23468866e038>
- Toscano, C. M., y Fonseca, M. C. (2013). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 197-213. <https://doi.org/10.14201/10361>
- Touriñán, J. M., y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música. Teoría

- De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151–181. <https://doi.org/10.14201/8300>
- Trivino, A. V. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 47-69. <https://doi.org/10.19053/01227238.8538>
- UNESCO, IESALC (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-educacion-superior-diversidad-cultural-e-interculturalidad-en-america-latina/>
- Uribe-Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Educación y Ciudad*, 2(37), 57–71. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>
- Villamil, J. R. (2020). *La territorialidad del pueblo Kamëntšá de Sibundoy (Putumayo, Colombia): una dimensión cultural para la construcción política*. (Tesis de grado). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Quito, Ecuador.
- Villarreal, H. (2020). Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancestral Indígena? Cuestiones Pedagógicas. *Revista de Ciencias de La Educación*, 2(29), 117-129. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.09>
- Wolfesberger, P. (2019). Lo político entre democracia y comunalidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(237), 43-64. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.237.66390>