



**Experiencia pedagógica de diario emocional YU'KH WALA
ÛUS -Corazón de la montaña, para fortalecer la
conciencia emocional de las semillas en el marco del Hilo
de armonía y equilibrio del Sistema de Educación Indígena
Propia de la ACIN**

Trabajo de grado para optar el título
de Magister en Innovación Educativa

Presentado por

Yelen Astrid Vargas Méndez

ESCUELA DE EDUCACIÓN, CREACIÓN Y CULTURA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD ICESI
junio, 2025

**Experiencia pedagógica de diario emocional YU'KH WALA
ÛUS -Corazón de la montaña, para fortalecer la
conciencia emocional de las semillas en el marco del Hilo
de armonía y equilibrio del Sistema de Educación Indígena
Propia de la ACIN**

Trabajo de grado para optar el título
de Magister en Innovación Educativa

Presentado por

Yelen Astrid Vargas Méndez

Tutora

Dra. Lucila Lobato Osorio

ESCUELA DE EDUCACIÓN, CREACIÓN Y CULTURA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD ICESI
junio, 2025

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Mi tesis la dedico con todo mi amor y cariño a Dios y a la madre naturaleza, por haberme abrigado en este proceso y no dejarme renunciar.

A los niños y niñas del grado segundo de la escuela de Huella - Caloto, por regalarme un espacio en su corazón, por ser mi mayor motivación en mi formación pedagógica, y por enseñarme que cada uno tiene una emocionalidad y una forma diferente de aprender, que merece respeto.

Agradezco profundamente a mi madre, quien ha sido un gran referente y un apoyo incondicional en este camino académico, su amor me ha fortalecido profundamente a nivel espiritual.

A mi hermana, que literalmente adorna mi camino con flores, apoyándome, gracias por estar presente en cada desafío. A mis sobrinas, que siempre han sido un refugio para mí; su amor y ternura han sido inspiración y alivio.

Finalmente es un honor reconocer el apoyo de la Doctora Lucila Lobato Osorio por su valioso apoyo, orientación, paciencia durante este caminar, gracias a sus conocimientos y consejos que han sido importantes para el desarrollo de la investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
Planteamiento del problema	9
Pregunta de investigación	14
Objetivos	14
Justificación	15
MARCO CONTEXTUAL: EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA (SEIP)	18
Cxhab Wala Kiwe/ACIN	18
Desarrollo del SEIP: Marco normativo propio	22
Importancia y estructura del SEIP	28
Componente Político del SEIP	29
Ley de origen e historia cultural	30
Hacia la educación propia.....	36
Componente pedagógico del SEIP	41
El Tejido de Sabiduría y Conocimiento en el SEIP (TSC)	45
El plan de vida “Proyecto integral”	57
Enfoques estrategias y recursos didáctico-pedagógicos de SEIP	60
MARCO TEÓRICO	63
Educación propia y La Pedagogía del Sentir	63
Teoría de los ecosistemas de Bronfenbrenner	66
Aprendizaje socioemocional	73
Autoconocimiento, autoconcepto y conciencia emocional	77
MARCO METODOLÓGICO	86

Tipo de investigación	86
Técnicas de recolección de información.	89
Participantes.....	90
Instrumentos.....	91
Fases de implementación, observación y valoración de la experiencia.	93
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: DIARIO EMOCIONAL <i>YU'KH WALA ÑUS</i> - CORAZÓN DE LA MONTAÑA	95
Reconocimiento de las necesidades específicas	96
Diario emocional <i>YU'KH WALA ÑUS</i> -Corazón de la montaña desde la Pedagogía del sentir	106
Estrategias y recursos del SEIP utilizados para la experiencia pedagógica	109
Proceso de construcción del diario emocional <i>YU'KH WALA ÑUS</i> -Corazón de la montaña.....	113
Piloto: Actividades y ejercicios para crear el Diario emocional	114
Apertura espiritual.....	114
Actividad 1: Abriendo el camino hacia las emociones	115
Actividad 2: Observando mis emociones.....	121
Actividad 3: Conversando con los mayores (Investigativo)	129
Resultados y reflexiones	136
Recomendaciones u orientaciones para la implementación de aprendizaje emocional en comunidades indígenas	145
CONCLUSIONES	149
BIBLIOGRAFÍA	154
ANEXOS.....	158
Anexo 1.....	158
Anexo 2.....	159

Anexo 3.....	160
Anexo 4.....	161

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

- Figura 1. Pentágono de competencias emocionales (Bisquerra, 2007, p. 23). 74
- Figura 2. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta 2. ¿Cómo sabes cuando estás triste? 101
- Figura 3. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta Cuando me siento enojado o bravo, yo... 102
- Figura 4. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta ¿Qué haces cuando un amigo está triste? 103
- Figura 5. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta ¿Con quién hablas cuando algo triste o malo te pasa? 104
- Figura 6. Decoración de Dierio emocional 118
- Figura 7. Semillas en la Actividad 1. 122

INTRODUCCIÓN

Durante mi experiencia como dinamizadora pedagógica en una Institución Indígena Nasa en el norte del Cauca tuve la oportunidad de trabajar con cinco estudiantes en un proyecto que abordaba el diseño de soluciones de situaciones conflictivas que vivencian los estudiantes por la falta de educación emocional, entre otros factores. Guiados por un enfoque educativo innovador basado en la metodología *Design Thinking*, tanto los estudiantes como la docente nos enfrentamos a un desafío significativo, enfocado a estimular la creatividad y el diseño en los jóvenes en medio de sus dificultades socioemocionales. Este proceso, que se extendió a lo largo de un semestre, permitió identificar estos problemas de orden emocional entre los estudiantes que afectaron la evolución de su aprendizaje y el desarrollo de la planeación del docente. Observé que, debido a la percepción negativa de sí mismos y su baja tolerancia a la frustración, no logran gestionar adecuadamente sus emociones ante estímulos desafiantes. Lo que los lleva a abandonar las actividades escolares cuando se le presenta una dificultad y comportamientos fundados en la emoción sin mediar la reflexión.

A partir de ello, la investigación para la Maestría en Innovación Educativa se ha enfocado en el grado segundo, con el propósito de acompañar y fortalecer el desarrollo de competencias emocionales como el autoconcepto y la gestión emocional propias de la educación socioemocional. Esto se ha realizado teniendo en cuenta las prácticas culturales y reflexiones orientadas al cuidado, mediante un acompañamiento pedagógico que apoye a los niños y niñas en su proceso de maduración. De este modo, se busca prevenir situaciones conflictivas como las que se mencionó anteriormente, en la juventud, además de incorporar metodologías innovadoras en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, este trabajo propone acciones pedagógicas con los niños y niñas de segundo grado de primaria encaminadas a construir un diario emocional. Esta experiencia busca promover el desarrollo del autoconocimiento y la conciencia emocional, enmarcado en el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) y la identidad cultural de la comunidad Nasa de la vereda Huellas. Es decir,

la investigación busca evidenciar la importancia de la educación emocional como un componente clave en la estructura del sistema de educación indígena propio (SEIP), para potenciar otros aprendizajes, que a nivel cultural podrían estar asociado al *nees* (los dones que los espíritus de la madre tierra le otorga a cada semilla-persona) y que los niños y niñas tengan un lugar más activo y participativo en su propio aprendizaje. Todo ello se desarrolla de alguna manera aportando a la propuesta de *WĒTWĒT, WEÇX WEÇX FXI´ZNXI DXI´JAS´S* (hilo de armonía y equilibrio, uno de los hilos dinamizadores correspondiente al Tejido de conocimiento y sabiduría) en el marco del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP), que se enfoca en el cuidado del tejido de vida y maduración de las semillas y formas de relación con el territorio.

Planteamiento del problema

Huellas es una vereda que está ubicada a media hora del casco urbano de Caloto, en el norte del Cauca, pertenece al resguardo Indígena de Huellas Caloto; tiene una Institución educativa con dos sedes que acompaña alrededor de 220 estudiantes desde transición hasta el grado once. A inicios del 2024, tuve la oportunidad de ejercer mi Licenciatura en Educación Básica, como docente en esta Institución, específicamente, con el grado segundo de primaria. Desde el 2022 hasta inicios del 2024, me desempeñé en funciones administrativas en el Tejido de Educación de la *Çxhab Wala Kiwe* (CWK) o Asociación de Cabildos Indígenas del Norte de Cauca (ACIN). Sin embargo, sentía la necesidad de emprender un proceso pedagógico, didáctico y metodológico con los niños y niñas, orientado a aportar desde mi rol como dinamizador a las dificultades que había identificado en los contextos educativos. Por esta razón tuve que buscar un colegio para poder desarrollar las habilidades como dinamizadora del proceso educativo direccionado desde las competencias emocionales y estrategias de enseñanza innovadoras. Estos espacios me brindaron la posibilidad de analizar con más fuerza el contexto educativo y social indígena en el que nos encontramos hoy en día como docentes, especialmente en la comunidad de Huellas. Entonces, he podido observar, escuchar con amor y humildad a los niños y niñas, para acercarme a

ellos, pensando y actuando en cómo crear un entorno de aprendizaje agradable, acorde a sus expectativas y problemas.

En general, los estudiantes del grado segundo de la comunidad indígena Nasa de la vereda de Huellas-Caloto presentan problemas de aprendizaje que logran evidenciarse en un primer acercamiento en la capacidad de lectura y escritura para el análisis de la información e identificación y resolución de problemas, lo que provoca conflictos para comprender conceptos nuevos, seguir instrucciones o resolver problemas de manera efectiva, esto en cuanto a la dimensión cognitiva. Desde lo afectivo, se observa que las semillas (como se les llama en el contexto cultural a los niños y niñas) presentan dificultad para reconocer, nombrar o expresar sus emociones más complejas, especialmente cuando están relacionadas con experiencias dolorosas o que no saben cómo manejar. Es decir, algunos estudiantes tienden a responder de manera irreflexiva o socialmente aceptada frente a preguntas sobre su estado emocional, como cuando afirman estar "bien", a pesar de atravesar situaciones difíciles como la ausencia de figuras paternas, violencias, conflictos con sus pares o experiencias de soledad, otros brindan una respuesta basada en el silencio, esto no quiere decir que no expresen ya que puede haber muchos indicadores de su sufrimiento. Esta respuesta superficial puede estar relacionada con una limitada alfabetización emocional, entendida como la dificultad para identificar, comprender y expresar emociones como la tristeza, el miedo o la rabia. En algunos casos, las semillas asocian su bienestar únicamente con momentos de alegría, invisibilizando otras emociones que también hacen parte de su día a día.

Esta situación evidencia la necesidad de estrategias que permitan crear espacios seguros de expresión emocional y fortalecer competencias como el autoconocimiento y la gestión emocional desde los primeros grados escolares. Sobre todo, considerando que estas respuestas emocionales también se dan en un contexto marcado por dificultades de orden socioeconómico, que no solo afectan el entorno familiar y social de los estudiantes, sino que también limitan las oportunidades de desarrollo integral, incluyendo el pensamiento crítico. La carencia de espacios de diálogo, reflexión, acompañamiento afectivo y acceso a experiencias educativas enriquecedoras puede restringir la capacidad de los niños

y niñas para cuestionar, analizar sus propias vivencias y comprender el mundo que los rodea.

En este sentido, las condiciones socioeconómicas adversas no solo inciden en lo material, sino que también impactan los procesos cognitivos y emocionales, impidiendo que se fortalezcan habilidades como la reflexión crítica sobre sus emociones, relaciones y realidades cotidianas. Todo esto afecta en el área del lenguaje, la memoria, el razonamiento, la voluntad, la motivación y la resolución de conflictos. Ya que implica desafíos para formar una identidad segura de sí mismo, gestionar la frustración, aprender a descubrir sus habilidades creativas, hacer ambientes de paz y convivencias frente a las diferencias y desarrollar capacidad de resiliencia para la vida.

Asimismo, la falta de oportunidades laborales en los resguardos ha llevado a que algunos padres de familia migren a las ciudades, pueblos u otras regiones donde prevalecen los cultivos ilícitos, en busca de empleo. Como consecuencia, alrededor de cuatro a cinco niños/niñas quedan al cuidado de sus abuelos o hermanos que están en el colegio u otros familiares, creciendo en medio de una ausencia afectiva significativa o con una autoridad débil por parte de sus cuidadores, lo cual repercute directamente en su autoconcepto, gestión emocional, organización, concentración y atención en el proceso de aprendizaje. En otros casos, los estudiantes conviven únicamente con la figura materna y manifiestan una necesidad afectiva no satisfecha debido a la ausencia paterna o al maltrato de algunas madres. También hay quienes, a pesar de vivir con ambos padres, enfrentan situaciones de negligencia en aspectos como la salud, la alimentación y el afecto.

En general, los niños y niñas se han visto afectados por las múltiples dificultades que enfrentan sus familias. Esto resulta especialmente preocupante si se considera que, para el pueblo Nasa, la familia es el primer territorio que habitamos, un pilar esencial de la comunidad. No obstante, las condiciones antes mencionadas han generado desarmonías, tales como la falta de diálogo y la desconexión con la espiritualidad, afectando también el tejido comunitario. En el plano educativo, se suma la falta de prioridad en la incorporación de la educación emocional en el Tejido de Conocimiento y sabiduría (currículo propio de la

institución). Como resultado, las problemáticas emocionales que viven los niños y niñas tanto en la escuela como en sus hogares no reciben la atención necesaria, y estas dificultades suelen mantenerse incluso en la adolescencia, afectando su autoestima, la toma de decisiones armónicas para su vida y capacidad para construir relaciones pacíficas y armónicas en la escuela dentro de la comunidad.

Aunque no es un determinante absoluto, no podemos ignorar en esta descripción la incidencia de los cultivos de uso ilícito en las desarmonías de las familias de los niños y niñas. Como ya se había mencionado, la falta de empleo y oportunidades económicas ha llevado a algunos padres de familia a involucrarse en cultivos ilícitos, narcotráfico, o en grupos ilegales al margen de la ley. Actualmente se ha convertido en una alternativa de sustento en varias familias. Sin embargo, hay pocas que promueven economías propias basadas en la autonomía y la tradición. Según el informe más reciente del Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos (SIMCI) de la oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito (UNODC), en 2023 Colombia alcanzó un récord histórico en cultivos de hoja de coca, con 253.000 hectáreas sembradas, lo que representa un aumento de 10% respecto al año anterior. Uno de los departamentos donde más se incrementó ha sido el Cauca. Este dato refleja cómo las situaciones socioeconómicas desfavorables pueden llevar a las familias a tomar decisiones extremas como involucrarse en cultivos ilícitos o migrar a otras actividades ilegales. La falta de oportunidades económicas contribuye la prolongación de ciclos de pobreza, violencia, desintegración familiar y las consecuencias son los desafíos diarios que vivencian las semillas de las comunidades indígenas Nasa.

Esto ha expuesto a la mayoría de los niños y niñas a experiencias adversas significativas, como la violencia intrafamiliar, la pérdida de seres queridos, la necesidad de alimentos nutritivos; muchas de ellas agravadas por el conflicto armado y el narcotráfico, generando graves consecuencias en su salud mental y emocional. Entre las desarmonías más comunes se encuentran síntomas depresivos, preocupación excesiva, angustia, desolaciones e inconvenientes para la concentración, distracción emocional, inseguridad, falta de una autoridad y límites claros, desinterés o desmotivación por actividades escolares y dificultades para construir una imagen positiva de sí mismos. Además, investigaciones en el

campo de la neurobiología han demostrado que el estrés emocional puede estar relacionado con dolores físicos, como dolores de cabeza, musculares y trastornos digestivos (Duarte, 2021). En este caso, observándose en las semillas (estudiantes) que frecuentan el dolor de estómago. Como consecuencia, los niños y niñas parecen estudiar bajo el riesgo latente del reclutamiento, un fenómeno en aumento que ha impactado profundamente la vida espiritual de la comunidad. Este contexto ha debilitado valores fundamentales como el respeto por la vida, *el saludo*, la solidaridad, el amor y el cuidado, esenciales para la armonización de la existencia dentro de la cosmovisión Nasa. Según el informe de Defensa de la Vida de la Asociación de Cabildos de la Zona Norte del Cauca, el resguardo de Huellas-Caloto ha sido particularmente afectado, lo que ha tenido un impacto significativo en el desarrollo neuro educativo de la juventud indígena Nasa. En el contexto escolar, esta problemática se manifiesta en dificultades de atención, falta de control en el manejo de juegos y redes sociales, falta de interés por el aprendizaje. A nivel general, estos conflictos afectan su capacidad de gestionar emociones, su autoconcepto y su identidad cultural.

A partir del análisis de estas necesidades, me he preguntado cómo puedo apoyar a los niños y niñas a mi cargo para prepararlos de la mejor manera, brindándoles herramientas emocionales que les permitan desarrollar actitudes reflexivas y críticas frente a estos desafíos, que implique aprender a tomar decisiones saludables para su cuerpo y su vida. Orientando un camino que fortalezca habilidades cognitivas, como aprender a aprender, que se reconozcan como seres creativos, capaces de motivarse y de actuar con voluntad en acciones que rescate y resguarde su identidad, la cultura y la cosmovisión. De este modo, podrán fortalecer su pensamiento crítico, creativo y emprendedor implícitos en sus capacidades socioemocionales, lo que les permitirá generar conocimiento propio y liderar transformaciones en su ser. Además, este proceso les ayudará a llegar al colegio con una actitud clara, con voluntad y motivación expresando sus sentimientos desde el autocuidado y cuidado del otro, encaminando sus acciones hacia sus sueños y aportando a la construcción de una comunidad donde prevalezcan valores fundamentales, como el respeto por la vida en todas sus formas.

Pregunta de investigación

Ante esta problemática y con las ideas expresadas sobre la necesidad de enfoques innovadores, como la oportunidad de acceder a la educación socioemocional por los niños y niñas del grado segundo de primaria vinculada a pedagogías comunitarias desde la educación propia, esta investigación propone la herramienta del diario emocional para el desarrollo de una de las competencias de la educación socioemocional considerando los fundamentos del hilo de armonía y equilibrio.

¿De qué manera la construcción de un diario emocional que integra la educación socioemocional con la propuesta de educación propia, considerando los fundamentos del hilo de armonía y equilibrio, fortalece la conciencia emocional de los niños y niñas del grado segundo de primaria en la escuela del resguardo indígena de Huellas-Caloto?

Objetivos

Objetivo General

Valorar, a partir de un piloto, la contribución de un diario emocional en el desarrollo de la conciencia emocional, basado en los principios del hilo de armonía y equilibrio del Tejido de conocimiento y sabiduría en el marco del Sistema de Educación propia, para niños y niñas de segundo grado del Centro Educativo Rural La Huella.

Objetivos específicos

Reconocer la importancia y estructura del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP) desde el tejido de saberes del Tejido de Educación de la ACIN, destacando la propuesta de cuidado de las semillas del hilo de armonía y equilibrio.

Analizar las necesidades y vivencias de los niños y niñas en educación socio-emocional, especialmente la conciencia y regulación emocional, junto a los principios del hilo de armonía y equilibrio del Tejido de conocimiento y sabiduría de la educación propia del pueblo Nasa para el diseño progresivo del diario de YU'KH WALA ÑUS -Corazón de la montaña.

Implementar un piloto de actividades didácticas para la elaboración del diario emocional, que ayuden a desarrollar la conciencia, desde el contexto cultural y experiencias cotidianas de los estudiantes de segundo grado del Centro Educativo Rural La Huella.

Justificación

La educación socioemocional es un proceso fundamental para que los estudiantes desarrollen su inteligencia emocional, es decir, la capacidad de reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones. En el contexto de la Educación Propia, este proceso se vuelve aún más significativo cuando hablamos de las semillas (niños y niñas), ya que les permite afrontar problemáticas derivadas de entornos marcados por la violencia, y al mismo tiempo fortalecer sus capacidades, lo que en el pensamiento Nasa se relaciona con despertar sus dones, sembrar y acompañar sus sueños. Este camino implica abrir un diálogo profundo con el territorio y la naturaleza, donde el orientador, desde la empatía y guiado por el hilo de armonía y equilibrio del Tejido de Saberes, acompaña el cuidado de la semilla. En ese andar, se promueven acciones orientadas al equilibrio, la identidad cultural y el vínculo con la naturaleza, favoreciendo aprendizajes significativos ligados a la comunicación, el respeto y la convivencia.

Desde los estudios científicos, se resalta la importancia de fortalecer habilidades como la conciencia emocional (Bisquerra, 2007), ya que estas favorecen directamente el desarrollo del autoconcepto y, por tanto, de la autoestima en niños y niñas. Un niño que aprende a reconocer lo que siente y a manejar sus emociones, también empieza a valorarse, a confiar en sus capacidades y a enfrentar con mayor seguridad los desafíos que la vida le presenta. Estas habilidades son clave para prevenir patrones de inseguridad, dependencia emocional o baja voluntad para afrontar situaciones difíciles de forma resiliente.

Al fortalecer su mundo emocional, también se fortalecen como sujetos críticos y con capacidad de tomar decisiones, lo cual es fundamental en contextos marcados por la violencia, el abandono o la presión de grupos que buscan instrumentalizar a los jóvenes para la guerra. Por ello, cultivar la conciencia desde edades tempranas no solo contribuye a su bienestar personal, sino que también se convierte en una herramienta de protección frente a la deserción escolar, la manipulación o los fenómenos de poder que amenazan su integridad y su proyecto de vida.

El alcance de esta investigación se enfoca en diseñar un diario emocional como propuesta pedagógica con un enfoque socioemocional para los estudiantes del grado segundo de primaria, considerando los usos y costumbres de la comunidad indígena Nasa de la vereda Huellas, Caloto. El propósito principal es abordar los problemas reales que enfrentan los estudiantes, promoviendo entornos educativos seguros para prevenir la desmotivación, al mismo tiempo que se fortalece su desarrollo emocional lectora. Se buscará implementar métodos activos e innovadores que fomenten el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje y creando ambientes de paz.

Esta investigación pretende ofrecer una propuesta que permita la flexibilidad para orientar una educación socioemocional. Considero que esto representa una oportunidad para investigar nuevas formas de promover el aprendizaje activo/creativo y promover la educación emocional en los niños y niñas que necesitan urgentemente esta ayuda. Considerando la complejidad de los desafíos educativos y socioemocionales que enfrentan los estudiantes indígenas en Huellas, es importante adoptar un enfoque de investigación que permita una comprensión profunda y contextualizada de sus necesidades. Un enfoque explicativo y aplicativo brinda la oportunidad de profundizar en la naturaleza de estos desafíos, explorar las causas profundas y evaluar la efectividad de posibles intervenciones. Al poner en diálogo las teorías con la realidad del contexto, se puede identificar estrategias educativas y socioemocionales efectivas que aborden las necesidades específicas de los estudiantes y promuevan su bienestar integral. El enfoque cualitativo, por su parte, es fundamental para capturar la riqueza y la complejidad de las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes,

docentes y miembros de la comunidad. Adoptar un enfoque explicativo y aplicativo de una investigación de tipo cualitativo permite proponer soluciones educativas más sólidas y sostenibles para la comunidad indígena Nasa de Huellas. Esta investigación busca contribuir al cuerpo de conocimientos en el campo de la educación indígena y, al mismo tiempo, ofrecer prácticas educativas destinadas a mejorar el acceso, la equidad y la calidad de la educación en las demás comunidades indígenas

Esta propuesta no solo representa una innovación educativa, sino que también contribuye al desarrollo social de la comunidad. Identificar la relevancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiría atender las desarmonías comunitarias, ya que este enfoque invita a reflexionar sobre nuestros comportamientos, pensamientos, sentimientos y actitudes. A través de este reconocimiento personal, es posible fortalecer el reconocimiento del otro. Además, al estar diseñada para entrelazar la educación propia del pueblo Nasa, especialmente a partir del Hilo de Armonía y equilibrio, esta iniciativa busca resaltar la importancia de la educación emocional y su integración en el tejido de saberes de la comunidad indígena Nasa. Esto contribuiría a mejorar la educación, abordando los problemas emocionales y espirituales que los estudiantes enfrentan debido a las dinámicas familiares, las problemáticas comunitarias y los conflictos territoriales. En este sentido, la propuesta ofrece a las semillas la oportunidad de encontrar sus propias formas de mantener una vida en equilibrio y armonía, mejorando su vida espiritual, no solo con las demás personas, sino también con los animales, el agua, y su entorno en general.

MARCO CONTEXTUAL: EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA (SEIP)

A fin de comprender la pertinencia de diseñar una estrategia pedagógica con enfoque socioemocional para niños y niñas del grado segundo del Centro Educativo Rural La Huella, con énfasis en la competencia de conciencia emocional en el marco educativo del pueblo Nasa, es necesario reconocer el Sistema de Educación Indígena propia-SEIP, a partir de la comprensión del Tejido de conocimiento y sabiduría que fundamenta el Tejido de Educación de la *Cxhab Wala Kiwe*/ Asociación de Cabildos Indígenas del Norte de Cauca ACIN. Para lograr esta contextualización, a continuación, se presenta cómo está conformada esta asociación, cuál ha sido el desarrollo del SEIP a nivel zonal, así como la importancia y estructura de los componentes político y pedagógico.

Cxhab Wala Kiwe/ACIN

En el marco de la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC en 1971, impulsado por los cabildos de Toribío, Tacueyó, San Francisco, Jambaló y las comunidades de Corinto y el Credo, recogen los deseos y necesidades políticas y estrategias planteadas en la plataforma de lucha y resistencia. Su responsabilidad está enfocada en asuntos políticos del entorno social, cultural y territorial de las comunidades. Promoviendo que las juntas directivas zonales mediante el comité ejecutivo guiado por representantes indígenas, un órgano decisivo para sugerir y respaldar el desarrollo de políticas establecidas por los pueblos y autoridades indígenas de esa época.

En 1986, el CRIC consideró la relevancia de fortalecer y fomentar las juntas directivas de zona, como un camino estratégico para impulsar las tareas establecidas por los congresos indígenas del Cauca y establecer condiciones organizativas en cada zona. Considerando los desafíos que se experimentaban y persistían hasta el presente, siendo distintos en otras zonas del Cauca (Kiwe, 2008-2009). Así surge la asociación de cabildos del norte del cauca *CWK*, con 12 cabildos de los cuales solo cinco (5) de ellos contaban con un territorio legalmente reconocido como resguardo: Tacueyó, Toribío, San Francisco, Jambaló y Munchique los Tigres, los siete (7) restantes, eran comunidades posesionadas

mediante compra de las tierras con escrituras públicas particulares o producto de la organización en la que fueron recuperadas las tierras que los ancestros habían perdido el derecho con el colonizador invasor (Kiwe, 2008-2009).

En el proceso de consolidación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Cauca, la organización comunitaria fue tomando fuerza. Las comunidades, a través de sus autoridades, comenzaron a posicionar con mayor claridad sus demandas y puntos de vista, pese a la inseguridad e incertidumbre que implicaba luchar por el reconocimiento como pueblos originarios y propietarios legítimos de territorios históricamente negados. Este proceso se fortaleció con el apoyo del padre Álvaro Ulcué, quien impulsó el Proyecto Nasa. A partir de esta iniciativa, y con el acompañamiento de misioneros, comenzaron a gestarse otros procesos como: El Proyecto Global del Resguardo de Jambaló (1987); el Proyecto Integral del Resguardo de Huellas, Caloto (1990); el Proyecto Unidad Páez del Resguardo de Miranda (1990); el Proyecto *Cxa'cxa Wala* del Resguardo de Corinto (1991); el Proyecto YU' LUCX (Hijos del Agua) de los Resguardos de Munchique Los Tigres, Canoas y Nasa *Kiwe Teck' sxaw* (Cabildo Urbano de Santander de Quilichao) (1991) y, finalmente, el Proyecto *Sa't Finxi Kiwe* (Territorio escrito por el cacique) de los Resguardos de Guadualito, Las Delicias, La Concepción y Pueblo Nuevo- Ceral (2002) (Kiwe, 2008-2009). Esta investigación se desarrolla con niños y niñas de segundo grado del Proyecto Integral del Resguardo de Las Huellas-Caloto, una de las iniciativas educativas comunitarias impulsadas por el movimiento indígena del Cauca desde 1990, que hace parte de los procesos de construcción de educación propia en el marco del SEIP.

No obstante, retomando la responsabilidad de la junta directiva, se pensó como una estrategia importante para establecer una interlocución con el Estado; por lo que, además de apoyar a los nuevos cabildos, se estableció un espacio de reunión para las juntas directivas zonales, hoy en día llamados planes de vida, que son los proyectos ya mencionados, como mecanismo para fortalecer la educación propia y así permitir que las comunidades indígenas puedan desarrollar e implementar estrategias para fortalecer los saberes culturales, esos saberes que son únicos y que nos caracteriza como seres autóctonos (Giraldo, 2020, pág. 180).

El objetivo ha sido desarrollar la plataforma de lucha del CRIC, que consta de 10 puntos: 1. Recuperar la tierra de los resguardos; 2. Ampliar los resguardos; 3. Fortalecer los cabildos; 4. No pagar terraje; 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; 7. Formar profesores indígenas; 8. Fortalecer las empresas económicas; 9. Defender los recursos Naturales; 10. Fortalecer la familia como núcleo central de la organización incluyendo a mayores, mujeres, jóvenes, y niños. Todo ello teniendo en cuenta la complejidad de la situación conflictiva en los territorios del norte del Cauca; entonces, se resaltó la necesidad de cohesionar los cabildos articulados en el norte para enfrentar las dificultades. Si bien la *Çxhab Wala Kiwe-ACIN* no ostenta autoridad, desempeña un papel crucial en la gestión administrativa y la plataforma de lucha.

Este proceso condujo a la creación de varios ejes de acción, llamados “tejidos”, en la Asociación de Cabildos del Norte del Cauca, entre los cuales se incluye el tejido de educación, que tiene el propósito de diseñar proyectos educativos que se alinearan con el sexto y séptimo punto de la plataforma de lucha. Estos puntos nos instan a defender y conocer nuestra propia historia, lenguas, costumbres y leyes, así como a exigir su justa aplicación. No están desconectadas de los demás puntos de la plataforma, sino que guían la educación propia. Es así como el tejido se fue orientando porque a pesar de que en los años anteriores se habían “construido los Proyectos educativos comunitarios” PEC, las escuelas e Instituciones educativas en nuestras comunidades estaban siguiendo la dinámica impuesta por el Estado con el Proyecto Educativo Institucional - PEI, lo que resultaba en una educación que no reflejaba nuestra cosmovisión. Por lo tanto, se esperaba contribuir de acuerdo con las orientaciones de nuestra organización.

Con el tiempo las personas que integran el Tejido de Educación y los líderes locales, a lo largo de diferentes tulpas de reflexión, marchas, asambleas zonales y encuentros con instituciones educativas y los procesos educativos, ha venido recopilado el pensamiento y los sentimientos de líderes comunitarios, mayores sabedores, jóvenes, hombres, mujeres, niños y niñas de los 22 territorios que integran la *Çxhab Wala Kiwe-ACIN*. Este proceso ha permitido identificar acuerdos y pasos ligados al reconocimiento de las prácticas ancestrales como sello de la

identidad, así como, adquirir nuevas formas políticas y administrativas para poder llegar al enraizamiento de la educación propia, arraigado en la cosmovisión y cosmogonía de nuestro pueblo: un sueño colectivo. En esta línea argumentativa, desde el norte del Cauca, la *Cxhab Wala Kiwe*-ACIN con su tejido de Educación ha aportado significativamente a la organización indígena CRIC, destacándose por su fuerte incidencia dentro del pueblo Nasa.

La estructura del tejido de educación de la *Cxhab Wala Kiwe*-ACIN se caracteriza por tres componentes: político, pedagógico y administrativo. En el componente político se ha venido tejiendo y posicionando propuestas educativas ante el CRIC para llevarlas a un diálogo nacional, fundamentadas en los procesos educativos de las comunidades a la luz de los mandatos culturales y la Ley de Origen, derecho mayor que surge en las asambleas para abordar situaciones de orden social. El componente pedagógico fortalece la construcción del tejido de sabiduría y conocimiento, que a nivel estatal podría asociarse con la malla curricular, adaptándose a las características de las comunidades, la plataforma de lucha y los mandatos locales. Finalmente, el componente administrativo gestiona la educación de los 22 territorios asociados la *Cxhab Wala Kiwe*-ACIN, basándose en el valor de la reciprocidad; asegurado que los recursos obtenidos por algunos decretos fundamentales, como el 804, decretos transitorios 2500 de 2011 y 1811 del 2019, que establecían criterios básicos para etnoeducadores y reconocían a los cabildos como autoridades territoriales. Siendo logrados tras años de lucha por derechos, se utilicen según el principio de autonomía y la Ley de Origen. Estos recursos se destinan a proyectos educativos con enfoques artísticos, culturales, psicológicos, sociológicos, deportivos y pedagógicos para enfrentar las necesidades del territorio.

En ese sentido, desde el principio de la unidad, la organización construye sus fundamentos políticos en el camino de la consolidación y operatividad de nuestro Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP), entendiendo que no es algo terminado porque se construye en comunidad todos los días. Por lo tanto, su operatividad se reorienta en cada uno de los territorios de acuerdo a sus leyes culturales internas, sus formas de entender, de vivenciar cada uno de los componentes que hacen parte del SEIP; a lo que vamos investigando y tejiendo a

partir de la plataforma de lucha, de la práctica de la autonomía marcada por la historia, la Ley de Origen, la espiritualidad, el derecho mayor, los mandatos locales, zonales y regionales, los valores culturales y espirituales, el CRIC va caminando para enraizar el sistema de educación propia, que representa la fuerza que alimenta los conocimientos, las sabidurías y las prácticas en el ser Nasa para fortalecer la identidad mediante el sentir, pensar y actuar con el corazón.

El 30 de abril del 2025 se firmó finalmente el decreto número 0421 que reconoce y establece el Sistema educativo Indígena Propio (SEIP) de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como política pública de estado. Para decirlo de otra manera ahora existen en Colombia dos sistemas de educación indígena, por un lado, está el que rige a la población mayoritaria y por el otro está el SEIP que reconoce los diferentes saberes y conocimientos de las comunidades indígenas de Colombia, y que en su reconocimiento también asume la potestad de preservarlo enseñando esos conocimientos a las nuevas generaciones para que no se pierdan en el tiempo y en el espacio. Así pues, el SEIP es el resultado de una lucha histórica de las comunidades indígenas para asumir el tutelaje de la educación en sus propios territorios, algo que desde 1492 había sido asumido por terceros.

Desarrollo del SEIP: Marco normativo propio

La importancia de la política educativa indígena radica en la adopción de normas naturales, con la intención de preservar y vivenciar las costumbres. Para garantizar que los estudiantes comprendan y valoren su naturaleza étnica, la educación indígena debe reflejar y respetar estos usos y costumbres. En esta sección, me gustaría destacar los avances de los procesos educativos innovadores que han surgido en los planes de vida y se han desarrollado por el Tejido de Educación de la ACIN, en la construcción de políticas educativas para el desarrollo del SEIP.

Estos avances han sido posibles gracias al fortalecimiento del derecho propio, que reconoce el deber de los líderes comunitarios y autoridades tradicionales de los planes de vida y de la ACIN a nivel local y zonal, quienes encabezan estas directrices a través de un proceso específico. En este caminar, un grupo de líderes recopila los aportes y necesidades de las comunidades veredales en asambleas y tulpas de fundamentación para generar las propuestas educativas del Tejido de Educación. Posteriormente, en conjunto con las autoridades tradicionales, quienes tienen un reconocimiento político y el compromiso de orientar, se va logrado establecer mandatos y directrices políticas basadas en la *Ley de origen*, beneficiando así los principios culturales. En ese sentido, los “Mandatos” son los acuerdos, las decisiones, las orientaciones y recomendaciones que se dan de los sueños a partir de los análisis políticos, económicos, técnicos, organizativos y de los procedimientos culturales. El documento del Tejido de Educación lo explica así:

Los mandatos surgen de la posesión del pensamiento profundo, de la pregunta y respuesta con alcance, del sentir y pensar con el corazón, del equilibrio y la armonía, del *wët wët fi'zenxi*. Estos son y se configuran como palabra colectiva de los ancestros, de las autoridades ancestrales. Quienes mandatan son las autoridades espirituales, políticas, familiares y comunitarias; cada uno en los distintos espacios de vida. (Tejido de Educación, *Cxhab Wala Kiwe*, 2022, pág. 6)

Con el tiempo, y a partir de las ganancias políticas ante el gobierno, los mandatos se pueden ver a través de elementos fundamentales como la visión cultural del pueblo Nasa:

Kwe'sx Nyafxtey Nasa Üus Kip'nxi: Representa la posesión del pensamiento desde el sentir, siendo la palabra de los ancestros desde el origen de la vida.

U'juna, u'pa, Üsa': Se refiere a la manera de vivir, ser y estar de los seres en el territorio, incluyendo sus usos, costumbres, normas, cuidados y vivencias.

Sa'twe'sx: Según la ley de origen, estos son los seres que habitan el espacio territorial en armonía con los *ksxa'w we'sx* (espíritus), designados por la comunidad para mantener dicha armonía. Las autoridades espirituales deben estar en constante relación con los *kwe'sx ksxa'w del pa'tzu-je'bu*.

Funciones de las autoridades: En el derecho propio las autoridades tienen funciones espirituales, administrativas y políticas. Son responsables de ordenar y armonizar la vida y resolver las desarmonías de la comunidad, siempre en consulta con los *kiwe the'* y el colectivo. (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca-Educación, 2022, pág. 5)

El Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP) tiene una historia que se desarrolla en los congresos zonales de la ACIN/Çhxab Wala Kiwe. El primero de ellos fue en 2002, en Jambaló. Este Primer Congreso Zonal decidió la reestructuración de la Asociación y se realizó el mandato de “Consolidar el gobierno y sistemas propios bajo normas tradicionales, con el propósito de fortalecer la autonomía del gobierno propio a través de la consolidación de diversos sistemas”, como el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP), Sistema de Salud Propia Intercultural (SISPI), Sistema Indígena de Gobierno Propio (SIGP) y ATEA. En 2009, en el segundo Congreso Zonal de la ACIV/Çhxab Wala Kiwe, en Tacueyo, se mandata la operatividad de los sistemas propios en el marco del plan territorial cultural de la Çhxab Wala Kiwe.

Por su parte, en diciembre de 2009, el gobierno del departamento del Cauca expidió el decreto 0591 que posibilitó definir los lugares donde los niños y niñas indígenas recibían educación, de manera que, reconoció las Instituciones educativas situadas en territorios indígenas del Cauca. Cuando en el 2017 se realiza el tercer Congreso de la Çhxab Wala Kiwe en el resguardo de Toez, del municipio de Caloto, se ofrecieron las siguientes orientaciones para trabajo en los territorios:

- El *Kwe'sx Yuwe* es la base del pensamiento Nasa, por lo que la estructuración del gobierno y la educación propia deben basarse en el *Kwe'sx Yuwe*, el Nasa üus (sentir) y la tulpá: *Thü'thë'nas, Sat we'sx, a'puxtsa*.
- Fortalecer y dar continuidad a los centros de maduración de semilla *Wasakkwëwe'sx* y la ruta de construcción de políticas educativas de atención para las personas en condiciones de vida de *sa'tkwewsx u'sakwewsx nasa kwekwe*, caciques y cacicas, en cada uno de los planes de vida de Çhxab Wala Kiwe, vinculando con mayor fuerza al SEIP y al SISPI en este proceso.

- Las Autoridades, las estructuras organizativas y dinamizadores deben revisar y crear lineamientos frente a la política laboral y el tema de nombramientos en el marco del SEIP, evaluando el mandato de Jambaló. (Tejido de Educación, Cxhab Wala Kiwe, 2022, pág. 6)

El 17 de diciembre de 2020, las 22 autoridades ancestrales del territorio *Çxhab Wala Kiwe* aprobaron el Mandato educativo territorial modificado en base a la Ley de origen, derecho mayor y derecho propio. Este mandato establece y ratifica la estructura, los procesos y los espacios educativos, incluyendo la educación desde el nacimiento hasta el retorno a la madre tierra, afirmando que la educación es continua y permanente. Este mandato surge a partir de los hallazgos realizados por las autoridades en 2020, quienes, mediante una construcción colectiva, propusieron una ruta de trabajo y un plan para avanzar en la Redimensión del PEC. En ese momento, se planteó la estrategia de fortalecer la educación propia en el centro del Territorio como una apuesta política, pedagógica y administrativa. Esta apuesta refleja procesos que ya venían en los territorios, como Semillas de Vida, *Wasakwewe'sx*, *Sa'tkwewe'sx U'sxakwe Nasa Kwekwe*, Procesos Educativos Autónomos Comunitarios, Escuela de Jóvenes y Adultos, Proceso de Formación Propia Intercultural y Proceso de Formación para la Vida Digna. Además, esta propuesta incluye hilos dinamizadores como *Uma Kiwe*, *Kwe'sx Yuwe*, Armonía y Equilibrio, y criterios pedagógicos que activan la dinámica educativa, tales como Materiales Educativos, Fundamentación y Tejido de Conocimiento y Sabiduría, Andar del Tiempo, Formación, Investigación y Evaluación (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-, 2022, pág. 101).

Ante la necesidad de posicionar los procesos educativos de la *Çxhab Wala Kiwe* ante el Estado y su falta de reconocimiento como un derecho, se construyó y mandató el *IKANXI DXI'J FXIW KWEKWE'S NUUYTHE'JN*. Esta iniciativa fue aprobada por el Consejo Territorial de Autoridades en diciembre de 2021 y, desde el 7 de febrero de 2022, se convirtió en ley de la república, según el Diario Oficial (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023). Del 7 al 10 de agosto de 2021, se celebró el XVI Congreso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en el territorio ancestral de Mosoco, Tierradentro. Este evento valoró medio siglo de pervivencia y resistencia indígena bajo los principios de Unidad, Tierra, Cultura y

Autonomía. Como también las tres desarmonías grandes que hoy en día afectan a los territorios y a la sociedad, especialmente a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes: la violencia sexual, cultivo de uso ilícito y reclutamiento forzado por grupos armados. Además, proyectó la continuidad de estos principios hacia otros 50 años de lucha y resistencia, con el objetivo de seguir defendiendo el derecho a la vida, la identidad y el territorio. El XVI Congreso estableció varias orientaciones cruciales, destacando los números 15, 28, 29 y 30 en relación con el principio de cultura, aunque todos ellos son importantes para fortalecer la identidad indígena:

- Fortalecer los procesos de formación culturales y autónomos según el tejido de vida y el andar del tiempo natural para despertar los dones de las semillas de vida y capacidades diversas.
- Reconocer los procesos de formación cultural para el cuidado y la maduración de las semillas *ksxa'w Nees dxi'j* a nivel regional, enriqueciendo la dinámica del gobierno propio y de los sistemas propios.
- Garantizar la permanencia en el tiempo de los procesos de formación cultural y exigir su reconocimiento y derechos ante el gobierno nacional dentro del marco de sus sistemas propios. Esto incluye brindar orientación a los líderes indígenas sobre las estructuras organizativas locales, zonales y programas regionales.
- Protección y resguardo de las definiciones, fundamentos y estudios de los procesos de formación cultural mediante la legislación basada en la ley de origen y el derecho propio. Esto se realiza para impedir que entidades e instituciones externas los empleen para justificar sus propuestas, estrategias y políticas. (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-, 2022)

El marco normativo *IKAHNXI DXI'J FXIWKE KWEKWES NUYTHÉHN* establece un mandato de las 22 autoridades ancestrales de la Çhxab Wala Kiwe/Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN). Desde mayo de 2021, este mandato, fundamentado en el *maa'ntey Yuwe* y los derechos reconocidos en la Constitución de 1991 y el Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991), ordena el enraizamiento de la educación propia en el territorio ancestral para enfrentar las desarmonías territoriales (Tejido de Educación, *Cxhab Wala Kiwe*, 2022). En ese orden de ideas, el tejido de educación de la ACIN ha procurado seguir las

orientaciones del *IKAHNXI*, fortaleciendo de manera investigativa unos procesos educativos e hilos dinamizadores que responden a las desarmonías en el marco del SEIP. No obstante, los procesos de formación propia y los hilos dinamizadores que se explicarán a continuación integran la cosmovisión y los valores culturales indígenas. En particular, el hilo de armonía y equilibrio se reconoce como un principio fundamental para el cuidado espiritual, emocional y colectivo de las semillas (niños y niñas). Los procesos educativos incluyen:

1. *Wasakwëwe'sx*: Proceso educativo cultural con un enfoque artístico, lingüístico y espiritual.
2. *Semillas de Vida*: Centrado en el desarrollo integral desde la niñez con un enfoque cultural.
3. *Sa'tkwewe'sx U'sxakwewe'sx Nasa Kwekwe*: Cuidado y reconocimiento a niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos en condición de discapacidad.
4. *PFOPIP*: Proceso de formación indígena intercultural y pluriversal en instituciones educativas y experiencias significativas en la redimensión del PEC.
5. *PEAC*: Procesos Educativos Autónomos Comunitarios, que incluyen formación política, cultural y socioemocional.
6. *Picta'txkwe'sxyak puutx we'wnxi ipx ka'tte*: Escuela indígena intercultural para jóvenes y adultos.
7. *Vida digna*: Fortalecimiento educativo en el marco de la Universidad propia, UAIIN.
Hilos dinamizadores.
1. *Ju'ghtewe'sxpthūusenxi*: Escuchar con atención, este hilo dinamizador va más allá de la simple oralidad. Tiene una intención filosófica profunda que invita a establecer una conexión sensible y espiritual con la naturaleza: con las plantas, los ríos, los árboles, el viento, el agua y con cada ser vivo que conforma el territorio. Implica aprender a escuchar los mensajes de la naturaleza que son sabios mayores ancestrales, a través de sus sonidos, ritmos y silencios. Desde esta perspectiva, la lengua materna no solo se preserva como medio de comunicación, sino como vehículo de sabiduría,

identidad y cuidado del territorio. Fortalecer el uso del *Ju'ghtewe* es también fortalecer la capacidad de escucha del ser Nasa, y con ello, su relación armónica con el entorno.

2. *Wëtwët, Weçx Weçx Fxi'znxi Dxi'ja's, Pakwen U'jn: Hilo de armonía y equilibrio* para la vida plena, se basa en la comprensión de los aspectos psicológicos y sociales de los individuos con el reconocimiento y respeto a la espiritualidad Nasa que implica un cuidado de la semilla del ser.
3. *Uma kiwe weceni sxawëdn*: Pensar con el corazón desde la raíz de la madre tierra (Territorio y Naturaleza).
4. *Kwekwe neehnwe'sx kiwe*: Defensa de la familia en el territorio (Gobierno Propio).
5. *Ksxa'w walawe'sx kapevxa'jnxi wejxa's umnxi*: Aprendiendo a tejer la memoria de los mayores (Hilo Artístico Cultural, *Materiales Educativos y Comunicación*).

Este marco normativo busca enraizar la educación propia de la Çhxab Wala Kiwe, promoviendo la autonomía, la identidad cultural y la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas del Norte del Cauca. En este marco, el diseño del diario emocional *YU'KH WALA ÛUS* -Corazón de la montaña surge como una propuesta o camino pedagógico que busca aportar al fortalecimiento de estos hilos, específicamente a la armonía y equilibrio, contribuyendo a prevenir desarmonías y promover el bienestar integral de los estudiantes. Esta herramienta se plantea como un aporte al proceso educativo propio, desde el rol docente, con compromiso y responsabilidad hacia una necesidad territorial urgente.

Importancia y estructura del SEIP

Históricamente, las comunidades indígenas han sido sistemáticamente oprimidas y estigmatizadas por políticas y pensamientos neocoloniales, enfrentando estas adversidades hasta la actualidad. La resiliencia y resistencia de las personas indígenas nativas han llevado a acciones concretas, como las marchas y protestas sociales en el norte del Cauca y el Valle del Cauca, especialmente lideradas por los pueblos indígenas que conforman el CRIC, incluidos los indígenas Nasa de la ACIN. Estas manifestaciones representan una

de las muchas formas en que las comunidades indígenas han podido ganar la autonomía de poder construir e implementar una educación acorde a los usos y costumbres. Estas luchas han ido transformándose desde la época de la Colonia, como se describe en las crónicas del exterminio social y cultural que han vivido los diferentes indígenas. Desde el despojo de tierras, la espiritualidad, la lengua y prácticas culturales en épocas coloniales hasta la incidencia del narcotráfico y grupos armados en la actualidad, los resguardos han sido sometidos a una opresión continua. Sin embargo, estas luchas han permitido la adquisición de algunos derechos importantes, como la autonomía educativa, que permite la construcción de un modelo educativo pertinente a la cultura, intereses y necesidades de los pueblos indígenas.

Por lo anterior, es fundamental considerar este contexto histórico como base para entender la importancia del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP). A diferencia de las estructuras educativas impuestas por el gobierno nacional o personas ajenas a las características culturales y geográficas de nuestras comunidades, el SEIP representa un sistema de educación que recoge la voz, el pensamiento de las comunidades, argumentos reales basados en las diferentes problemáticas de territorio, la orientación de los mayores y sabedores espirituales. Su propósito es interiorizar las prácticas culturales propias en la educación basadas en la historia, convirtiéndose así en una herramienta política crucial. “De esta manera, no solo se busca formar jóvenes con conocimientos académicos, sino también con valores culturales y espirituales, con saberes tradicionales y con identidad Nasa, que contribuya al fortalecimiento organizativo” (ACIN, 2019). Por eso la construcción que se ha venido caminando ha sido desde la estructura de tres componentes político pedagógico y administrativo. Debido a los intereses de este trabajo, no se abordará el componente administrativo, los primeros dos, se explican en los siguientes apartados.

Componente Político del SEIP

La dimensión política del SEIP se orienta desde la *Ley de Origen*, que son los principios ancestrales y las normas tradicionales que guían la vida de las

comunidades indígenas. Estos principios están profundamente vinculados a su cosmovisión y abarcan todos los aspectos de su existencia, incluyendo la relación con la naturaleza, la espiritualidad, la organización social y la justicia comunitaria. En educación, estos principios están orientados a la transmisión de conocimientos ancestrales de los pueblos, tales como la relación con la tierra como ser vivo, las prácticas espirituales, la relación con la comunidad, y los rituales sagrados que mantienen la armonía y el equilibrio con la naturaleza. La organización social también es fundamental, donde los cabildos y las autoridades juegan un papel crucial en la toma de decisiones dentro del marco de la autonomía y el respeto a las propias leyes naturales y la defensa del territorio.

Ley de origen e historia cultural

Para nosotros la Ley de Origen es fundamental la concepción de la vida y la identidad del pueblo Nasa desde las leyes naturales; y una de ellas es el reconocimiento de nuestra historia. Sin embargo, cuando los españoles ingresaron a las tierras habitadas por nuestros antepasados Nasa, lo hicieron con una mirada ambiciosa y de dominio basada en la explotación de los recursos naturales. Entonces comenzó un debilitamiento del conocimiento ancestral, ya que fueron tiempos de una guerra abominable contra los indígenas donde se fracturaron muchos principios de la *Ley de Origen*. En los siguientes párrafos se sintetizan algunas investigaciones sobre nuestra historia cultural para tener un abordaje amplio en lo que corresponde a las bases políticas del SEIP.

A partir de la historia, en el marco de la Ley de Origen, se brinda la posibilidad de reconocer el territorio y la cultura como fuentes primarias de educación para poder mantenernos en el tiempo. El territorio es crucial porque ya desde que llegaron los españoles, en testimonio del agustino Fray Gerónimo de Escobar, los indígenas tenían como un acto natural "mirar", "caminar" y "atravesar" los nuevos lugares que habitaban. Explicado por Rappaport, "mirar" involucra tres aspectos: cuidar el territorio o la tierra, recordar las observaciones que hicieron los caciques al repartir la tierra y observar, desde los sitios sagrados, el cosmos y el calendario agrícola. Por su parte, "caminar" implica recorrer los linderos del territorio. Y, "atravesar", es decir, pasar por todas las parcelas de la comunidad,

hecho que da la posibilidad de sentirse miembro de una sociedad más vasta (Hoyos, 2023). Esto quiere decir que fueron los primeros en descubrir las tierras.

Por el contrario, la perspectiva capitalista de los españoles llevó a la destrucción de los indígenas Nasa, viéndolos como seres salvajes y negando su valor. Esto justificaba su abuso y el apoderamiento de sus tierras. Por eso, los sometieron a la explotación con el claro propósito de saquearles las tierras y sus recursos naturales, como el oro, las semillas, los valles, los ríos, las montañas y los animales, buscando además exterminar su identidad. Estas formas de dominación fueron dejando consecuencias fuertes a nivel político, educativo y en la salud para los indígenas por la guerra vivida, pues fueron formados al desplazamiento forzado, según lo describe el cronista Juan de Velasco, retomado por el historiador indígena del norte del Cauca Edgar Hoyos:

Después de las primeras guerras de conquista libradas en 1538 y 1571 el impacto de las guerras obligó a los Nasas, como mecanismo de defensa, abandonar los valles y a poblar las cumbres de las montañas, adoptaron la costumbre de estar prestos abandonar en cualquier momento sus casas para internarse selva adentro, quedando sometidos a una situación de aislamiento y dispersión que, les quito la posibilidad de acumular los resultados de su producción económica, avance tecnológico y desarrollo cultural (Citado por Hoyos, 2023, p. 28).

Estos factores históricos justifican la lucha de las comunidades indígenas por recuperar la autonomía y los principios culturales mediante la educación, centralizada en una identidad propia. Al respecto, los profesores e investigadores Zuluaga Giraldo y Largo Taborda (2020) mencionan que:

La educación propia es una herramienta que permite a las comunidades indígenas recuperar sus saberes ancestrales desde la práctica de la autonomía marcada por la historia, los derechos, la política y el territorio, en sintonía con la participación efectiva de la comunidad y sus integrantes, en la vivencia y construcción del proceso educativo, desde la identificación de aquellos saberes que como comunidad los caracteriza y les proporciona dicha autonomía. (Zuluaga Giraldo y Largo Taboada, 2020, p. 181)

El componente político del SEIP tiene en cuenta elementos históricos como una necesidad de actuar desde el contexto, de educar a través de la realidad, conocimiento el territorio porque allí es donde se encuentran las tradiciones, las vivencias, los valores, que dan fuerza para que surja y se mantenga cada uno de los procesos educativos como que en la actualidad se van desarrollando en los territorios de la *Cxhab Wala Kiwe/ACIN*. En consecuencia, la ACIN interviene con estrategias educativas políticas y su operatividad dentro de las comunidades basadas en la posesión del pensamiento desde el sentir en armonía y equilibrio con los seres que existen en el territorio, tanto espirituales como vivos y el tiempo. Una política que respete unas normas, unos cuidados y unas vivencias (Tejido de Educación, *Cxhab Wala Kiwe*, 2022).

Otro elemento de conquista fue el adoctrinamiento espiritual a través de los misioneros jesuitas y franciscanos, “algunos historiadores han denominado: ‘la segunda conquista’: La de las almas” (Hoyos, 2023). Después de las guerras y la posesión de las tierras por parte de los españoles, concebían a los indios como rebeldes que debían de aprender modales y servir en la esclavitud, ya que eran considerados como “salvajes”. Según las narrativas, los españoles, a través de sus misioneros, continuaron imponiendo sus formas de vida sobre el conocimiento de los indígenas. Adoctrinaban a los indígenas con un pensamiento ajeno y violento, ya que traían prácticas esclavistas, basadas en el castigo físico con métodos inhumanos, al que ya venían sometiendo a los compañeros que hoy en día llamamos afrocolombianos o negros. La obligación del cristianismo por parte de los colonizadores europeos tuvo efectos significativos en las culturas indígenas.

La doctrina española fue fortaleciendo su poder, afectando fuertemente la identidad, la libertad de creencias, las leyes naturales e imponiendo la religión católica como una sola forma de concesión espiritual y de educación, excluyendo las prácticas culturales ancestrales que utilizaban los indígenas. La evangelización incluyó la destrucción de templos y lugares sagrados, así como, la prohibición de prácticas culturales, que eran consideradas paganas o demoníacas. Los colonizadores buscaban "civilizar" a los indígenas y, para ello, construyeron sus iglesias en los mismos lugares sagrados de las comunidades indígenas. Estos lugares sagrados estaban conectados con elementos naturales como el sol, el

viento y el trueno, y eran sitios donde los indígenas ofrecían ofrendas y se comunicaban con el cosmos a través de personas indígenas a quienes consideraban un “Dios”, quienes hoy en día son conocidos como médicos tradicionales. Según los mayores, desde esa época, la espiritualidad de los indígenas está ligada a la conexión con los espíritus: Trueno, viento, sol, el duende y con los elementos; *el tiempo*, la tierra, el fuego, las plantas, los sueños y los lugares sagrados era fundamental para su organización y su desarrollo.

A pesar de la fuerte intención de destrucción por los invasores durante la guerra, siempre ha sido evidente la resiliencia y adaptación de las comunidades indígenas con sus caciques o líderes, de acuerdo con los tiempos. Un ejemplo de esta resistencia frente a la invasión española es la lucha y el levantamiento de la Cacica Gaitana, una mujer indígena que gobernó en la primera mitad del siglo XVI (1538) en territorios cercanos a Timaná, Huila (Alzate, 2019). Pero son varios los levantamientos que han buscado el reconocimiento de su identidad y territorio: Hacia 1700, los caciques Juan Tama de la Estrella y Manuel de Quilo y Ciclos obtuvieron los títulos coloniales que iniciaron la declaración de los primeros resguardos Nasa, reconocidos por el Rey Felipe II de España (Corrales Carvajal, 2011). Esta resistencia se fue transformando en una lucha contra los terratenientes o hacendados, a quienes los indígenas les servían como esclavos y debían pagar impuesto a la corona. No era una vida digna pues su condición era vista como personas “haraganas”; trabajaban varios días en las tierras de los terratenientes para pagar su techo y comida. Pero las ganancias de la tierra quedaban, mayoritariamente, en manos de los terratenientes. De lo anterior, eliminar el terraje fue uno de los principales y primeros objetivos de lucha del movimiento indígena.

Todos estos procesos produjeron el exterminio de la lengua materna, fundamental en la organización de los territorios de los caciques y crucial durante la época de la guerra para la organización política de los indígenas en su defensa contra los españoles. Según la historia, existían muchas lenguas nativas y un poder impresionante, ya que los indígenas no solo se comunicaban entre cacicazgos para formar alianzas a través de su idioma materno, sino que también era la forma de comunicarse con los espíritus mayores, recibir orientación y defenderse. Utilizaban

cada sitio sagrado, la tierra, las plantas y el agua, liderados por caciques, para expandirse, defenderse y ampliar su territorio.

De allí que, los aspectos destructivos de la evangelización y colonización dejaron profundas secuelas en los indígenas, resultando en comportamientos que no eran propios de su cultura. Muchas lenguas nativas entre ellas, la lengua Nasa Yuwe, comenzó a perderse con el tiempo, debido a los métodos de castigo a los que eran sometidos por la religión cristiana y las políticas coloniales por hablar su lengua. Este ambiente de represión generó miedo entre los indígenas, llevándolos a ocultarse entre las montañas y algunos adoptaron un pensamiento obediente y sumiso. Esta situación debilitó la conexión espiritual de los indígenas con las leyes de la naturaleza, los rituales sagrados y el conocimiento de las propiedades curativas de las plantas, dado que la lengua materna representa la sabiduría fundamental para este vínculo.

Asimismo, en el tiempo de la invasión, el genocidio cultural y político, el castellano traído e impuesto por los conquistadores y colonizadores a los que los indígenas tuvieron que aprender, dejando de lado minimizando y acallando su propia lengua y con ella gran parte de su conocimiento y formas de ser, de vivir, y de hacer cultura (Corrales Carvajal, 2011). Luego de la independencia de Colombia, la ley reconoció estos resguardos y estableció que eran tierras que no podían ser vendidas o embargadas. Sin embargo, a principios del siglo XX, la declaración de los resguardos como tierras baldías dio lugar a un proceso de recolonización de los territorios indígenas paeces. Esto resultó en el desplazamiento de las comunidades hacia las cimas de las cordilleras. Ante este tratamiento con las tierras indígenas, el líder indígena Manuel Quintín Lame movilizó a los pueblos del Cauca, Tolima y Huila en la lucha por la defensa y el reconocimiento de sus derechos sobre los territorios ocupados (Romero Lopez, 2020).

Siguiendo con lo que indica la Ley de origen, surgió la lucha reivindicativa de Manuel Quintín Lame, un líder indígena con un carácter rebelde desde niño, que, con el tiempo creció con la convicción de continuar su propio camino y con un pensamiento basado en la libertad y su cultura. Ante la situación de que las violaciones a los derechos de los indígenas continuaban, la resistencia se

transformó en una lucha contra el Estado que integraba intereses de los partidos políticos liberales y conservadores, herederos de los colonizadores, para seguir desterrando a los indígenas y continuar sometiéndolos en la esclavitud sin ningún derecho político. Teniendo en cuenta este panorama Manuel Quintín Lame Inicio su lucha con tres razones fuertes: la primera, su interés por aprender y estudiar para conocer las leyes; la segunda, su criticismo frente al sometimiento que el “blanco” ha realizado históricamente sobre el indígena; y la tercera, su lucha por el derecho a la posesión de tierras por parte de los pueblos indígenas (Rodríguez, 2013). Por lo anterior, cuando Manuel Quintín Lame quiso estudiar, su padre no estaba de acuerdo porque consideraba importante aprender a trabajar la tierra, a cultivar y cuidar las semillas. Como menciona Rodríguez (2013) en su investigación esta oposición sirvió para recordarle que para el indígena la primera escuela es la conexión con la tierra, el agua, el sol y las semillas. Al respecto, el propio Quintín Lame dice:

La Naturaleza humana me ha educado, como educó las aves del bosque solitario, que allí entonan sus melodiosos cantos y se preparan sabiamente para construir sus casuchitas, sin maestro. Y me cantaban las aves. Y la misma naturaleza me acariciaba y me regaba con flores, hojas y gotas de rocío, cuando recibía el beso maternal de mi madre, que en paz descansa (Quintín Lame, 1971, p. 10).

Pero, además, “no es verdad que solo los hombres que han estudiado 15 o 20 años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación, porque han subido del valle al monte. Pues yo nací y me críe en el monte” (Quintín Lame, 1971, p. 6). Este es el mensaje que nos deja el líder indígena para mantener la memoria, que nos enseña a rescatar el sentido de la educación propia. Y, políticamente, marca un nuevo camino que brinda la posibilidad de seguir resistiendo ya en un marco de construcción de derechos como pueblos indígenas en un sistema poderoso como la colonización; con ello dio inicio al proceso de descolonización, aunque no con tanta fuerza como en estos tiempos. La idea de educación que tuvo Quintín Lame brinda la esperanza de, con el tiempo, hacer reconocer las formas en que aprende el indígena con su lengua materna en la selva, en el monte, en las montañas, en las lagunas y en los páramos. Teniendo en cuenta

que la ética no solo se encuentra en la academia se funda desde el vientre de la madre tierra.

Con la valentía, el pensamiento, *resistencia y resiliencia* de Manuel Quintín Lame se fueron dando las primeras cinco recuperaciones de tierras en 1968, con los títulos coloniales otorgados a los indígenas y el no pago de terraje, dado a que los indígenas venían pagando monetariamente el uso de las tierras en que sembraban y trabajan para los hacendados. También surgió el reconocimiento de los cabildos ante el Estado colombiano, los cuales fueron armando poco a poco su programa.

Un programa que se basa en los derechos irrenunciables de los indios sobre sus territorios y su autonomía de gobierno, que habían proclamado dos siglos antes los grandes caciques Quilo y Tama. Programa que resumía lo que sesenta años después, serviría al CRIC, en 1971 para implantarse entre los indígenas del Cauca:

- Liberación de todos los terrajeros mediante el no pago de terraje o cualquier otro tributo personal.
- Defensa de las parcialidades y oposición a las leyes de división de los resguardos.
- Consolidación del cabildo indígena como centro de autoridad y base de organización.
- Recuperación de tierras perdidas a manos de los terratenientes y desconocimiento de todos los títulos que no se basaran en cédulas reales.
- Afirmación de la cultura indígena y rechazo a la humillación racial de que son víctimas los indios en Colombia. (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023, pág. 7)

Hacia la educación propia

Por otro lado, hay que hacer énfasis en un obstáculo importante para el reconocimiento de la identidad integral de los pueblos indígenas: la alfabetización, que comenzó a tomar fuerza en los indígenas, viéndose obligados a pasar de la oralidad a la escritura en castellano. De allí que, cuando se conformó el Consejo

Regional Indígena del Cauca y se organizó su plataforma de Lucha, en relación con la educación CRIC se destaca propia el punto sexto y séptimo: formar profesores indígenas Bilingües, recuperar la historia y la cultura. Además, nacen las primeras escuelas políticas gremiales, que se desarrollaban en tiendas comunitarias o espacios donde se reunían los cabildos para organizar las recuperaciones de tierras, lugares donde Manuel Quintín Lame enseñaba las leyes colombianas a los demás indígenas.

Con la creación del CRIC, se considera que la educación es fundamental en la lucha indígena, se cree que es un método crucial para abordar los problemas, recuperar raíces culturales, fortalecer la identidad. La educación es vista como una política para concientizar a las comunidades sobre sistema de gobierno y estructura del Estado, facilitando la recuperación cultural y territorial, la protección de los derechos étnicos y la búsqueda de autonomía frente a los nuevos modelos de desarrollo económico y político del país. El CRIC expande el concepto de educación, al considerar la educación como un espacio organizativo para construir comunidades, formar líderes con mentalidad crítica y comprometer a las comunidades en la dirección de su propio proyecto de vida a partir de la lengua materna (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-, 2022).

Luego en 1978 se posiciona el decreto 1142, por el cual se reglamenta la educación sobre las comunidades indígenas. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través de la facultad del presidente de la República considera que la educación para las comunidades indígenas debe:

Estar ligada al proceso productivo y a toda la vida social y cultural y proporciona elementos teóricos y prácticos acordes con su propia estructura y desarrollo socioeconómico. Reconocer y difundir a través de la educación la estructura organizativa de las comunidades indígenas a nivel político y socioeconómico. Valorar sus características culturales como los usos y costumbres: su lengua, organización social, cultura, ubicación en un margen de derechos, por lo cual exige que el Ministerio de Educación Nacional tenga en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades. En ese orden de ideas el Ministerio de Educación Nacional debe

garantizar la igualdad de derechos de los educandos, cualquiera que sea su origen étnico, cultural o religioso. (Ministerio de Educación Nacional, 1978, pág. 1)

Utilizando el decreto 1142 y las leyes culturales mencionadas anteriormente como base legal constitucional, se crea el Programa de Educación Bilingüe (PEBI), establecido durante el V Congreso en Kokonuco en 1979 en la defensa de los derechos indígenas culturales y en el ejercicio de gobierno propio, que estableció los siguientes criterios:

1. Control Comunitario: Las comunidades indígenas deberían estar a cargo de la educación en lugar del gobierno o la iglesia.
2. Autonomía Educativa: desarrollar el Programa de Educación Bilingüe para desarrollar una propuesta educativa indígena que fomente la autonomía.
3. Fortalecimiento Cultural y Autonomía: La lucha por la cultura y los cabildos es fundamental para crear poder y controlar la autonomía indígena.
4. Los requisitos para los maestros son: Para establecer políticas internas, los maestros deben ser bilingües, investigar la historia y cultura de las comunidades y analizar la situación lingüística y educativa.
5. La enseñanza a través del ejemplo debe ser la prioridad.
6. Las escuelas como pilares de la recuperación: Las escuelas deben respaldar la recuperación de derechos como la tierra.
7. Selección Comunitaria de Maestros: Las personas deben elegir a los maestros. (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-, 2022)

Dicho programa busca contrarrestar la educación oficial que destruye los valores del pueblo Nasa, fortaleciendo la educación propia en las comunidades indígenas. Su objetivo es fortalecer la enseñanza de la lengua propia y retomar las raíces de nuestra organización. Esto se logra revisando y retomando los diez puntos de la plataforma de lucha, particularmente los puntos sexto y séptimo. Además de consolidar la unidad, el territorio, la cultura y la autonomía en el ejercicio de la autonomía frente a la educación propia. En este programa se considera que uno de los problemas de la educación en las comunidades en ese momento era que los

maestros en las comunidades indígenas eran mestizos y mandados por partidos políticos, transmitiendo su conocimiento a través del currículo institucional ligada a la educación religiosa católica, que en gran medida orientaba el pensamiento capitalista e industrial, influenciados por el sistema jerárquico introducido por los colonizadores. Por lo tanto, a partir de su creación, se establecieron al mismo tiempo los criterios desde los indígenas para guiar el programa de educación bilingüe con el fin de abordar este tipo de obstáculos, entre otras.

En ese orden de ideas, esta plataforma política y educativa observó que las técnicas y metodologías de enseñanza eran violentas, pues se empleaba el castigo físico para inculcar, los procesos educativos eran racistas y machistas sobre todo para las mujeres, ignorando los derechos de los pueblos indígenas, fue un ejemplo de discriminación racial y machista, como se menciona en el siguiente párrafo:

Si bien todo era difícil para todos, para las compañeras mujeres era peor, porque los papás eran bastante celosos, y con el ánimo de proteger a las niñas, no les daban educación. El régimen educativo no era muy diferente al de la casa. Las familias y los padres exigían la misma obediencia a la religión y se trataba de estimular y educar igual que en la escuela. El material educativo en la familia era el reo que siempre tenía el papá y la mamá en la casa, para corregir, pero también se enseñaban los valores, la responsabilidad, la honradez, había autoridad de los papás con los hijos. (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023, pág. 5)

Estas instrucciones partían de la idea de que la cultura y la religión indígenas eran inferiores a las de Europa. Este punto de vista racista justificaba la imposición enseñando a los indígenas que, para ser civilizados, debían adoptar el castellano, la vestimenta y las costumbres europeas. Debido a esto, los indígenas eran educados en escuelas separadas y se les impartía un plan de estudios diseñado para mantenerlos en roles subordinados en la sociedad colonial. Mientras tanto, se establecieron “roles de género europeos, los cuales eran más limitantes que los roles tradicionales indígenas. Los estándares europeos enseñaban a las mujeres a ser sumisas y dedicadas al hogar, mientras que los hombres eran preparados para roles de liderazgo y autoridad” (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-, 2022).

Según el Consejo Regional Indígena del Cauca (2022), durante la época de adoctrinamiento de los jesuitas y la cristianización, la educación impartida a las comunidades indígenas se basaba en la memorización exacta de los libros y la dominación. Este enfoque excluía el uso de la lengua materna, pues la alfabetización consistía en instalar escuelas en diferentes comunidades para fomentar el aprendizaje enfocado en las doctrinas de la religión católica, con áreas como matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y reglas de urbanización. Esta educación pretendía "civilizar" a los indígenas y, al hacerlo, debilitó su cultura.

Esta educación impuesta desde la conquista obligó a los mayores aprender el castellano, desconociendo su lengua materna y sin opción de expresarse en su propio idioma. Esto llevó a que la lengua indígena se escondiera y se convirtiera en algo vergonzoso para algunos. Ya que, al someterse a la doctrina y prácticas religiosas europeas, la educación impuesta ignoró y desvalorizó las prácticas, creencias y conocimientos tradicionales indígenas. En el Consejo Regional Indígena del Cauca (2022) se considera que, desde este tiempo, la educación ha sido utilizada como un medio de control y subordinación a las comunidades indígenas, llevándonos adoptar, como lo decía anteriormente, prácticas y valores que no son propios, negándonos la oportunidad de aprender a usar la propia lengua y conocimiento. Todo lo cual contribuyó a privar de una parte importante de la identidad, al mismo tiempo que, se les hizo y se ha hecho sentir inferiores.

Por estas razones, con la creación del Programa de Educación Bilingüe, los indígenas "iniciaron proceso de acompañamiento a los profesores que con el tiempo y con las luchas políticas habían sido nombrados por las comunidades de acuerdo con los usos y costumbres. Procesos de formación política y pedagógica, ya que en su mayoría había terminado hasta quinto de primaria, a estos procesos de formación a dinamizadores se les denominó *Profesionalización*" (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca, 2022).

En ese sentido, este programa PEBI va mucho más allá que los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), correspondientes a los criterios establecidos en la plataforma de lucha y el decreto 1142 del Ministerio de Educación, en ese orden. Los PEC surgieron como una alternativa a los proyectos educativos institucionales del Estado, que, pese a su intención de democratizar la educación, comprendían a

la comunidad educativa en un sentido restringido, sin tener en cuenta la participación de la comunidad que rodeaba la escuela, padres de familia, autoridades locales, sabedores y especialistas de la comunidad, entre otros. El CRIC había adelantado por más de una década, el carácter comunitario de la Educación propia (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-, 2022, pág. 58).

Este adelanto se debe a que, desde el 1994 cuando nació la *Cxhab Wala Kiwe*/Asocioación de Cabildos del Norte de Cauca, como se mencionó al inicio, también surgió el primer equipo de educación zonal, quienes apoyaron y consolidaron las construcciones de las comunidades entorno a los procesos escolarizados, teniendo presente la Ley General de Educación 115. Sin embargo, debido a que los PEC seguían teniendo el mismo contenido y forma que los PEI, no era suficiente. Por esta y otras razones sociales, se fortalecieron las asambleas de los cabildos y los planes de vida para pensar cómo abordar el desarrollo de los proyectos educativos comunitarios, al mismo tiempo recogiendo los problemas de orden territorial y social, creyendo que la educación es el camino para enfrentar estas situaciones como organización indígena. Finalmente, este componente político del SEIP es crucial para la autonomía y el empoderamiento de las comunidades indígenas. Este componente asegura que la educación no solo transmita conocimientos académicos, sino que también fortalezca la identidad cultural y prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos políticos y sociales de su entorno.

Componente pedagógico del SEIP

Desde el Tejido de Educación de la *Cxhab Wala Kiwe*/ ACIN, en el marco del diseño y construcción del Tejido de Conocimiento y Sabiduría, se han llevado a cabo procesos investigativos por parte de líderes y centros educativos indígenas, para analizar desde una perspectiva crítica las prácticas educativas ajenas; tales investigaciones han determinado que estas estrategias deforman en lugar de formar la identidad cultural de los jóvenes, alejándose de sus valores tradicionales, prácticas culturales, afectando el pensamiento y el conocimiento indígena.

Siguiendo los lineamientos del Consejo Regional Indígena del Cauca (2023) las pedagogías tradicionales dominantes están diseñadas para responder a un modelo educativo orientado al mercado, ignorando los intereses de las comunidades indígenas. Estos modelos, impuestos en los territorios indígenas durante los últimos dos siglos, han debilitado la identidad cultural, imponiendo prácticas educativas ajenas. Aún hoy, los pueblos indígenas deben enfrentarse a metodologías y contenidos definidos por políticas económicas neoliberales, que no reflejan sus realidades y necesidades. A pesar del impacto negativo de la educación impuesta, esta situación también ofreció algunas oportunidades que, aunque limitadas y a menudo desacertadas, pueden ser vistas bajo una luz diferente hacia los sueños de la educación indígena. Adoptar ciertos conocimientos y herramientas impuestos ha incidido de alguna manera en fortalecer la resistencia de los pueblos. Aunque la imposición fue predominante, muchas comunidades lograron preservar aspectos cruciales de su cultura y lengua, transmitiéndolos de manera clandestina y fortaleciendo su identidad cultural en el proceso. Esto ha permitido que hoy las comunidades indígenas están recuperando y revitalizando sus lenguas y culturas a través de un enfoque educativo basado en sus principios culturales y leyes naturales.

Como ocurre en la zona norte del Cauca, que se implementan propuestas en una construcción colectiva que no es lineal y se va forjando el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP) revitalizando la lengua materna y sembrando todos los procesos educativos comunitarios para fortalecer la identidad cultural y elevar la autoestima de los estudiantes indígenas. La educación propia, facilita la enseñanza mediante prácticas y conocimientos tradicionales, fortaleciendo así la conexión con la historia y las raíces culturales. También brinda a los dinamizadores u orientadores la oportunidad de adquirir autonomía en el ambiente de enseñanza y aprendizaje, incorporando de manera dinámica las prácticas y conocimientos tradicionales que permiten la conexión con la historia como raíz cultural y las leyes naturales. Al mismo tiempo que fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos contemporáneos.

Desde esta mirada realizada por los mayores, han orientado que es necesario analizar y proponer un enfoque pedagógico propio basado en la

pedagogía natural y en la conexión con la naturaleza y la comunidad. Este enfoque prioriza la relación armónica con la naturaleza y el uso de la lengua materna en todos los aspectos de la vida cotidiana para fortalecer la identidad y la espiritualidad del pueblo Nasa. Con el fin de que la educación permita que la vida del ser Nasa prospere, creando condiciones para una vida en armonía con el entorno, el territorio y entendiendo la profunda relación con el mundo espiritual. En este sentido, se ha fundamentado la pedagogía del sentir, que aún sigue recogiendo las orientaciones espirituales y culturales que demandan las necesidades educativas de las comunidades indígenas.

El Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP) prioriza la lengua nativa y promueve la congregación de todos los procesos educativos comunitarios para fortalecer la identidad cultural y elevar la autoestima de los estudiantes indígenas. Facilita la enseñanza mediante prácticas y conocimientos tradicionales, fortaleciendo así la conexión con la historia y las raíces culturales. También brinda la oportunidad y autonomía de enseñar a través de prácticas y saberes ancestrales que fortalece la conexión con la historia y las raíces culturales. Al mismo tiempo, el sistema de educación indígena busca constantemente brindar una enseñanza basada en principios culturales y leyes naturales que fomente el pensamiento crítico y la creatividad, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos contemporáneos.

Todo esto permite ir fundamentando lo que se ha llamado como *tejido de conocimiento y sabiduría*, en otras palabras, a diseñar un tejido que reflejen sus valores y necesidades, para ir como comunidades indígenas recuperando el control sobre la educación y aseguran que ésta sirva para el empoderamiento y desarrollo. Como se ha mencionado, uno de los principios fundamentales de la educación propia y de las políticas educativas de la ACIN es el pensamiento Nasa, el *Kwe'sx Yuwe*. De allí que los programas, procesos y estrategias deben basarse en él y en el *Nasa üus* (sentir) y la tulpá: *Thü'thë'nas, Sa'twe'sx, a'puxtsa* (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca-Educación, 2022). Entonces a partir de esto, la zona norte ha llevado sus procesos educativos e hilos dinamizadores para organizar su camino político en el marco del gobierno propio

del SEIP. Estos procesos son constantes y adaptativos, evolucionando con el tiempo para lograr mayor coherencia en la educación propia.

Esta transformación educativa en estos territorios responde a un problema fundamental: la educación tradicional nunca respondió a los intereses de las comunidades. Por el contrario, fue un instrumento de evangelización, aculturación y homogenización, que buscó imponer un proyecto de nación sobre las identidades indígenas, borrando su singularidad. Esta educación no solo ignoraba las necesidades y desarmonías territoriales, sino que, al estar diseñada de manera estandarizada, trataba por igual a un niño de La Guajira, del norte del Cauca o de Tunja, como si sus realidades fueran idénticas.

El SEIP surge para reconocer esas diferencias y darles sentido. Su objetivo es responder, desde la educación, a las problemáticas únicas de cada territorio. Pero para lograrlo, es necesario transformar la escuela, y para transformar la escuela, hay que cambiar sus dinámicas internas. Esto implica, ante todo, redefinir el rol del docente. Por eso lo llamamos *dinamizador*: no es solo un transmisor de conocimientos, sino un guía que revitaliza una cultura viva, interpreta el mundo desde la cosmovisión indígena y promueve un proyecto político propio.

Por eso es clave entender que las prácticas de un maestro dentro del aula están mediadas por la ternura, el respeto y el sentir. Así entonces un diario emocional se plantea en las formas en las que los dinamizadores sienten el corazón turbulento de un niño o niña que en el tejido aprieta mucho los nudos cuando está con rabia o ira, o destempla el trenzado cuando se siente desmotivado y triste. El reconocimiento de esto hace parte de una sabiduría ancestral, de unas prácticas propias del pueblo Nasa. De una forma de querer transformar la educación y el dinamizador para transformar las realidades del territorio y sanar la enfermedad que la educación tradicional impuso sobre nuestros territorios indígenas.

Es pertinente entonces pensar desde el sentir, preguntarnos ¿qué está sintiendo la semilla con respecto a su vida? ¿de qué formas se pueden sanar esas desarmonías desde la escuela? ¿Cuál es el papel del dinamizador con respecto a la salud emocional de las semillas en el marco del SEIP? Es necesario indagar en las múltiples estrategias como los diarios emocionales que nos puedan orientar y

brindar una ruta clara para poder hacer desde la escuela una educación propia diseñada para curar o proteger los corazones de las semillas en una realidad tan compleja como es esta que se vive en el Norte del Cauca. ¿Qué es lo que sienten? Y como desde la escritura y los saberes propios se puede llegar a tratar esas desarmonías en semillas jóvenes.

El Tejido de Sabiduría y Conocimiento en el SEIP (TSC)

Para este trabajo de investigación es fundamental destacar los acuerdos conceptuales creados por la comunidad Nasa en el norte del Cauca, que se han desarrollado a través de una investigación exhaustiva y que tienen como objetivo el enraizamiento de los saberes propios, los principios del ser Nasa, la ley de origen, la espiritualidad, la lengua materna y el gobierno propio. Estos fundamentos del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) continúan fortaleciéndose en la zona norte del Cauca a través del tejido de educación y el diseño de propuestas innovadoras en el marco del tejido de sabiduría y conocimiento (currículo propio), que buscan generar una educación que sea autónoma, orientada desde las prácticas culturales y los términos propios en educación. En este sentido, el camino recorrido por el territorio de la *Çxhab Wala Kiwe* en todo el proceso educativo propio ha ido determinando que el tejido educativo propio:

Es como un útero muy cuidado, donde toda la comunidad se educa para fortalecer sus sueños. Lo representamos con la *cuetandera* (es un tejido ancestral indígena importante, que detalla la unión de varios hilos y colores, tiene una connotación en cómo la diversidad de conocimientos va formando la vida), porque es donde germina las semillas (niño/niña). Decimos que es tejido por que los diferentes hilos y procesos educativos, a pesar de sus particularidades, comparten una misma red, una misma trama de propósitos y caminos con miras a que las semillas maduren en toda su plenitud, es educativo porque se orienta a la formación integral de todas las semillas. (PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-, 2022, pág. 152)

En primer lugar, es bueno aclarar que, desde nuestra cosmovisión, un elemento central es el símbolo de las "semillas" o *Nasa Fixw* (Semillas de vida); que representa a las personas durante su proceso de crecimiento y maduración. Desde

el pensamiento indígena Nasa, todos -personas, animales, vegetales y minerales- somos semilla; porque somos hijos de *Uma Kiwe* y tenemos una concepción de *Yat Wala*, como la casa grande. Con esta mirada, como semillas, los humanos recorreremos y vamos tejiendo un camino de vida en la educación indígena propia, en los diferentes espacios y tiempos. Se debe acompañar a las semillas en el camino de la vida para potenciar sus dones, habilidades y saberes, especialmente en los primeros años; con ello, se enfatiza la importancia de trabajar desde la espiritualidad y solicitar el apoyo de los *Kiwe The*, para guiar el camino de maduración. Esto se logra mediante el tejido de sabiduría y conocimiento, que permite conservar y transmitir el legado cultural de nuestro pueblo para la pervivencia milenaria.

Por su parte, el tejido de conocimiento y sabiduría es un concepto profundo que engloba la manera en que las comunidades indígenas, especialmente las del norte del Cauca, estructuran, transmiten y preservan sus conocimientos y saberes ancestrales. Es un tejido que se concreta con las experiencias que, a su vez, se alcanzan a través de prácticas que permiten incorporarlas a la vida cotidiana. De tal manera que, este tejido el entramado de sabiduría y conocimiento se refiere a palabras, procesos y acciones que se entrelazan, organizan y dan sentido a los propósitos educativos de los pueblos. Se basa en la vivencia de los principios espirituales, políticos y culturales, e implica varios elementos relacionados que conforman un sistema holístico y dinámico de educación y aprendizaje, como la Ley de origen y la espiritualidad, los Momentos de Vida y los espacios de educación.

Uno de los elementos de este entramado es la sabiduría ancestral, el conocimiento acumulado a lo largo de la generación, orientado por los mayores ancestrales de las comunidades, que se caracteriza por un saber amplio en prácticas culturales, medicina tradicional, la cosmovisión, la historia y los valores. El tejido de saberes también incluye los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la interacción con otras culturas y el mundo moderno integrados sin perder la identidad propia.

Ahora bien, la Ley de Origen y la Espiritualidad, son los pilares fundamentales del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), según lo que ha venido organizando el Tejido de Educación de la CWK/ACIN. Estos elementos guían

qué conocimientos y habilidades se desean transmitir y cómo deben enseñarse en las instituciones educativas durante diferentes períodos de tiempo. Por lo tanto, deben estar integrados en la construcción del Tejido de Sabiduría y Conocimiento (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023). La Ley de Origen y la Espiritualidad tienen un impacto en cómo se organiza y distribuye el Tejido de saberes, asegurando que las semillas (estudiantes) adquieran los conocimientos y habilidades necesarios a lo largo de su formación académica. Para hacerlo parten de dos principios: el de *Nees y Kisnñxi* (dones y leyes naturales) y el de *kis'snxi* (cuidados espirituales).

El principio de *Nees y Kisnñxi* (dones y leyes naturales) se enfoca en el reconocimiento y valorización de los dones individuales que cada semilla aporta a la comunidad. Cada persona es vista como poseedora de habilidades y talentos únicos que son esenciales para la construcción del conocimiento y la sabiduría colectiva. La educación se basa en identificar y fomentar estos dones, asegurando que cada persona contribuya de manera significativa al bienestar y desarrollo de la comunidad. Mientras que, el principio del *kis'snxi* (que podría traducirse como cuidados espirituales) se refiere a las leyes naturales que rigen la vida y la interacción con el entorno. Como se menciona en la investigación del Tejido de Educación de la ACIN/, “es la norma sagrada, en el camino de maduración de las semillas. *Ki'sna Finzenxi*: lo que se debe hacer para poder estar bien, y el *kis'nxi*: lo que no se debe hacer para poder estar bien” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023).

Estas leyes naturales promueven un equilibrio armonioso entre los seres humanos y la naturaleza, y se reflejan en prácticas culturales para el cuidado de los espacios y lugares sagrados como los nacimientos de agua, los árboles, las montañas, los ríos, las semillas, las plantas. La cosmogonía Nasa considera que existen tres espacios: *kiwe dxi*, *Naa kiwe*, *Eê kiwe*. Los seres vivos como ríos, quebradas, ojos de agua y espíritus como el duende, entre otros, están en el espacio de abajo. Por su parte, los seres vivos como el viento existen en el espacio del medio y en el espacio de arriba están los espíritus, como el del trueno, entre otros. Este reconocimiento permite que la educación en este contexto enseñe a respetar y vivir de acuerdo con estas leyes.

Es por esta razón que, en la estructuración del Tejido de Sabiduría y Conocimiento, se han establecido lineamientos para espacios de educación propia donde las comunidades indígenas puedan enseñar y aprender sin limitarse a aulas o espacios cerrados, es lo que se intenta aprovechar en los ejercicios y actividades encaminadas al pilotaje de la propuesta pedagógica del diario emocional. La familia, la comunidad y el territorio también son importantes. Es decir, se adquiere autonomía en el proceso educativo que puede desarrollarse visitando una familia, una laguna, ojos de agua o espacios fuera del aula escolar, asegurando que las prácticas comunitarias mantengan el equilibrio ecológico y el bienestar de todas las formas de vida.

Otro elemento fundamental que ha servido como base para el Tejido de Sabiduría y Conocimiento, a la luz de los sueños o propósitos de la educación propia, la lucha de los derechos y la protección cultural Indígena, son los Momentos de Vida. Los momentos de vida son las diferentes etapas de maduración en los que las semillas (aprendices) experimentan cambios físicos, emocionales y espirituales; los cuales, deben vivirse con especial cuidado a través de prácticas culturales. La maduración de la semilla comienza antes de nacer incluso siendo energía y continúa hasta el vientre de la madre tierra en donde vuelve a ser energía. El territorio Nasa de la CWK/ACIN, que ha venido enriqueciendo la investigación acerca del Tejido de Educación, ha considerado para su estructuración hasta el momento *ocho* (PEBI, 2022, pág. 139). Para el pueblo Nasa, la semilla (persona) recorre este tejido de vida vivenciando prácticas culturales. En los fundamentos del Tejido de Educación de la ACIN/CWK se argumenta la importancia de las prácticas culturales para el andar de la semilla, mencionado que:

Son prácticas de ofrecimiento del niño o la niña para potenciar y fortalecer los *dones*. Ofrendamos plantas, bebidas, comidas, tejidos, música, danzas, etc. A los espíritus de la naturaleza, y al hacerlo, disponemos el cuerpo de las semillas a los abuelos creadores (el trueno, el sol, la luna, el viento y demás seres espirituales) para el *pa'khya'*, para *recibir* los dones que les estamos solicitando (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023).

Los rituales, las armonizaciones y las potencializaciones que se deben realizar durante todos los momentos del camino de maduración de la semilla,

permite a cada dinamizador y orientador crear prácticas pedagógicas en sincronía con la naturaleza, fortaleciendo así el proceso educativo según el momento de vida que atiende. Aunque existe información amplia sobre estos elementos, se trata de información tradicional que aún no ha sido recogida en los documentos escritos; en las actuales investigaciones de la ACIN se identifican ocho momentos en el camino de maduración que son esenciales para la vida de nuestras semillas (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023). A continuación, se presentan de forma resumida las características principales de cada momento de vida, para identificar a cuál o a cuáles corresponden al interés de este trabajo de grado.

1. Primer momento: El *Petam*

El primer gran momento en la vida de los jóvenes Nasa comienza con la búsqueda de una energía complementaria, conocida como *Dxi'p*. Este período, caracterizado por la búsqueda, el coqueteo y el amor (*Kwe'sx ksxa'w fwiwkwetx uhn nuydxi'jnxi*), incluye prácticas culturales como la elección y el despertar de la semilla. Ancestralmente, no existía el noviazgo; las relaciones eran arregladas por los padres y abuelos mediante la práctica *Ki'sçxa nasa fxi'w uhnxi*, consultando a los sabios para evaluar la compatibilidad espiritual y energética.

Se sostenían dos perspectivas sobre la unión de parejas: una, casarse entre los 25 y 30 años cuando las semillas están maduras; la otra, casarse después de la primera menstruación o el cambio de voz, si tenían las habilidades necesarias para la vida adulta. Si la relación era adecuada, se iniciaba el *amaño de Kaapetamu'jnxi*, un período en que la pareja vivía separada para conocerse mejor. Posteriormente, el matrimonio se formalizaba con un compromiso comunitario, simbolizado por el vinagre y la miel en la ceremonia. La fecundación (*Khi'punxi*), basada en la fase lunar y el lugar, precedía a la siembra de la semilla, evitando matrimonios entre personas con el mismo apellido para prevenir problemas genéticos.

2. Segundo momento: *Fxiw bucxanxi* (germinación de la semilla)

De acuerdo con las prácticas culturales, este momento se orienta espiritualmente siguiendo los consejos y rituales de un *Kiwe Thé* para armonizar el desarrollo de la fecundación. Las familias acudían a los mayores espirituales, quienes aconsejaban a los padres sobre la alimentación de la madre para que la semilla fuera fuerte, sana de cuerpo y espíritu y con buenos ideales; indicaban con

quiénes podían relacionarse y con quiénes no; y dónde podían estar y dónde no, etc. En este momento, en la orientación de los cuidados, además del médico, también participaba la partera (*Tutx Baji'sa*), aconsejando todos los cuidados para la madre e iniciando el *Tutx Thegnxi, Kanees U'jnxi*: el cuidado del vientre y el movimiento de los dones. La partera y el *Kiwe Thé* acompañan a la madre gestante desde el primer o segundo mes hasta los 15 o 40 días de dieta, según convenga a la partera y la madre. La partera visita a la madre desde los tres meses de gestación hasta los nueve meses de embarazo y le realiza quince sobadas para ayudarla a preparar su cuerpo para un parto lo menos doloroso y traumático posible. Además, le da a la madre agua de Misclillo si lo considera necesario para ayudarla a eliminar el frío que haya podido acumular debido a sus malos hábitos de vida (Educación T. d., 2023).

3. Tercer Momento: *Luucx Apakwe – Lxañaxakwe* (Niños Delicados)

Este periodo comienza con el nacimiento y se extiende hasta que el bebé cierra su mollera. Durante los primeros 40 días, que es la dieta de la madre, se llevan a cabo varias armonizaciones para integrar al bebé a la casa grande.

- *Siembra del Cordón Umbilical*: Esta es una de las prácticas más importantes pues conecta espiritualmente al bebé con la tierra (*Uma Kiwe*) y la comunidad. Este acto simboliza la conexión con el territorio y el colectivo, promoviendo el desarrollo de dones y habilidades del bebé. La siembra se realiza con mucho cuidado, utilizando herramientas de madera y guadua para cortar el cordón y enterrarlo junto con la placenta en un hueco dentro de la casa o en una esquina de ella al lado derecho; si hay fogón o tulpa se hace el hueco cerca de él o debajo de la hornilla, en una parte seca, con el propósito de que la semilla enraíce su cuerpo a lo largo de la vida con su territorio.
- *Ritual para Sacar el Sucio de Nacimiento*: Este ritual se realiza antes de que el bebé cumpla un año o pruebe sal. Utilizando un animal simbólico (un gallo para un niño y una gallina para una niña), se sacrifican y utilizan partes del cuerpo del animal para equilibrar la vida del bebé, alejando enfermedades y malas energías. Este ritual también define el camino espiritual del bebé.

- *Cateo Espiritual para identificar el don natural.* El mayor de la comunidad ayuda a identificar el compañero espiritual de la semilla (bebé) que ayudará en su proceso de maduración, que lo acompañará y guiará toda su vida, potenciando su *nees* natural.
- *Primera Visita a un Familiar:* Llevar al bebé a su primera visita a un familiar o a su lugar de trabajo es crucial para que la semilla agarre el *nees* del trabajo. Antes de sacar al bebé de la casa, se protege con plantas medicinales, para ayudarle adquirir fuerza contra las energías negativas y fortalecer su vínculo con la comunidad.
- *Prevención de Pujo y Ojo:* Para prevenir energías negativas, se realizan diversas prácticas como cortar las uñas del bebé por primera vez con una persona mayor y fuerte, y romper la oreja como un primer paso de responsabilidad de los padrinos.

Estas prácticas culturales hacen parte del tercer momento de maduración de las semillas para cuidar y acompañar al bebé en armonía con la naturaleza y la comunidad, fortaleciendo su conexión espiritual y cultural desde el nacimiento.

4. Cuarto Momento: *Luucx Dxihkkwe* (semilla viche)

Este momento de maduración física y espiritual, conocido como "cuerpo viche" o "semilla viche", se enfoca en las actividades que permiten a las semillas (niños/niñas) probar y desarrollar su capacidad de movimiento. Durante este período, los niños afinan prácticas como observar, reír, gatear, hablar, jugar y realizar tareas acordes a sus capacidades. Es también una etapa de contacto más estrecho con la naturaleza, donde se potencian habilidades específicas a través de prácticas culturales y espirituales, como:

- *Atalx Lucxkwe Peweçxajxia:* Es un ritual que ayuda sobre todo a los niños con dificultades para hablar, guiado por la sabiduría de un *the wala*.
- *Çxavi Çxindaju Ya'yuçeçjxia:* Potencialización para la habilidad de correr, para desarrollar esta habilidad, se golpea suavemente con una pata de venado desde los pies hasta las rodillas del niño por las mañanas, cuando la luna va subiendo por el occidente.
- *A'm Yak Ya'yuçeçjxia* (Potencialización para la habilidad de caminar): Si los niños tienen debilidad en las rodillas, se les da golpecitos con un hacha

desde los pies hasta las rodillas durante la luna llena y se les unta baba de la pata de una res en las corvas.

- *Fxil Çxindaju Ya'yuçejaxia*: Potencialización para la agilidad en los oficios, para que los niños se desenvuelvan fácilmente en los quehaceres del hogar, se les araña desde la punta de los pies hasta las rodillas con una pata de perdiz.
- *Sxita Kuse'ju Yuçejaxia*: Potencialización para la habilidad del trabajo. Se realiza arañando suavemente con la manito de un armadillo desde los dedos hasta las muñecas del niño para desarrollar fuerza en las manos para el trabajo agrícola.
- *Viçxaya'ja Çxindaju' Ya'yuçejaxia*: Potencialización para la habilidad de tejer. En las niñas, se arañan las manos con las patas o el pico de un pájaro mochilero desde los dedos hasta las muñecas para desarrollar habilidades en tejidos y artesanías.
- *Txikhas Twakajxia Meeçxa Sphetjxia*: Potencialización para la sabiduría. El primer corte de cabello se realiza cuando el niño ha aprendido a hablar bien, y el *Kiwe Thê'* analiza y corta algunos cabellos de la corona o la sien para fortalecerlo en el conocimiento natural.
- Potencialización para el desarrollo de la inteligencia: A los cinco años, se les da caldo de gorrión y se unta sesos del animal en las sienes. También se usa un cascarón de huevo lleno de agua limpia y flores, que se rompe en la frente del niño para despertar su mente.
- Práctica para despertar la rectitud: Se les enseña a cortar rayos de sol con un machete para prepararlos a hacer las cosas con rectitud en su vida adulta.

Las potencializaciones se realizan según su comportamiento (pasividad, hiperactividad, rebeldía o timidez) entre la caída del primer diente y el cambio de voz en los niños o la llegada del primer periodo menstrual en las niñas para evitar embarazos tempranos. Teniendo en cuenta este tejido de vida, para el Nasa es crucial llevar semillas desde este momento de vida a los cultivos familiares o trabajos comunitarios y darle pequeñas herramientas de juguete a los “trabajadores” bajo la dirección de los mayores. Después de diez años, se

recomienda que reciban una pequeña porción de tierra para que comiencen a sembrar, y a medida que mejoren su habilidad para cultivar, se les otorga más tierra para que trabajen. Dependiendo de la capacidad de trabajo será su posibilidad o no de formar pareja. También se recomienda enseñarles a hacer cuerdas para que puedan amarrar la carga, y se les enseñaba a arreglar la hoja de ramo para hacer sombreros.

5. Quinto momento: Picxtatcx – Knaskwe

Para el ser Nasa este es un tiempo correspondiente a ser jovencito o jovencita; cuando el cuerpo y el espíritu del joven Nasa comienzan a florecer mostrando los primeros signos de maduración. En los niños, se manifiesta con el cambio de su voz, mientras que, en las mujeres, se manifiesta con el comienzo de su primer ciclo menstrual. En esta etapa, el joven Nasa empieza a demostrar sus habilidades y capacidades que ha desarrollado desde su nacimiento, como tejer, trabajar en el campo y otros oficios domésticos.

Además, es una etapa crítica para fortalecer su relación con el territorio y la comunidad, preparándose para asumir responsabilidades más grandes. Se toman precauciones especialmente para las niñas porque se cree que su energía durante el periodo menstrual puede afectar negativamente a las plantas y animales. Por tanto, algunos médicos tradicionales orientan darles una mezcla de coco, caléndula y canela para evitar embarazos prematuros.

6. Sexto Momento: *Kwekwe Thê'sa* (Cuerpo Jecho), *Fxiw Thë'sa* (Semilla Jecha)

Este momento simboliza la culminación del proceso de maduración, donde el cuerpo y la mente alcanzan su plena madurez. Los jóvenes ahora son hombres y mujeres maduros, listos para asumir responsabilidades adultas, como formar una familia. Este es el tiempo adecuado para unirse en pareja y sembrar la semilla, ya que tanto el cuerpo como el espíritu están preparados para este acto. Las habilidades y conocimientos adquiridos hasta este punto se ponen en práctica con mayor intensidad. Es una etapa en la que los jóvenes deben cumplir rigurosamente con los cuidados espirituales y la palabra de origen, orientando su vida desde la claridad y la lucidez.

7. Séptimo Momento: *Kwekwe Thes Thê'sa* (Abuelo/Abuela)

La Semilla en su Máximo Grado de Madurez. En este momento, el individuo ha alcanzado la plena madurez y se convierte en abuelo o abuela, conocidos como *Thes Thê'sa*. Estas personas son consideradas sabias y experimentadas, con la capacidad de aconsejar y orientar a otros debido a sus vivencias. Tienen una conexión profunda con lo sagrado y los espíritus de la naturaleza, desempeñando un papel crucial en la transmisión de conocimientos y tradiciones dentro de la comunidad. Cada uno de estos momentos se fortalece y potencia a través de diversos cuidados culturales y espirituales (*Jug' thewe' sx Fxi'zenxi*).

8. Momento octavo: *Skhêw* (pasar la línea del otro espacio)

El proceso de transición del cuerpo físico al espiritual, conocido como *U'jya*, "irse", o *kwekwe u'jya*, sembrar el cuerpo en el vientre de la madre tierra, es el octavo momento de vida. Se refiere al *pees kupxnxixi*. Para el ser Nasa el espíritu del que murió pasa a la línea del otro espacio y se encuentra con los seres del otro espacio. En este momento, se llevan a cabo dos rituales: *Ut pew*, que ayuda al espíritu del fallecido a irse en paz, y *Cxapuc*, que brinda cuidado y ofrenda a aquellos que están en otro lugar. Durante el *Ut pew* se hacen ofrendas de alimentos y objetos personales del fallecido para evitar que su energía cause desarmonía en la familia. El *Cxapuc* se realiza en noviembre, cuando las familias, acompañadas por un *Kiwe Thé*, preparan los alimentos y bebidas preferidos del fallecido y esperan su visita a través de rituales sagrados. Estas prácticas que orientan a los mayores buscan garantizar culturalmente que los espíritus no se vayan con hambre o tristeza, al mismo tiempo mantener la abundancia y el bienestar en la comunidad.

Estos momentos importantes de maduración espiritual, física y de conocimiento se entrelazan con la formación en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), adaptándose a la herencia espiritual y los dones de cada semilla, más allá de las edades o etapas de vida convencionales. Según la cosmovisión de la Nasa, los momentos de la vida capturan la esencia de la maduración de los estudiantes y puede fortalecer mi propuesta investigativa para elaborar una estrategia didáctica.

La experiencia pedagógica que se propone esta investigación está diseñada para niños y niñas de segundo grado, que tienen entre 7 y 9 años y se encuentran en el cuarto momento de maduración de la semilla, según el Tejido de vida. En este

momento, se sugiere la importancia de llevar a cabo ciertas prácticas culturales que ayudan a la semilla a desarrollar habilidades intelectuales, físicas y espirituales que apoyan el desarrollo intelectual, físico y espiritual de la semilla. Aunque en la actualidad, a pesar de la importancia cultural e identitaria de estas prácticas tradicionales, pocas familias las practican por eso es fundamental que desde herramientas pedagógicas pueda pensarse de forma se pueden incentivar estar prácticas de cuidado espiritual.

No obstante, el tejido de saberes y conocimientos a la luz del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) reconoce algunos espacios naturales como espacios de educación propia, en los que la semilla se desenvuelve en el tejido de vida. Esto indica que para la educación propia se retoman las formas en que sus antepasados indígenas se educaban en el ambiente natural, al relacionarse con todos los seres naturales y del cosmos, así como con otras tribus o culturas. Se basa en la filosofía de Quintín Lame de que los indígenas reciben educación de la selva, lo que por mucho tiempo no fue reconocido por el gobierno y hoy en día se han logrado unos criterios que permite fortalecer el Tejido de sabiduría y conocimiento a partir de este reconocimiento; sin embargo, aún existen comunidades que no se garantiza este derecho educativo.

En este orden de ideas, siguiendo la cosmovisión indígena, la educación no solo se imparte en un espacio cerrado con cuatro paredes, sino que se plantean lineamientos en términos de infraestructura y se afirman tres espacios para la educación propia: *Uma kiwe*, *Cxhab Wala Kiwe* y *Ipx Kat*, que se explican a continuación:

- *Uma kiwe*: *El territorio* en sí es una fuente de vida y resistencia. De manera natural educa a la semilla; quien aprende de los mensajes del viento y su relación con el arte, como la música y el movimiento; conoce que los espíritus son seres dignos de respeto y fortalece el ser Nasa al escuchar sus mensajes. Igualmente, en sincronía con los comportamientos de las semillas humanas y no humanas, como los alimentos, se aprende del mensaje de los tiempos del sol y la luna. Este espacio te enseña a considerar y respetar otras culturas. Además, enseña la importancia de los animales, el mensaje de sus sonidos y las ventajas de cada color de la tierra.

Al mismo tiempo, este espacio produce reflexión, aprendizaje y cuidado sobre el agua, el oro, las montañas, los volcanes, los nevados y el fuego. El ser Nasa considera que todos los seres vivos que viven en la Tierra merecen ser cuidados y protegidos debido a su importancia para la existencia humana, no como objetos de explotación económica, sino como un espacio que educa y que se debe agradecer y proteger.

- Cxhab Wala Kiwe: El espacio de la casa grande es un espacio que forma a través de relaciones con las demás personas; porque compartir palabras, trabajo y comida implica reconocer que en la comunidad también se aprende a hacer comunidad y a reflexionar sobre ella. Como se menciona en la fundamentación del Tejido de Educación en este espacio educativo se recuerda la historia y se recrea el conocimiento, en función de las diversas dinámicas de vida, las formas en que se conforman las familias, las luchas y las formas en que se organiza la comunidad, como la estructura de autoridad, las asambleas, los congresos, las mingas y trabajos comunitarios, la guardia indígena, los programas y tejidos, la liberación de la madre tierra, los recorridos y controles. (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023)
- Ipx Kat: representa a la familia Nasa, es un espacio de vida dedicado al cuidado del territorio y la preservación de las familias de seres. Según el SEIP, estas familias se relacionan con todos los seres de la madre naturaleza y forman una gran comunidad, la *Nasawesx*. Son responsables de abrigar y proteger a sus semillas, es donde germinan la pedagogía del sentir, cuando la familia practica los valores culturales, las artes propias, el fortalecimiento de los Dones, la vivencia de la espiritualidad Nasa y la enseñanza de la historia y la lengua alrededor del fuego en la tulpa (Educación T. d., 2023).

Otro elemento importante en el Tejido de Sabiduría y Conocimiento es el andar del tiempo, que implica respeto por los ciclos naturales y los tiempos de la comunidad, para crear, organizar y diseñar planeaciones acordes al andar del tiempo que son cruciales en este proceso. Las comunidades han realizado análisis recientes sobre el SEIP que han demostrado el progreso en la unificación del Tejido

de Conocimiento y Sabiduría. Estos avances recogen los sueños de los planes de vida en el territorio de Cxhab Wala Kiwe. Son los fundamentos, que sirven como directrices principales para reorganizar y dirigir una educación desde la raíz cultural, como los usos y costumbres. Es un camino orientador para que cada institución educativa pueda redimensionar su proyecto educativo comunitario, bajo el principio espiritual, lingüístico, artístico, de gobernabilidad propia, enfocado en la protección de la vida no solo de los humanos, sino también de los animales, las plantas, los ríos, los árboles, las montañas, las piedras, las lagunas y todo lo que para el Nasa se concibe como seres vivos. A pesar de que no es una tarea sencilla y que algunas instituciones educativas ya han demostrado que no es imposible, esta base no lineal permite la innovación pedagógica para la creación del Tejido de Sabiduría y Conocimiento de cada proceso educativo.

Esta perspectiva es fundamental para que los procesos educativos puedan comprender su momento actual desde una visión del sistema educativo, proporcionando pautas sobre cómo el Tejido de Conocimiento y Sabiduría, se dinamiza a través del enfoque que tenga cada uno. En este sentido, seguir compartiendo vivencias, aprendiendo unos de otros y enriqueciendo el proceso desde una perspectiva horizontal, participativa, intra e intercultural para seguir fortaleciendo la educación propia. Por consiguiente, en la creación de estrategias didácticas, se deben considerar las metodologías y pedagogías comunitarias desde los elementos ya mencionados, a fin de realmente dirigirse hacia los resultados que correspondan a enfrentar las desarmonías actuales y dirigidos a los sueños de cada comunidad posteriormente al plan de vida y territorio.

El plan de vida “Proyecto integral”

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo de grado se realiza en el Plan de vida que tiene por nombre “Proyecto integral”, que es un resguardo que empezó a organizarse en 1970 y se constituyó en 1971, a partir de un proceso de recuperación de tierras. Sin embargo, en este proceso ocurrieron situaciones violentas por parte del Estado, donde soldados masacraron a varias personas entre líderes indígenas y asambleístas que estaban en las luchas por la recuperación del territorio, conocida como la Masacre del Nilo. Ante esto y otros actos violentos, el

gobierno nacional y el movimiento indígena realizaron unos acuerdos de entrega de tierras al Plan de vida de Huellas. Más tarde, en el mismo año, se conformó el cabildo del Plan de Vida Integral, siguiendo el camino trazado por los mayores. Se buscaba garantizar los derechos indígenas a una vida digna a través de la recuperación de tierras; que se daba a medida en que se organizaban en minga para sembrar en las tierras que habían sido tomadas por terratenientes. En ese entonces utilizaban prácticas de cultivo de plátano, yuca y caña, siguiendo las estrategias políticas de los líderes.

Los mayores pensaban y soñaban con un proyecto integral, por la cultura pluriétnica, ya que se trata de un territorio indígena que no solo habita en las lomas y montañas, también involucra la parte plana, cerca del pueblo de Caloto y el corregimiento del Palo; por ende, también habitan otras culturas como la afro y de campesinos mestizos. Por lo que aconsejaron al cabildo que debía garantizar los derechos de los Nasas sin vulnerar a las demás etnias. Al mismo tiempo, el Proyecto Integral se fue dando como una herramienta pedagógica en temas políticos, para mostrarle a las familias la historia y los derechos conseguidos como indígenas a nivel territorial.

Sin embargo, en los últimos años, nuestra comunidad ha enfrentado desafíos que impactan profundamente en la vida de niños, niñas y jóvenes indígenas, quienes en algunos casos han sido vulnerables a la manipulación económica y psicológica, viéndose forzados a situaciones que les limitan su libertad y su desarrollo integral. Este fenómeno, junto con las dificultades que enfrentan las familias para mantener una autoridad respetuosa y la protección de sus hijos, así como la incidencia de problemáticas como el abandono infantil, embarazos a temprana edad, consumo de sustancias psicoactivas y violencia sexual, ha generado lo que llamamos "desarmonías" en nuestra comunidad. A estos factores se suma el doloroso impacto de la pérdida de líderes indígenas, que afecta nuestra identidad colectiva y el bienestar de nuestras semillas. La necesidad de fortalecer un entorno educativo de calidad y cuidado se vuelve entonces esencial para apoyar el desarrollo saludable de los niños y jóvenes en el marco de nuestra identidad Nasa.

En la educación propia, la formación debe comenzar desde la espiritualidad de la semilla y cultivar la identidad desde este fundamento espiritual. Esto es especialmente necesario debido a las graves afectaciones que el narcotráfico ha generado en los niños y niñas de nuestro territorio, incluyendo la vereda de Huellas, afectando su desarrollo nutricional, neurológico, ambiental y social. Como se mencionó anteriormente, los mayores han dicho que son desarmonías que han generado desinterés en las familias por cultivar sus propios alimentos con productos orgánicos o de implementar prácticas culturales saludables con la tierra y todo ser vivo. De allí que existen hipótesis de que la salud mental de nuestros jóvenes y adolescentes está en constante riesgo dado al alto consumo de alimentos que no son saludables y son transgénicos. También está el factor socioeconómico, ya que es un tipo de economía que requiere de mucho tiempo para la obtención de recursos económicos por lo que las familias buscan sobrevivir o solventar sus necesidades básicas con cultivos ilícitos. Estas son problemáticas de orden social que día a día afectan la educación indígena y nos involucra en corresponsabilidad a todos los líderes del resguardo.

Hoy en día, la formación política del Plan de Vida Proyecto Integral sigue caminando a partir de la historia de los Nasas, en el marco de los derechos que nos consagra, uniendo grandes esfuerzos y adaptándose a las necesidades y desafíos actuales. Son otros tiempos, con retos distintos. En ese sentido, los mayores han orientado que todos los sistemas deben avanzar hacia la liberación de la madre tierra. Por esta razón, el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP), junto con las pedagogías comunitarias del Plan de vida Integral, debe fortalecer los procesos escolares para establecer una comunicación completa que conecte a la escuela con las familias, los vecinos y la comunidad que rodea a la semilla. Es importante que las prácticas pedagógicas vayan más allá de lo académico, hasta alcanzar aprendizajes en saber comunicarse y escuchar al otro respetando sus diferencias culturales, en este contexto lograr una relación armónica con las comunidades afrocolombianas y campesinas desde la integralidad de valores y la equidad.

En este contexto, el sueño del plan de vida de liberar la tierra nos invita, a la luz de la educación propia, a movilizarnos y comprometernos en la creación de ambientes educativos que puedan combatir este fenómeno de reclutamiento.

Liberar la tierra implica liberar a los niños y niñas de la violencia de la guerra, conscientes de que, aunque es una tarea ardua, debemos aportar desde nuestras competencias. Esta situación, derivada del narcotráfico, afecta significativamente al colegio en términos sociales, psicológicos, académicos y administrativos, ya que la deserción escolar ha aumentado en los últimos años, que exige estrategias educativas capaces de promover el equilibrio en la formación del ser, de la semilla.

En este Plan de vida integral se sueña, entonces, con un proceso de liberación de la madre tierra, *Uma Kiwe*, dada la conexión profunda que el indígena tiene con ella como dadora de vida. Consideramos que la tierra también sufre por estas dificultades, por lo que es necesario promover prácticas pedagógicas que contribuyan a su liberación, desde una perspectiva tanto espiritual como física. Esta visión política guía nuestro proceso educativo en la institución que funciona en Huellas, especialmente en la construcción, avance y valoración del tejido de conocimiento y sabiduría de la población de estudio de primaria, que es el objeto de estudio de esta investigación.

Enfoques estrategias y recursos didáctico-pedagógicos de SEIP

Finalmente, todo lo descrito anteriormente sobre el Sistema de Educación Indígena propia (SEIP) del Plan de vida desde el Tejido de Sabiduría y Conocimiento propone ambientes pedagógicos con un enfoque particular. Este enfoque se basa en varios principios clave, que se enlistan, a continuación.

Enfoque Comunitario y cultural: Ya que los ambientes pedagógicos del SEIP están diseñados para promover el aprendizaje colectivo y comunitario, donde el conocimiento se construye en comunidad, respetando y valorando la cosmovisión los valores y las tradiciones de la cultura indígena Nasa. Entonces las prácticas y vivencias buscan que el ambiente educativo esté vinculado a la vida espiritual y comunitaria, permitiendo el compartir de saberes entre niños, jóvenes, adultos y mayores.

De alguna manera, reconoce la *importancia del desarrollo socioemocional* de los estudiantes: Fundamentándose en la idea de que el aprendizaje debe fortalecer tanto el ser espiritual como la identidad cultural. Desde esta perspectiva,

los ambientes pedagógicos no solo buscan nutrir el conocimiento académico, sino también las dimensiones emocionales y espirituales, integrando el vínculo con Uma Kiwe (Madre Tierra) y las prácticas culturales. Este enfoque holístico y ecológico fomenta una conexión profunda con la naturaleza y el territorio, promoviendo el respeto, el cuidado ambiental y una educación centrada en la armonía y el equilibrio con el entorno.

También tiene un *enfoque intercultural e intra-cultural*: Los ambientes educativos que propone buscan la forma de llevar a cabo el diálogo intercultural, manteniendo un equilibrio entre el aprendizaje de la cultura propia y la interacción respetuosa con otras culturas. Esta doble dimensión permite a los estudiantes fortalecer su identidad y, al mismo tiempo, ser capaces de relacionarse con otros desde un enfoque de respeto y comprensión.

Otro principio es *la autonomía y los sueños del plan de vida a miras del fortalecimiento de la gobernabilidad propia*: El SEIP fomenta ambientes pedagógicos que se guían por el concepto de autonomía indígena y el plan de vida integral, lo cual implica una educación orientada a la liberación de la madre tierra desde el ejercicio de gobierno propio. Esto se traduce en un proceso educativo enfocado en el empoderamiento, la capacidad de autogestión y el fortalecimiento del proyecto de vida individual y colectivo de los estudiantes en armonía con la visión del CRIC.

La educación propia no solo propone ambientes pedagógicos específicos, sino que su enfoque es holístico, relacionado con los sueños del plan de vida de la comunidad y la organización Indígena, permitiendo que la educación contribuya al bienestar integral y al fortalecimiento cultural, espiritual y social de los estudiantes y su comunidad. Por otra parte, organizado con la plataforma de lucha del CRIC, es importante que el SEIP busque formar a partir de la educación socioemocional con prácticas pedagógicas que fortalezcan y ayuden a cultivar valores, prácticas culturales y vivencias que restauren el equilibrio y la armonía en nuestras comunidades enraizando la educación propia.

En resumen, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) no solo propone ambientes pedagógicos específicos, sino que su enfoque es holístico, interconectado y alineado con el plan de vida de la comunidad, permitiendo que la

educación contribuya al bienestar integral y al fortalecimiento cultural, espiritual y social de los estudiantes y su comunidad. En este marco, el SEIP se construye a partir de vivencias compartidas y el aprendizaje mutuo, enriqueciendo el proceso educativo desde una perspectiva horizontal, participativa, intra e intercultural. Los principios de *Nees* (dones) y *Kisnñxi* (leyes naturales), junto con los valores culturales y prácticas ancestrales, forman la base de este sistema educativo. Estos elementos se reflejan tanto en el diseño de la estrategia didáctica como en cualquier proceso de investigación pedagógica que pueda contribuir a los planes de vida, en respuesta a las necesidades y expectativas de la comunidad. Organizado con la plataforma de lucha del CRIC, es importante que el SEIP busque formar a partir de la educación socioemocional con prácticas pedagógicas que fortalezcan y ayuden a cultivar valores, prácticas culturales y vivencias que restauren el equilibrio y la armonía en nuestras comunidades enraizando la educación propia.

MARCO TEÓRICO

Una vez que se ha presentado el contexto del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP) de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN) /Cxhab Wala Kiwe, se hace necesario especificar los contenidos conceptuales del presente trabajo de investigación. Como ya se ha mencionado el Tejido de Educación tiene claros los lineamientos, mandatos y momentos de vida que se buscan formar en la comunidad. Sin embargo, como parte de esta maestría en Innovación Educativa se puede recurrir a conceptos que ayuden a generar estrategias didácticas y pedagógicas para lograr los objetivos de dicho sistema.

Con el propósito de diseñar un diario emocional *YU'KH WALA ÑUS* -Corazón de la montaña como experiencia pedagógica para niños y niñas de segundo grado del Centro Educativo Rural La Huella es fundamental describir los conceptos y fundamentos teóricos que sustentan esta iniciativa. La construcción del diario a partir de actividades concretas se basa en los principios del hilo de armonía y equilibrio de la educación propia y en estudios científicos sobre las competencias de la educación emocional, *particularmente el autoconocimiento y la regulación emocional*. Por ello, en este marco teórico se presentan los conceptos clave, investigaciones relevantes y enfoques científicos que permiten comprender la importancia del desarrollo emocional en la infancia y su integración en la educación indígena.

Educación propia y La Pedagogía del Sentir

La educación propia es fundamental en esta propuesta pedagógica, ya que permite que el diario emocional *YU'KH WALA ÑUS* -Corazón de la montaña no solo fortalezca el autoconocimiento y regulación emocional, sino que también enraíza el aprendizaje en la identidad cultural y los saberes ancestrales del pueblo Nasa. Desde el hilo de armonía y equilibrio, esta educación busca formar seres integrales en conexión con su comunidad y su territorio, promoviendo el respeto por la vida y la colectividad. Su importancia radica en que, al integrar la educación socioemocional con el tejido de conocimiento y sabiduría (currículo propio) especialmente en el hilo de armonía y equilibrio, siendo transversal en los demás

hilos o en lo que a nivel Institucional es llamado como matemáticas, español y ciencias, se busca germinar aprendizaje significativo que responde a la urgencia emocional y académicas de los estudiantes. Entre sus ventajas, destaca la posibilidad de desarrollar competencias de conciencia y regulación emocional, resiliencia y voluntad necesarias para afrontar los desafíos del contexto social y comunitario. Sin embargo, enfrenta retos como la formación de docentes en educación emocional y el reconocimiento de su valor innovador dentro del tejido de conocimiento y sabiduría (currículo propio).

La tarea fundamental de nuestro enfoque pedagógico es *Üus kwe kwe yatx wet wet finzeya* despertar el corazón para la armonía de *Uma kiwe*; es decir, hablamos de armonizar la vida en la relación con todos los seres del espacio arriba, el cosmos, el medio, el territorio y el subsuelo. Sabemos que nuestro pueblo ha sufrido múltiples afectaciones desde la conquista hasta hoy. El lenguaje natural no es solo la capacidad de hablar como seres humanos o con otros pueblos; nuestro caminar natural es para aprender, enraizar y compartir con la luna, el sol, los árboles, los ríos, las lagunas y los animales (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023).

Desde esta perspectiva, los aprendizajes y conocimientos culturales se arraigan en el corazón, buscando la coherencia entre el pensamiento, el sentir y el vivir. Es decir, encontrar nuevamente el camino para ser *eena* (personas), personas con claridad, vivir nuestros principios y valores para cuidar la vida. Caminar en el mundo con estos principios nos lleva a cuidar y sanar las heridas del pasado colonial, revitalizando nuestra identidad Nasa en conexión con la sabiduría y el conocimiento ancestral. Por lo tanto, el camino educativo se guía por el sentir, utilizando la percepción, la visión y los sueños de los *ksxawé sx*, la familia espiritual. Esto permite una dimensión amplia del mundo, en relación directa con la familia, la comunidad y el territorio, en consonancia con los principios culturales y la ley de origen indígena Nasa.

En el marco de la pedagogía del sentir, fundamentada por el Tejido de Educación, se enfatiza la importancia de educar con un sentido profundo de pertenencia indígena, específicamente en el contexto Nasa. Esta pedagogía se centra en cultivar el amor, la empatía, la sabiduría y los principios culturales para

descubrir los sentimientos, necesidades, el *Nees* y los talentos únicos de cada semilla (niños y niñas), promoviendo así conocimientos críticos que reflejen su identidad étnica en el ámbito familiar, comunitario y organizativo. El *Nees* es la herencia espiritual que se trae desde el vientre, se potencia con la siembra del cordón umbilical, y en general, con la vivencia de las diferentes prácticas culturales del pueblo nasa. Esta herencia sería un equivalente cultural a los dones o regalos que *Uma Kiwe* nos otorga a cada uno (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023).

El objetivo es el desarrollo integral de los estudiantes, yendo más allá de la evaluación de habilidades cognitivas estándar impuestas por el gobierno nacional. En consonancia con los propósitos del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), esta pedagogía busca formar comunidades basadas en la ley de origen, los sueños de niños, niñas, familias y la comunidad dirigidos hacia los propósitos de cada plan de vida como pilares de la organización indígena. Todo esto se orienta hacia la preservación de la igualdad, la paz, la justicia y los derechos de los pueblos indígenas.

Según la fundamentación del Tejido de Educación de la ACIN, el sueño es que todos los miembros de la comunidad, desde los niños hasta los mayores, sean personas con el corazón orientado, recto, bueno y fuerte, ubicado en el cuerpo. Que tenga claridad en su recorrido por la vida, es decir, a pensar y actuar desde la bondad, el amor y el respeto por la vida, alcanzar la madurez y la sabiduría, convirtiéndose en seres completos que viven una vida en armonía y equilibrio, asegurando así la pervivencia y el bienestar continuo.

Este enfoque educativo implica un retorno a las raíces, fortaleciendo la conexión con la madre tierra (*nasa üus uhnxi*). Este enraizamiento es fundamental para evitar la individualidad, el vacío y la fragilidad, fomentando en cambio la solidaridad, la fortaleza y el cuidado del tejido de la vida. Los sabedores ancestrales, comprometidos con la vida, han transmitido este tejido de conocimientos y sabidurías a través de prácticas educativas naturales y cotidianas, que, a pesar de siglos de colonización, perduran como invitación a conservar la identidad, valorar la vida y crear espacios de bienestar, tranquilidad y alegría con todos los seres de *kiwe Uma*. Esto permite al pueblo Nasa cimentar y proyectar su

plan de vida, recordando siempre de dónde viene y hacia dónde se dirige (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2023).

Al desarrollar la experiencia pedagógica del diario emocional *YU'KH WALA ÑUS* -Corazón de la montaña, destinado a mejorar las competencias emocionales en niños y niñas, este enfoque proporciona una base sólida para el desarrollo de autoconocimiento, autoestima y gestión emocional. Se integra con una mente abierta que puede ver el cosmos y cómo está conectado con el universo. Este enfoque brinda la oportunidad de diseñar estrategias de enseñanza que fortalezcan el sentido de enraizar los pensamientos, sentimientos y acciones ligados a prácticas culturales con la tierra y la comunidad, promoviendo la formación de identidades fuertes alineadas con los principios culturales Nasa que contribuyan al cuidado de la vida desde un proceso de introspección.

Teoría de los ecosistemas de Bronfenbrenner

Desde la perspectiva de la Teoría de los Ecosistemas de Bronfenbrenner, el desarrollo cognitivo, moral y relacional de los niños y niñas está influenciado por distintos niveles de interacción con su entorno, lo que implica que la educación no puede reducirse únicamente al aula, sino que debe considerar la escuela, la familia y la comunidad como espacios fundamentales de aprendizaje (Bronfenbrenner, según Álvarez 2015). En este sentido, el diario emocional propuesto se convierte en una herramienta pedagógica que integra los diferentes ecosistemas en los que los niños y niñas indígenas Nasa se desenvuelven. A continuación, se explicará cada uno de esos ecosistemas propuestos por el estudioso: microsistema, mesosistema y exosistema desde la perspectiva del contexto educativo de la investigación.

En el **microsistema**, que incluye a la familia, los vecinos, los amigos y el colegio, se establece el entorno educativo del niño basándose en lo que escucha, observa y experimenta en su ambiente más próximo. En este escenario, algunos niños relatan circunstancias complicadas en sus familias, tales como: "Mi tío es guerrillero", "Mi padre le pega a mi madre", "Me escondo por miedo a que mi madre me pega", o "Mi padrastro nos acusa de no ser útiles, le pega a mi madre y nos

expulsa de la casa", "a mi papá lo cogieron con marihuana", "mi mamá dice que los guardias son el diablo y matan a las personas", "cuando sea grande quiero ser guerrillero", para ayudar a la gente", "Mi mamá dice que me va a colocar en otra escuela porque no le gusta la educación propia". Es importante mencionar que por lo general es la mamá, el papá o el padrastro, quienes les dicen este tipo de mensajes a los niños y niñas. Por otro lado, se ha observado que son escasos los estudiantes que relatan experiencias de su entorno y sus sentimientos, suelen ser pasivos y poco expresivos de lo que viven constantemente, entonces conservan el silencio o les cuesta expresarse con libertad sus emociones, siendo este comportamiento un patrón característico de la comunidad indígena Nasa.

No obstante, se analiza que algunos niños y niñas describen circunstancias familiares complicadas, tales como tener parientes en grupos armados o vivencias de violencia en el hogar. Estas experiencias se ubican en el microsistema infantil, impactando de manera directa en su crecimiento y bienestar. Es vital entender que, de acuerdo con el modelo de Bronfenbrenner (Cortés, 2004), las interacciones a nivel inmediato son afectadas por elementos que se encuentran en sistemas más extensos, como el exosistema y el macrosistema. Esto resalta la relevancia de tratar estos asuntos desde un enfoque ecológico y de múltiples aspectos.

Frente a esta situación, esta propuesta tiene como objetivo reunir recursos de orden socioemocional que permitan a los niños y niñas descubrir sus dones, capacidades emocionales que les permitan explorar comportamientos y actitudes efectivos ante estas circunstancias, siendo críticos frente a los cambios que se van dando en la sociedad, para ir formando adultos resilientes, con carácter crítico creativo y con competencias para la vida, enfocados a la búsqueda permanente de aprender. En efecto, esto supone un desafío considerable, dado que los principales modelos de valores y habilidades en sus hogares son sus progenitores. En numerosas situaciones, algunos niños replican lo que observan, incluso incorporando la utilización de armas en sus juegos, la representación a través del juego de situaciones de embriaguez, lo que evidencia la naturalización de la violencia en su ambiente.

Por esta razón, creo esencial incluir la educación emocional como un camino hacia el autoconocimiento, facilitando que los niños manifiesten sus

emociones y pensamientos sin temor. Esto abarca la pedagogía del sentir, que aspira a fomentar la manifestación de emociones en las "semillas" (niños y niñas), además de tácticas de control emocional. Con un objetivo a largo plazo que es prevenir la deserción escolar y cultivar la motivación por aprender.

Desde el contexto educativo se ha orientado aprendizajes sobre técnicas de respiración como herramienta de autocontrol, el análisis resuelto hasta el momento ha reflejado la efectividad de la estrategia, por eso considero que es importante la aplicación de estas técnicas como parte de la educación emocional, para que los niños y niñas sean capaces de relajarse ante estímulos intensos, en particular la ira y la tristeza, sentimientos habituales en su entorno familiar, favoreciendo la construcción de relaciones armónicas en su entorno inmediato.

Por otro lado, el **mesosistema**, que vincula a la familia con la comunidad y la institución educativa, es esencial para incorporar no solo habilidades relacionadas con la educación emocional, entre ellas la conciencia y la regulación emocional, sino que también puede ser estratégico y apoyar los conocimientos ancestrales y la cosmovisión Nasa en el proceso de enseñanza-formación. Porque, a pesar de que la mayoría de los profesores no son indígenas, han intentado explorar e integrar de forma transversal aspectos culturales en sus prácticas. Un caso ilustrativo es la incorporación de algunas palabras en NasaYuwe en los ejercicios cotidianos en clase, además de los cinco rituales principales que se festejan en la cosmovisión indígena Nasa.

Por tanto, la institución educativa intenta brindar una educación fundamentada en la necesidad política y cultural de la comunidad, sin embargo, se topa con conflictos con el modelo interiorizado de educación tradicional y estandarizado de la educación nacional convencional. Que es un modelo que ha tratado durante años de moldear a las comunidades indígenas bajo una lógica ajena, ignorando sus raíces, sus conocimientos, su vínculo con el territorio y sus necesidades, que trascienden una simple educación con currículos que no dialogan con las realidades de la comunidad. Por lo tanto, la institución educativa está en proceso con su cuerpo de docentes de intentar transformar su tejido de conocimientos y saberes, aunque todavía se necesita un liderazgo educativo más potente que aprecie los saberes y requerimientos de la comunidad.

En el contexto del mesosistema, que conecta la familia, la comunidad y la escuela, se anhela un tejido de conocimientos y saberes claro, orientado por los principios fundamentales de la organización Indígena Nasa: Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía.

- **Unidad:** Los mayores enseñan que somos un tejido colectivo; el progreso no es individual, sino comunitario.
- **Tierra:** Más que un espacio físico, la tierra es nuestra abuela y maestra, la memoria colectiva viva de nuestro pueblo. No puede haber educación sin ella.
- **Cultura:** Es el enraizamiento que nos conecta con la memoria colectiva y nuestros ancestros, dando sentido a nuestra identidad actual. Por ello, la cultura debe tener un espacio significativo en el proceso educativo.
- **Autonomía:** Es el derecho fundamental de decidir sobre nuestro destino, incluyendo el modelo educativo que deseamos para las futuras generaciones.

Actualmente, la comunicación entre estos espacios se ha visto fracturada y limitada, afectando su articulación esencial. En este contexto, la experiencia pedagógica de la elaboración de un diario emocional, orientado hacia la armonía y el equilibrio, con un enfoque en educación emocional, podría aportar elementos valiosos para este proceso de transformación curricular.

Otro factor crucial en este nivel del ecosistema es la escasa implicación de las familias en el proceso de educación. La mayoría de los Padres solo acuden a la institución educativa cuando el profesor los convoca, y el seguimiento de las tareas es escaso. Por ejemplo, en un grupo de 25 alumnos de segundo grado, solo cinco entregan sus deberes de manera regular, frecuentemente con el apoyo de un hermano, hermana o madre. Los demás niños a menudo olvidan sus cuadernos, ignoran las tareas o entregan sus deberes en días equivocados. Esta circunstancia demuestra que numerosos niños/niñas se encuentran prácticamente "solos" en su proceso educativo en el hogar.

Más allá del ámbito escolar, la falta de acompañamiento también se manifiesta en otros aspectos como la alimentación, las normas y el cuidado

personal. Además, los niños están expuestos a riesgos sociales significativos, como el reclutamiento forzado. Algunos relatan experiencias preocupantes:

- “Por mi casa pasó la guerrilla.”
- “Cuando venía para la escuela, ellos me dieron monedas.”
- “Cuando sea grande, quiero ser guerrillero.”
- “Me fui a trabajar raspando coca.”
- “Mi mamá se fue para el ejército y mi tía está en la guerrilla.”

Sin embargo, en contraste con esta realidad, los niños también evocan momentos de armonía familiar, cuando comparten historias y cuentos alrededor del fogón o en la mesa del comedor. A través de estos diálogos, se rescatan valores, se corrigen comportamientos y se transmiten normas comunitarias relacionadas con la protección del agua, el respeto a la mujer en su periodo menstrual y la importancia del trabajo colectivo. A pesar de que estos instantes son limitados, se busca identificar lo que aún intenta preservar las familias.

Siguiendo con los ecosistemas de Bronfenbrenner (Álvares, 2015), en el **exosistema**, según la teoría ecológica de Bronfenbrenner, se incluyen contextos en los que el estudiante no participa directamente, pero que influyen en su desarrollo, como las políticas, la economía y la cultura de la región. Con relación al rol de dinamizador (orientador), que se encarga de intermediar entre la familia y los responsables de los servicios, como señala Bronfenbrenner (citado por Cortés, 2004). Hay obstáculos administrativos y de liderazgo que restringen la creación de un camino que guíe este tipo de formación para las familias. A pesar de que se emplean los espacios de informe académico con los padres de familia debido a la limitante del tiempo, existen temas relevantes que las familias deben entender, como por ejemplo es crucial que reconozcan los derechos de los niños y las ventajas de programas y organizaciones sociales que respaldan estas formaciones. Pero a menudo pasa inadvertido pensar en una estrategia para su tratamiento.

Considero que los niños del grado segundo han crecido en un ambiente político, en el que, se han realizado diferentes marchas como organización Indígena CRIC para exigir derechos, como la educación propia, y se han obtenido logros en cuanto a la autonomía educativa, lo que confiere al reconocimiento de la

sabiduría de los mayores, la historia y la naturaleza en sí. En la comunidad de Huellas-Caloto, es fundamental fortalecer y preservar nuestra identidad cultural, integrando de manera transversal esta riqueza en la educación. Es preocupante notar la disminución en la participación en rituales tradicionales; por ejemplo, durante los rituales mayores, la asistencia de niños y familias es mínima, predominando la presencia de los abuelos. Comprender las razones detrás de esta escasa participación familiar en rituales y asambleas comunitarias es esencial para reforzar nuestra identidad cultural y asegurar la transmisión de tradiciones a las nuevas generaciones. Además, este fenómeno pone en riesgo la preservación de nuestra lengua materna, especialmente si su importancia no es reconocida por el cuerpo docente en la estructura educativa.

Un ejemplo ilustrativo ocurrió en una salida pedagógica, donde los niños practicaban el saludo en *Nasa Yuwe*. Al pasar por una casa junto a la vía principal, saludaron en lengua materna a un grupo de mujeres que estaban "desmoñando" marihuana. Sin embargo, las mujeres no respondieron al saludo y mostraron actitudes apenadas y risueñas, dejando a los niños en una situación de desconcierto. En decir, la educación no debe estar descontextualizada a las raíces culturales, este ejemplo nos lleva a repensarnos que es urgente la transformación del colegio a un tejido de conocimiento y sabiduría contundente, especialmente de la Institución en la que se promueve esta investigación.

Otro reto importante a nivel comunitario es la ausencia de semilleros artísticos y de formación cultural. La falta de recursos humanos y de infraestructura ha impedido su desarrollo, y hasta el momento es un tema poco discutido o reconocido en el ámbito comunitario. Ante esta situación, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad. Algunas posibles acciones incluyen:

- **Escuelas para padres o minga de valores**, que brinden herramientas a las familias para acompañar de manera más consciente y efectiva el desarrollo de sus hijos.
- **Estrategias de conexión entre docentes y familias**, que permitan reconocer los ambientes familiares e impactar positivamente en el aprendizaje.

- **Espacios de formación artística y cultural**, que sea transversal para fortalecer la identidad y generen alternativas de crecimiento personal y colectivo para los niños.
- Se propone la **formación del cuerpo docente** en diversas áreas clave para enriquecer el ambiente educativo:
 - *Educación socioemocional*: Desarrollar habilidades que permitan a los docentes abordar las emociones propias para fortalecer las relaciones interpersonales de los estudiantes de manera efectiva.
 - *Énfasis agropecuario*: Integrar conocimientos sobre prácticas agrícolas y pecuarias, fomentando una conexión directa con el cuidado de Uma Kiwe y promoviendo la soberanía alimentaria.
 - *Identidad cultural ju'ghtewe'sx*: Profundizar en la comprensión y enseñanza de la lengua materna, Kwesx Yuwe, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de la comunidad educativa.
 - *Arte y cultura*: Incorporar las expresiones artísticas autóctonas en el tejido de conocimiento y sabiduría, valorando y preservando las manifestaciones cosmogónicas.

Estas áreas deben ser abordadas de manera transversal en el entorno educativo, asegurando que cada componente se integre armoniosamente en las prácticas pedagógicas diarias. La clave está en diseñar actividades y enfoques que permitan a las familias redescubrir su papel en la educación y el cuidado integral de sus hijos, en trabajo conjunto con los docentes y la comunidad. Finalmente, esta propuesta promueve el reconocimiento de la educación emocional como un pilar del aprendizaje integral, en consonancia con los principios del hilo de armonía y equilibrio. No estaría alejado de lo que menciona la teoría de Bronfenbrenner (Cortés, 2004) en el nivel del exosistema que rodean las políticas educativas y el contexto sociocultural, Así, la experiencia pedagógica del diario emocional no solo atiende el desarrollo socioemocional de los niños, sino que también fortalece su identidad cultural, su conexión con el territorio y su capacidad de afrontar los desafíos de su entorno de manera resiliente.

Aprendizaje socioemocional

Para partir, vamos a recordar la importancia que tienen las emociones en cualquier proceso. En nuestros procesos de memoria y aprendizaje, por ejemplo, aprendemos mejor cuando estamos tranquilos. En la toma de decisiones y juicios, si estamos molestos, por ejemplo, posiblemente tomemos decisiones impulsivas o anticipadas. Igualmente influye en la calidad de las relaciones sociales, ya que, si somos empáticos, podremos leer mejor las necesidades del otro y generar mejores relaciones. También en la salud mental y física, si nos sentimos estresados, posiblemente, podemos tender a sufrir más a menudo de dolores de cabeza o tensiones corporales. Finalmente, nuestras emociones impactan en nuestra efectividad y rendimiento diario.

Las competencias socioemocionales, según Graczyk, Payton y CASEL, abarcan un conjunto amplio de habilidades que permiten a las personas comprender y manejar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Estas incluyen el reconocimiento y regulación de los propios sentimientos, la empatía, el análisis crítico de normas sociales, el desarrollo de un autoconcepto positivo y el compromiso con comportamientos éticos. También contemplan habilidades interpersonales como la comunicación efectiva, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, la capacidad de decir “no” ante la presión, y la disposición para buscar ayuda cuando se requiere. Estas competencias son fundamentales para el bienestar personal y la sana convivencia social (Bisquerra, 2007). Estas capacidades no solo fortalecen el desarrollo personal, sino que tienen una incidencia directa en el aprendizaje, ya que permiten a los niños y niñas desenvolverse con mayor confianza, enfrentar desafíos con resiliencia y construir relaciones sanas en el entorno escolar.

En efecto, el trabajar en nuestras competencias socioemocionales es esencial, ya que éstas nos ayudan a adaptarnos a nuestro ambiente estableciendo relaciones interpersonales más favorables, permitiendo equilibrio emocional y generar estados de salud y bienestar. Ahora bien, teniendo en cuenta los estudios de Bisquerra (2007), psicólogo y pedagogo, entendemos que estas competencias dependen de las habilidades emocionales: Conciencia emocional regulación,

emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. (Figura 1).

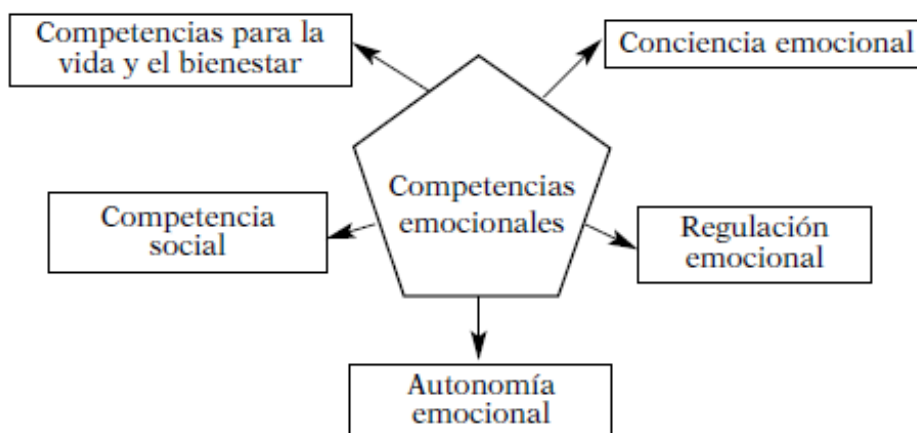


Figura 1. Pentágono de competencias emocionales (Bisquerra, 2007, p. 23).

Estas son habilidades socioemocionales que comprenden un conjunto de competencias personales, interpersonales e interculturales que una persona adquiere para relacionarse de manera eficaz y constructiva con los demás en sus interacciones sociales y profesionales (Bisquerra-Alzina, 2008). Su desarrollo abarca los procesos de las áreas afectivas, tales como la conciencia y gestión emocional, la relación con los demás y, en términos generales, la proyección en la sociedad.

No obstante, las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades concretas que se enseñan y se desarrollan basadas en la capacidad emocional, tiene un enfoque educativo y social, pensado específicamente para aplicarse en contextos escolares comunitarios. Que permiten a una persona comprender y manejar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. “Las competencias socioemocionales se derivan del concepto de inteligencia emocional” (Bisquerra, 2007), que es la habilidad para atender los sentimientos de manera apropiada y precisa asimilarlos y comprenderlos para regular y modificar nuestro estado de ánimo. Es decir, la inteligencia emocional es la que nos permite identificar la emoción, por ejemplo: que estás triste. La competencia socioemocional es saber gestionar la tristeza sin afectar las relaciones y expresarla de forma adecuada. Entonces las competencias

socioemocionales según el modelo de Bisquerra (2007) son el desarrollo práctico de la inteligencia emocional, es decir, la inteligencia emocional es la base teórica, y las competencias socioemocionales son su aplicación educativa y formativa.

Por otro lado, estas habilidades son reconocidas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como parte esencial de las Competencias del siglo XXI que, ante los nuevos entornos sociales tan dinámicos de la actualidad, buscan dotar a los individuos de herramientas de no solo cognitivas sino de socialización y bienestar. Es por ello que, en la actualidad, las habilidades socioemocionales son fundamentales para que los individuos puedan identificar y gestionar tanto sus propias emociones, como las de los demás.

Según Ferreira y colaboradores (2003), los maestros asocian el aprendizaje de estas habilidades o aprendizaje socioemocional con la promoción de valores esenciales para la vida en sociedad, preparando a los niños/niñas y jóvenes para proteger su propia salud integral y la de los demás. Además, contribuye al desarrollo de competencias clave como la comunicación asertiva, la autoestima, la toma de decisiones y la negociación. No solo se trata de mejorar el rendimiento académico, sino también de gestionar el comportamiento a través del equilibrio emocional y social, dado que los estudiantes requieren tanto competencias cognitivas como sociales y emocionales para desenvolverse en su entorno (Qualificar, 2017). En este contexto, dentro del aprendizaje socioemocional, la autoconciencia y la regulación emocional son habilidades esenciales.

Para que el aprendizaje socioemocional sea efectivo es crucial generar ambientes escolares donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados. Berger (2014) señala que estos entornos deben caracterizarse por ser cálidos, sanos, seguros y acogedores, pero también desafiantes, promoviendo así un aprendizaje significativo. En este sentido, el Ministerio de Educación de Colombia (2017) destaca que los docentes y orientadores juegan un papel clave en la creación de estos espacios, estableciendo vínculos con los estudiantes a través de la motivación, la escucha activa, el reconocimiento y la validación de sus emociones. Además, fortalecer la comunicación, la empatía y evitar prejuicios son

estrategias esenciales para fomentar un ambiente de respeto y confianza. Por lo tanto, ser emocionalmente competente es crucial cuando nos desempeñamos en un trabajo educativo y somos modelos de otros, como en nuestro caso. El don de gentes (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.) fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean (Bisquerra, 2007). Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio, como es visto en los y las docentes más competentes socioemocionalmente, que son más propensos a mostrar efectos positivos y tratan a sus alumnos, inclusive los más conflictivos, con mayor sensibilidad. También, son capaces de manejar situaciones frustrantes y de resolver conflictos con mayor facilidad, de mantener un ambiente tranquilo y calmado, propicio para buenos aprendizajes. Además de sentirse capacitados de educar a sus alumnos en habilidades socioemocionales, desarrollando mayor equilibrio y tranquilidad por ello. Ya que algunas veces, consiguen contener a otros de mejor forma. Poseen menos desgaste emocional y saben manejar el estrés de mejor forma y así sentirse profesionalmente más satisfechos, ya que logran mantener una mejor calidad de relaciones con sus alumnos y alumnas.

En consecuencia, el aprendizaje socioemocional debe ser transversal y puede integrarse en las actividades diarias del aula mediante el diálogo, la reflexión y la resolución de conflictos. La práctica de la empatía y la enseñanza explícita de estrategias de regulación emocional permiten que los niños desarrollen habilidades para enfrentar los desafíos de la vida de manera positiva. En la comunidad Nasa, este enfoque se enriquece al vincularse con las prácticas ancestrales de cooperación, respeto y equilibrio con la naturaleza, asegurando que el aprendizaje socioemocional no solo beneficie a cada niño individualmente, sino que también fortalezca el tejido comunitario. En este contexto, y retomando los estudios de Rafael Bisquerra sobre las cinco competencias emocionales en el aprendizaje socioemocional, se optó por centrar esta investigación en el desarrollo de la *conciencia emocional* como punto de partida. Esta competencia es

considerada fundamental para fortalecer habilidades esenciales para la vida de los niños y niñas. Aunque este proceso investigativo no abarca explícitamente las demás competencias, se espera que, a lo largo de la experiencia pedagógica, puedan abordarse progresivamente, permitiendo observar sus alcances y su incidencia tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la enseñanza del orientador. La conciencia y la regulación emocional favorecen el autoconocimiento y, con ello, fortalecen la autoestima, ya que permiten a los niños reconocer sus emociones, identificar lo que sienten y comprender cómo estas influyen en su comportamiento.

Autoconocimiento, autoconcepto y conciencia emocional

El autoconocimiento es la capacidad que tiene una persona para identificarse a sí misma, comprender sus emociones, pensamientos y comportamientos. Implica reconocer fortalezas y áreas de mejora, así como entender cómo nuestras experiencias y relaciones influyen en nuestra identidad. En este sentido, Navarro (2009) menciona que, “es la capacidad de responder quién soy yo, el conocimiento que tenemos de nosotros mismos”. Es lo específico de la persona, la conciencia de sí mismo. Cómo nos identificamos y evaluamos, pero no es fácil tener un autoconcepto claro. Esta habilidad personal crea la autoestima” (p. 87). Esto significa que el autoconocimiento no solo nos ayuda a comprendernos mejor, sino que también influye en la forma en que nos valoramos y nos relacionamos con los demás, impactando directamente en nuestra autoestima y desarrollo personal.

Para la OMS el autoconocimiento es la habilidad de “conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo” (Martínez, 2014, p. 67). Está ubicada dentro de las habilidades cognitivas porque requiere de la introspección y la reflexión que posee cada individuo, que lo ayuda a identificarse como una persona única, con una identidad que lo distingue. En este proceso mental, los individuos desarrollan una comprensión de sí mismos, lo que incluye identificar sus virtudes, defectos, limitaciones, necesidades, gustos y

temores (Parra Espitia, 2021, p. 44). Los estudiosos consideran que esta habilidad y los procesos que implican deberían ser vistos como un tema transversal no solo en la vida diaria, sino también en el ámbito educativo, dado que, si no se cuenta con una guía para el autoconocimiento y el crecimiento personal, la educación en valores no es suficiente.

El autoconocimiento es un proceso difícil, porque, aunque estamos expuestos constantemente a juicios en la sociedad, ninguno es tan importante como el nuestro propio, el juicio más importante e influyente es el que hacemos sobre nosotros mismos. Es decir, la percepción y autoevaluación que una persona tiene de sí misma tiene un impacto mayor en su bienestar, autoestima y decisiones que la opinión externa. Por otro lado, la percepción que formamos de nosotros mismos, que algunos estudiosos llaman a esta habilidad autoconcepto, comienza a gestarse desde el mismo instante de nuestro nacimiento, a través de las interacciones con nuestra familia, siendo la figura materna especialmente influyente. A partir de estas relaciones, se inicia un proceso en el que nos reconocemos como seres únicos y distintos de los demás. La valoración que un niño o niña hace de su propia imagen está íntimamente ligada a la forma en que su familia lo valora y lo percibe (Navarro, 2009).

Por su parte, el autoconcepto se trata de una competencia socioemocional que se va desarrollando desde el nacimiento durante las interacciones con la familia, la escuela, los vecinos, la comunidad y la sociedad. Pero con un mayor impacto desde los vínculos afectivos que se van forjando en los cuidados, comunicación y cercanía de los padres como primeros referentes. Como afirman Mestre, Samper Y Pérez-Delgado (2001), el desarrollo del autoconcepto depende de los tipos de experiencias familiares y se percibe como negativas o positivas, la relación positiva depende de factores de conexión, expresividad, y organización familiar, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa. Esta influencia, afecta en la construcción psicológica del niño o niña lo cual está directamente relacionado con la construcción de la identidad.

Para Erik (Erikson, 1950) en su Teoría del desarrollo psicosocial, a esta edad en la que se encuentran los niños de segundos grados, ellos atraviesan la etapa de "Laboriosidad & inferioridad" es decir, comienzan a compararse con otros,

desarrollan un sentido de competencia y una imagen de si mismos basado en logros y reconocimientos, si bien aún no dominan el pensamiento abstracto, pero ya son capaces de reconocer emociones propias y ajenas a partir de la reflexión de sus pensamientos. Por ello enseñar a los niños a reconocer, nombrar y reflexionar sobre sus emociones fortalece el autoconcepto.

En su teoría del aprendizaje social, Bandura (2001) menciona que los individuos desarrollan su autoconcepto a través de la observación e interacción con su entorno social. Este proceso implica que las personas interiorizan las percepciones y valoraciones que reciben de quienes les rodean, construyendo así su propia autoimagen. Complementando esta perspectiva, Mestre Escrivá, Samper García y Pérez-Delgado (2001) destacan que la familia y la escuela son fundamentales en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo de niños y adolescentes. Debido a que, reciben una retroalimentación respuesta u opinión de por sus conductas, desempeño, actitudes, metas, logros y fracasos. En ocasiones, afectan potencialmente la información que procede de personas importantes para ellos, cuando hay juicios comparativos o donde los hacen sentir culpables de situaciones incluso si no han sido causantes, esto influye moldeando una imagen negativa de sí mismo, en cambio sí hay una mirada armónica fortalece una percepción positiva en la formación de su autoconcepto y autoestima.

Esta capacidad es fundamental para el desarrollo personal y emocional de los estudiantes y puede ser enseñada a niños y niñas para que construyan una autoestima sólida. Sin embargo, este aprendizaje podrá ser significativo sólo si quien lo orienta ha vivido su propio proceso de introspección y autoconocimiento. Por esta razón, Herrán Gascón (2004) considera que una enseñanza es eficaz cuando permite obtener un dominio cognoscitivo; pero si además de promover aprendizajes significativos y creativos se adopta el autoconocimiento como referencia formativa, resultará más beneficiosa para el proceso de conocimiento y para el desarrollo personal del estudiante. Como mencionan Davidson y Begley (2012), el verdadero autoconocimiento es esencial para que una persona pueda aceptarse, valorarse y fortalecer su autoestima.

Por otro lado, como ya se ha mencionado, existen factores internos, de la propia persona y externos, de los individuos con los que nos relacionamos, que

contribuyen al autoconcepto. Los factores externos que influyen constantemente en la evolución del autoconcepto de las personas y que corresponden al “yo social”, al mismo tiempo que a la dimensión física y moral/ético. En cuanto a la dimensión física, Mestre Escrivá, Samper García y Pérez-Delgado (2001) consideran que el género ejerce una influencia notable en el autoconcepto, en la manera en que los jóvenes perciben y afrontan los cambios físicos propios de la adolescencia. Además, que cada cultura establece ciertos estándares de belleza y formas de cuerpo que se consideran deseables y apropiadas para cada sexo. Así, los adolescentes aprenden a interiorizar estas características ideales a través de sus amigos, las expectativas familiares y las imágenes que se propagan en medios como la televisión, el cine y la publicidad.

Este proceso tiende a ser desafiante para las chicas. Diversos estudios han demostrado que, mientras que la mayoría de los chicos se sienten satisfechos con sus cuerpos, solo la mitad de las chicas comparte ese mismo sentimiento; el resto tiende a considerarse poco atractivas. Esta insatisfacción puede generar angustia respecto a su apariencia, incluso cuando otros las ven tan atractivas como a sus compañeros. De manera que las adolescentes tienden a tener una percepción más crítica e insatisfecha sobre su apariencia y habilidades físicas en comparación con los hombres. Lo cual esto las hace sentir vulnerables ante los modelos de belleza que la publicidad y algunas letras musicales venden. Como aún no hay un autoconcepto claro, influyen las tendencias de la moda y estereotipos sociales basados en una figura delgada. En las mismas investigaciones Mestre Escrivá, Samper García y Pérez-Delgado (2001) revelan que, durante los primeros años de la adolescencia, las mujeres tienden a sentirse más satisfechas con sus esquemas morales y su vida religiosa. Percibiendo estas representaciones como más positivas y coherentes con la idea de ser una "buena persona", en comparación con sus pares hombres de la misma edad. Los autores sugieren que, en la construcción del autoconcepto, las adolescentes alcanzan de manera más consistente habilidades relacionadas con la moral y la ética. Esto implica que las adolescentes integran más profundamente elementos éticos y religiosos en su autoconcepto, lo que podría influir en su comportamiento y decisiones durante esta etapa de desarrollo.

En dicho contexto, es relevante considerar las enseñanzas del filósofo Plotino (Brehier, 1953), quien enfatiza la importancia de la belleza interior sobre la exterior. Plotino aconsejaba que, "si uno no percibe la belleza en sí mismo, debería actuar como un escultor que, al esculpir una estatua, elimina lo superfluo hasta revelar la verdadera esencia" (p. 113). Según él, la verdadera belleza no reside en la materia o el físico, sino en el alma y las virtudes. Invitaba a dirigir la mirada hacia el interior y, a través de la reflexión y el pensamiento, embellecer el alma.

Además, los factores biológico, psicológico y sociocultural influyen en el desarrollo del autoconocimiento para configurar los factores internos. Es decir, el autoconcepto estimula el componente cognitivo, la autoestima que comprende el área afectiva, y el autoconcepto, referidos al área de sincronización comportamental. Y allí se va desarrollando otra dimensión del autoconcepto: lo ético/moral (Pereira, 2009). En efecto, el autoconcepto ético/moral está influenciado por elementos sociales, madurativos y de personalidad. Surge a partir de la conciencia de las sensaciones físicas y emocionales, en relación con la manera en que actuamos y respondemos a las diversas situaciones del ambiente. A medida que enfrentamos desafíos y experiencias, vamos construyendo una idea de nosotros mismos, que también, se ve influenciada por la valoración y el reconocimiento que recibimos del entorno familiar. Esta percepción inicial se enriquece con el tiempo mediante la interacción con otras personas y la retroalimentación del contexto social, lo que permite fortalecer la identidad y la confianza en uno mismo.

Como puede observarse, en el desarrollo del autoconocimiento no solo influye las voces y actitudes de la familia y no solo depende de la introspección personal, sino también de las influencias del entorno, como la música y la violencia, que pueden moldear la percepción que una persona tiene de sí misma. La música, por ejemplo, actúa como un canal de expresión emocional y una herramienta para la autorreflexión, ya que sus ritmos, letras y melodías pueden evocar recuerdos, reforzar identidades culturales y generar estados emocionales que impactan la forma en que nos comprendemos a nosotros mismos. Por otro lado, la exposición a la violencia ya sea en el hogar, también la música, los medios de comunicación, la escuela o la comunidad, puede afectar negativamente la

construcción del autoconcepto desde la conciencia y regulación emocional, generando inseguridad, miedo y distorsiones en la autoimagen.

Finalmente, redescubrirse implica desarrollar la habilidad de dirigir la atención hacia el propio mundo interno y tomar conciencia de sí mismo, desaprender de aquello que no ha funcionado para aprender valores o estrategias de regulación que permita entender las emociones, su influencia en la experiencia y la conducta; y expresarlas de forma adecuada al contexto. Para auto conocerse, como mencionan Davidson y Begley (2012) es preciso “viajar al interior de uno mismo”; y para ello se requieren procesos introspectivos como “la atención perceptual, la reflexión metacognitiva y la autoaceptación, que están en la base del crecimiento personal y que pueden llevar al individuo a un estado de bienestar interno en el que el sujeto se sienta satisfecho consigo mismo y con su vida” (citados en Rodríguez, 2013). Lo que influye en él desarrollo del autoconocimiento de la persona, porque va obteniendo un sentimiento de confianza en sí mismo lo que le permitirá desenvolverse de manera razonada y sentida en los procesos de aprendizajes educativos y comunitarios, la creencia de que uno tiene control sobre su propia vida y sentimientos subjetivos de ser capaz de tomar decisiones sin excesiva validación social (Sessa y Steinberg, 1991).

Por todo lo anterior, el desarrollo del autoconocimiento es progresivo y precisa de la articulación de tres pilares fundamentales: la identidad y las metas, el desarrollo de la atención, y la conciencia de las emociones (Chernicoff Minsberg y Rodríguez Morales, 2018). Por ello, es fundamental desarrollar ambientes pedagógicos que enfatizan lo emocional, brindando a niños y niñas oportunidades para reconocer y valorar cualidades como la nobleza, la humildad y otros componentes espirituales y morales vinculados a los sueños. Este enfoque les permitirá afrontar los desafíos de la adolescencia, evitando frustraciones relacionadas con la valoración excesiva de lo físico y fomentando una apreciación más profunda de lo espiritual, ético y moral, es decir, aquello que emana desde el corazón y fortalece el autoconocimiento.

Para completar la importancia del autoconocimiento es necesario referirse también a la autorregulación. Ya que en cada momento de vida estamos vinculados a un proceso de autorregulación, a partir del impacto de lo que vemos,

escuchamos y sentimos de nuestro entorno (Mestre Escrivá, Samper García y Pérez-Delgado, 2001). Para la OMS la gestión o manejo de emociones y sentimientos es una habilidad que sirve para “aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor “sintonía” entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales” (Martínez, 2014, p. 67). Esta habilidad es conocida con diversos nombres, como gestión emocional o autorregulación, pero en esencia, se trata de la capacidad de reconocer y modular tanto la duración como la intensidad de las propias emociones, sentimientos y estados emocionales o anímicos. Además, también implica la capacidad de generar para uno mismo condiciones de paz, serenidad y bienestar interior.

Por lo anterior, el autoconocimiento está dentro de la clasificación de habilidades emocionales que propone la OMS. Las emociones son fenómenos complejos y existen diversas formas de clasificarlas y comprenderlas. Los estudiosos de las emociones las agrupan según su manifestación conductual, su evaluación, su construcción psicológica, su construcción social o su función. Por su parte, las emociones son gestionadas con el fin de optimizar recursos y lograr objetivos tanto personales como sociales (Gómez y Calleja, 2017). Los mecanismos que se activan para alterar una emoción pueden ser automáticos o intencionales, y su objetivo es modificar tanto la experiencia emocional como la situación misma, según las necesidades personales y las exigencias del entorno. Además, la regulación emocional puede ser analizada incluyendo factores sociales, lo que la hace tanto individual como social.

El primer paso para comprender las emociones consiste en identificarlas y nombrarlas con precisión. Por ello, una de las prácticas más recomendadas es el desarrollo del “lenguaje emocional”, que consiste en crear una conexión entre las experiencias emocionales del individuo y las palabras que se relacionan con ellas: por lo que, autores como Chernicoff y Rodríguez (2018) recomiendan enseñar a las personas a identificar las diferencias y similitudes en sus emociones, así como a comprender qué las provoca y cómo expresarlas con precisión. Este proceso es un pilar fundamental para lograr una adecuada autorregulación. Luego, se utilizan mecanismos conocidos como estrategias de regulación emocional, los cuales son

muy numerosos, porque pueden abarcar varios aspectos. Según los estudios de Gross, mencionados por Gómez y Calleja (2017), una emoción puede ser regularse antes, durante o después de que ha sido generada, modificando lo que se piensa, se siente o se hace, tanto respecto de la propia emoción experimentada como de la situación y del objeto que la origina.

Como puede verse la gestión de las emociones no es un proceso natural, implica cultivar hábitos reflexivos y desarrollar la capacidad de perseverar en el cumplimiento de los objetivos personales. Esto incluye la habilidad de postergar recompensas inmediatas, tolerar la frustración y mantener una actitud optimista, entre otros factores que contribuyen a una mayor paciencia y tolerancia en la persona (Patiño Domínguez, 2018). Gradualmente las personas van creciendo desde una regulación ejercida por los demás a una autorregulación. Por todo lo anterior, el facilitador u orientador, ya ha recorrido el camino, tiene elementos de su experiencia lo que edifica su autoconocimiento más seguro y que podría aportar al ejercicio de los demás. Entonces, este proceso puede ayudar a los estudiantes, no solo a aprender a facilitar la regulación emocional y la conducta, sino que también contribuye a la creación de límites saludables y al establecimiento de relaciones positivas con los demás. Además, el autoconocimiento es clave para desarrollar un proyecto de vida con propósito. (Patiño Domínguez, 2018). A través del autoconocimiento, una persona puede tomar decisiones más conscientes, aprender sobre sus derechos, fortalecer su autoestima y desarrollar una mayor seguridad en sí misma. De ahí la importancia del autoconocimiento para el desarrollo personal.

Por todo lo dicho es importante mencionar la conciencia emocional, que es la capacidad de reconocer tanto las propias emociones como las de los demás, así como comprender el clima emocional de un entorno. En los estudios de Bisquerra (2007) se identifican características clave que pueden guiar la formulación de los objetivos de la experiencia pedagógica del diario emocional *YU'KH WALA ÑUS* - corazón de la montaña con niños y niñas de segundo grado. Estas características describen con precisión los elementos que definen la adquisición de la competencia de conciencia emocional y permiten establecer indicadores observables en la práctica pedagógica. A partir de estos aportes, es posible prever

los resultados esperados en los niños y niñas, en términos de reconocimiento, comprensión y expresión de sus emociones, así como el desarrollo progresivo de habilidades empáticas y de autorregulación, mediante el uso cotidiano del diario emocional.

Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.

Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás (Bisquerra, 2007). El desarrollo de esta habilidad en el ambiente de enseñanza le brinda la oportunidad a los niños y niñas del grado segundo aprender a reconocer sus emociones, identificar lo que sienten y comprender cómo estas afectan su comportamiento.

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo explicativo y descriptivo, el cual se orienta a comprender, desde una mirada profunda, las vivencias, emociones y situaciones que atraviesan la vida cotidiana de los niños y niñas del grado segundo del Centro Educativo Rural La Huella, ubicada en el municipio de Caloto, Cauca. Desde este enfoque, se reconoce la realidad como una construcción compleja y situada, en la que los niños y niñas interpretan y resignifican sus experiencias en diálogo constante con su contexto cultural, territorial y afectivo.

En este sentido, la investigación busca interpretar las necesidades socioemocionales de los estudiantes indígenas Nasa desde una perspectiva integral, incorporando tanto sus expresiones emocionales como su relación con el entorno, la familia y la escuela. La comprensión de estas dinámicas tiene como propósito de implementar y valorar un diario emocional que actúe como estrategia pedagógica para promover el desarrollo de competencias emocionales fundamentales, la conciencia emocional, tomando como referente los estudios de Bisquerra (2003; 2007).

Acorde con el enfoque cualitativo, se privilegia el análisis de los significados que los niños atribuyen a sus emociones, así como la forma en que estas impactan su aprendizaje, su atención, su concentración, motivación, su autoconcepto y sus formas de habitar el mundo. Para enriquecer tal comprensión, se retoma la teoría de los ecosistemas de Bronfenbrenner (Cortés, 2004) que permite analizar cómo los distintos niveles del entorno (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) influyen positiva o negativamente en el desarrollo emocional de los estudiantes. Dicha teoría facilita entender de qué manera los vínculos familiares, escolares, comunitarios y sociales afectan su desarrollo de conciencia emocional, por tanto, la percepción de sí mismos y su acceso al aprendizaje significativo. Desde esta mirada interpretativa, se evidencia que la ausencia de una educación emocional sólida puede contribuir a que los niños y niñas enfrenten situaciones de

vulnerabilidad presentes en su comunidad, como el reclutamiento forzado, el consumo de sustancias psicoactivas, trastornos mentales o ciclos de violencia. Por ello, el diario emocional se plantea como una herramienta con potencial transformador, artístico y espiritual, coherente con los sueños del SEIP y con los principios de la pedagogía del sentir. Finalmente, esta investigación cualitativa, al centrarse en lo subjetivo e intersubjetivo como fuentes legítimas de conocimiento, tal como lo plantea Sandoval Casilimas (1996), busca rescatar la voz, las emociones y la espiritualidad de los niños como elementos centrales en el aprendizaje. A través de la experiencia pedagógica del diario emocional, se busca contribuir a la formación de seres íntegros, sabios y sensibles, en sintonía con el hilo de armonía y equilibrio del tejido de conocimiento propio del pueblo Nasa.

Relación con la investigación descriptiva

Esta investigación también se sitúa dentro del enfoque descriptivo, ya que busca caracterizar las necesidades socioemocionales de los niños y niñas indígenas Nasa del grado segundo, sin intervenir directamente en las causas, sino comprendiendo las manifestaciones emocionales, afectivas y comportamentales que emergen en su vida cotidiana. Por esta razón, en esta investigación no se formulan hipótesis, pero sí variables que caracterizan este tipo de exploración. “Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación” (Arias, 2006, pág. 25).

Tal como señala (Arias, 2006), la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. En esta propuesta, se parte de la observación y caracterización de elementos emocionales que aparecen en el discurso, los comportamientos y las experiencias narradas y dibujadas por los niños y niñas en el diario emocional, lo que permite establecer un panorama general sobre el estado de desarrollo de sus competencias emocionales. Esta caracterización constituye una base valiosa para comprender cómo estos aspectos afectan su proceso de aprendizaje. Además, al estar orientada hacia la sistematización de experiencias vividas por las semillas de vida en su contexto natural, la investigación descriptiva se convierte en una herramienta clave para dar visibilidad a realidades

emocionales que muchas veces son invisibilizadas en enfoques más técnicos. En este caso, se reconoce que describir implica también valorar y legitimar los saberes, sentimientos y necesidades de las semillas, como parte integral del tejido de conocimiento y sabiduría que comprende la pedagogía del sentir.

Relación con la investigación explicativa

El enfoque explicativo en esta investigación permite explorar con mayor profundidad las causas y condiciones que han afectado el desarrollo emocional de los estudiantes, especialmente debido a la falta de oportunidades y herramientas adecuadas para fortalecer el autoconocimiento y la gestión emocional. Este tipo de enfoque, según (Arias, 2006), se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa y efecto, siendo uno de los niveles más profundos de generación de conocimiento. De este modo, la investigación explicativa permite no solo identificar los efectos visibles en la experiencia emocional de los niños y niñas indígenas Nasa, sino también comprender los factores estructurales, familiares, escolares y culturales que inciden positiva o negativamente en su desarrollo socioemocional.

En este sentido, se retoma la teoría de los ecosistemas de Bronfenbrenner, como herramienta interpretativa para analizar la influencia de cada entorno microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema en el bienestar emocional y cognitivo de los estudiantes. Esta influencia puede ser tan precisa que, en algunos casos, deja al docente en una posición limitada o "maniatada" frente a situaciones que lo superan. Sin embargo, es precisamente en ese escenario donde la pedagogía del sentir, junto con las dos competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2007); la conciencia emocional y la autorregulación, brindan una ruta posible de acompañamiento a la semilla de vida, desde nuestra pedagogía del sentir con su enfoque de cuidado para remediar el corazón de las semillas frente a todas las desarmonías que vivencian.

Desde esta mirada, la experiencia pedagógica del diario emocional YU'KH WALA ÑUS-Corazón de la montaña no solo se convierte en una herramienta pedagógica, sino también en una vía de transformación interior, que permite al niño o niña orientar su corazón desde el conocimiento y la regulación de sus propias emociones. Así, se busca que el docente dinamizador acompañe este proceso

desde sus propias capacidades emocionales y espirituales, guiando a las semillas hacia una vida más consciente, íntegra y en sintonía con su cultura, su comunidad y la Madre Tierra.

Técnicas de recolección de información.

Entrevista: Para fortalecer los argumentos de esta propuesta, se diseñó un cuestionario dirigido a las semillas (niños y niñas) de segundo grado, empleando un lenguaje sencillo y comprensible, sin recurrir a términos técnicos. Las preguntas, en su mayoría de opción múltiple, permitieron recolectar información tanto de los estudiantes como de algunos docentes de la escuela. El objetivo fue identificar cómo los niños y niñas reconocen sus emociones, las diferencias entre sus formas de sentir, las causas de sus estados emocionales, la manera en que expresan sus sentimientos y su espiritualidad, entendida desde el corazón del dinamizador para propiciar un ambiente de aula que abrigue emocionalmente. Asimismo, se indagó sobre su percepción del impacto que tienen las emociones en su proceso de aprendizaje. Esta técnica permitió obtener datos concretos relacionados con actitudes, valores y características físicas, afectivas y espirituales de las semillas, elementos clave para enriquecer la propuesta didáctica del diario emocional.

Observación participante o endógena: Para este proceso se ha desarrollado una herramienta de observación participante de carácter endógeno entendida como una forma de estar y sentir desde dentro del proceso educativo y comunitario. No se limita a observar hechos externos, sino que requiere una inmersión sensible, participativa y reflexiva por parte del docente investigador. Quien también hace parte de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva se busca comprender las condiciones emocionales, culturales y relacionales de los niños y niñas en sus vivencias o cotidianidad, permitiendo una lectura más profunda de sus gestos, silencios, comportamientos y formas de interacción.

En este caso, quien investiga ha sido la dinamizadora encargada del grupo del grado segundo, orientando directamente todo el proceso educativo, por ello su implicación ha sido cercana y constante, acompañando a las semillas no solo en su proceso académico sino también en sus vivencias emocionales. Ha

presenciado de forma directa las situaciones que afectan su desarrollo, reconociendo como lo emocional y lo cognitivo se entrelazan. En muchos momentos ha sentido en carne propia la preocupación o frustración de los niños y niñas, asumiendo una postura de atención cariñosa, humilde, atenta a comprender sus silencios, sus preguntas y sus emociones.

Desde esta cercanía ha buscado herramientas pedagógicas y didácticas que no solo enseñen contenidos, sino que también ayuden a transformar las realidades que viven los estudiantes, con una mirada empática respetuosa, enmarcada en el tejido de saberes, esta forma de observación y acompañamiento busca aportar al cuidado de la vida, reconociendo que cada semilla florece desde el amor, la palabra la escucha y el vínculo. Esta conexión, se dirige desde una forma de comunicación basada en el respeto mutuo, donde no hay jerarquías entre quien enseña y quien aprende, se trata de construir conocimiento desde lo colectivo, escuchando activamente las voces de los niños y niñas, validando sus experiencias y reconociendo su sabiduría propia. En este diálogo los maestros también se transforman, se cuestionan y aprenden.

Participantes

Participó un grupo de estudiantes de segundo grado de la Escuela La Huella, ubicada en la vereda Huellas del resguardo indígena de Huellas, municipio de Caloto. La edad de los niños y niñas participantes oscila entre los 6 y los 9 años. La escuela fue seleccionada como escenario de esta investigación debido a que la dinamizadora responsable del estudio trabaja en esta escuela, lo que ha permitido conocer de cerca las necesidades afectivas y de lectoescritura que presentan los estudiantes. En este grupo, con el que ha venido transitando desde grado primero, se identificó que el ambiente socioafectivo de su entorno familiar estaba afectando significativamente la motivación de los niños y niñas en las clases, por tanto, su capacidad de atención y concentración que son esenciales para el aprendizaje deben fortalecerse, además de conocer sus emociones para aprender a expresarlas y validarlas, tiene que ver con las competencias de la educación emocional.

Por otro lado, la investigación también tiene en cuenta que, en ese grupo, dieciséis estudiantes ya leían y escribían mayoritariamente en forma alfabética. Sin embargo, siete estudiantes aún requieren apoyo. Por ello, sentía que debíamos pensar en los que aún les cuesta hacer procesos metacognitivos; hecho que fue confirmado posteriormente a través de observaciones de clase y entrevistas realizadas como parte del proceso investigativo.

Además, esta elección responde a una preocupación más amplia por prevenir la deserción escolar que suele presentarse en secundaria, especialmente en los grados sexto, séptimo y octavo, donde algunos jóvenes han tomado la decisión de unirse a grupos armados o en su defecto es preocupante el consumo de alcohol en menores de edad. Las familias de esta comunidad, en su mayoría, viven en condiciones de pobreza, lo que limita su acceso a un bienestar integral digno y afecta la armonía familiar. En cuanto al nivel educativo de los cuidadores, la mayoría ha cursado únicamente la primaria, y son pocos los casos en los que se ha finalizado el bachillerato. Desde este contexto, se busca ofrecer a los niños y niñas oportunidades de fortalecimiento emocional temprano, trabajando especialmente en el desarrollo del autoconcepto y la regulación emocional elementos clave para su autoestima, desde los primeros grados.

Instrumentos

Para la entrevista semiestructurada a los docentes de la escuela de Huellas se diseñó un cuestionario de 6 preguntas abiertas. Se presenta a continuación.

-Hola, apreciados compañeros de trabajo, deseándoles que estén bien. Quiero compartir con ustedes que tengo el propósito de diseñar una estrategia pedagógica que me permita poder brindar a los niños y niñas a mi cargo un aprendizaje integral. Comprendiendo que es un reto grande, sin embargo, es importante intentarlo. Esto significa trabajar en el desarrollo de competencias transversales, de modo que los conocimientos que adquieran estén conectados con sus saberes previos y puedan ser significativos y adaptables al ritmo y proceso de cada estudiante. Para mí, es importante tener en cuenta lo que piensan y sienten

ustedes referente a sus estudiantes, considero que sus aportes son claves en este proceso de diseño, agradezco humildemente su tiempo en ayudarme.

1. ¿Cómo describirías el comportamiento afectivo de los niños y niñas de tu grado?

2. ¿Has notado si los niños y niñas logran expresar lo que sienten? ¿Cómo lo hacen?

3. ¿Cuáles son las emociones que más observas en ellos durante la jornada escolar?

4. ¿Cómo reaccionan los niños y niñas frente a situaciones de frustración, conflicto o cambios en la rutina?

5. ¿Qué señales te indican que un niño o niña puede estar pasando por una dificultad emocional?

6. ¿Consideras que los niños y niñas reconocen cuándo necesitan ayuda o apoyo emocional? ¿Lo comunican?

Cuestionario inicial a los niños y niñas participantes

Durante la primera actividad del diario emocional se realizó un pequeño ejercicio con los estudiantes y se les pidió que respondieran el siguiente cuestionario (Ver anexo 1).

Mira las caritas. Elige la que más se parece a cómo te sientes hoy y dibújala. ¿qué emoción es? ¿por qué te sientes así?

Tú y tus emociones

1. ¿Cómo sabes cuando estás triste?

a) Me dan ganas de llorar

b) No quiero hablar

c) Otra:

2. Cuando me siento enojado o bravo, yo...

a) Grito o peleo

b) Me voy a un lugar tranquilo

c) Respiro y me calmo

d) Otra:

3. ¿Qué te hace sentir feliz? [dibujo]

4 ¿Qué haces cuando un amigo está triste?

- a) Lo abrazo
- b) Le hablo bonito
- c) Me voy
- d) Otra:

5. ¿Qué te gusta más de tu escuela?

- a) Jugar
- b) Estar con mis amigos
- c) Aprender cosas
- d) Otra:

6. ¿Con quien hablas cuando algo triste o malo te pasa?

7. Te gusta hablar con la profe cuando algo te pasa.

SI No

¿Por qué?

Fases de implementación, observación y valoración de la experiencia

A continuación, se presentan las fases o momentos en los que se ha organizado el diseño, implementación y valoración del piloto de la experiencia pedagógica del Diario Emocional YU'KH WALA ÑUS-Corazón de la montaña.

Fase 1. Explicación de los requerimientos de los estudiantes

En esta fase preparatoria se incluye la información obtenida de los dinamizadores de la Institución educativa sobre la forma de los estudiantes de expresar sus emociones. También se analizará la actividad-encuesta realizada a los estudiantes del grado segundo del Centro Educativo Rural La Huella.

Fase 2. Explicación de la experiencia pedagógica del Diario emocional YU'KH WALA ÑUS-Corazón de la montaña.

En esta fase se presenta la visión de la experiencia, basada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, pero adaptada al Sistema de Educación Indígena propio (SEIP) a partir de los hilos dinamizadores. Se explica también los recursos y estrategias utilizadas.

Fase 3. Desarrollo y valoración del Piloto de la experiencia

En esta fase se presentarán las actividades más significativas del proceso de creación del diario emocional de los estudiantes.

Fase 4. Reflexión final de las actividades

En esta fase se presenta una valoración de los ejercicios y de los progresos realizados por los niños y niñas del grado segundo del Centro Educativo Rural La Huella.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: DIARIO EMOCIONAL YU'KH WALA ÑUS -CORAZÓN DE LA MONTAÑA

El norte del Cauca se configura como un territorio con dinámicas complejas que está atravesado todo el tiempo por el narcotráfico, por la violencia sexual, con la falta de garantías económicas que ofrezcan a los jóvenes una oportunidad para poder arraigarse en el territorio mismo, con dilemas interétnicos que pasan generalmente por la posesión de la tierra y la legitimidad de reclamar la misma, en contextos como estos, surge la necesidad de hacer escuela, de generar en la escuela un espacio urgente que ofrezca a las semillas una posibilidad, una alternativa de vida que oriente a las semillas por un camino con apuestas de vida distintas, y sobre todo con estrategias que los lleve a gestionar sus emociones, a reconocer primero y poder lidiar con el dolor, con la frustración, la desolación, con la pena y con la solidaridad. Es urgente e importante establecer la necesidad de plantear una escuela enmarcada en contextos territoriales que se plantea en diferencia a la escuela tradicional ya que esta no ofrece soluciones a las dinámicas territoriales, dedicada esta escuela tradicional a llenar de información al estudiante omite el hecho de que es un ser sintiente, cargado de emocionalidades que no pueden dejarse pasar por alto para hacer de las semillas unos seres humanos solidarios, íntegros.

En ese sentido, en esta investigación ha implementado un piloto de experiencia pedagógica Diario emocional YU'KH WALA ÑUS-Corazón de la montaña. Se trata de una suerte de laboratorio que, mediante diversas actividades, explora las emociones y sentires de las semillas de grado segundo de la escuela de Huellas, Caloto. A los contextos territoriales como los que ya se han descrito anteriormente se añaden contextos subjetivos y familiares, como ausencia de padres a la vida diaria de los niños o padres analfabetos que se ven con nula capacidad de apoyar a sus hijos en las tareas académicas que la escuela demanda.

A lo largo de este capítulo muestro un reconocimiento de las necesidades específicas de los estudiantes desde la visión de algunos de los dinamizadores de la escuela. Luego de eso, se describe la propuesta pedagógica, con ubicación dentro del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP) de la Asociación de

Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN)/*Cxhab Wala Kiwe*, así como sus respectivos objetivo, recursos y estrategias. Después se presentarán las actividades realizadas en el marco del piloto de la experiencia pedagógica.

Reconocimiento de las necesidades específicas

En este apartado se presentará el análisis de las entrevistas aplicadas a docentes o dinamizadores del Centro Educativo Rural La Huella de Huellas, Caloto. Actualmente, la escuela cuenta con un grupo de seis dinamizadores, tres hombres y tres mujeres. De ellos, dos profesores pertenecen a la comunidad indígena Nasa; uno vive en la vereda Huellas y otro es del territorio de Jambaló. Los demás profesores son de Caloto y de Cali. Las entrevistas se diseñaron con la intención de recoger información que tienen los profesores, de acuerdo con la observación que realizan día a día a sus estudiantes y que aporta elementos importantes a este escenario investigativo. Para realizar las entrevistas se utilizó el formulario de Gmail. Sin embargo, es necesario aclarar que únicamente respondieron dos dinamizadores.

Respecto a la pregunta ¿Cómo describirías el comportamiento afectivo de los niños y niñas de tu grado? Los dinamizadores reconocen que sus estudiantes son expresivos, espontáneos, lo que implica que no se hacen tan evidentes comportamientos extraños. Por ejemplo: “Los niños y niñas son cariñosos, amorosos, respetuosos y muy colaborativos dentro del grupo” (Dinamizador 2). Por su parte, el Dinamizador 1, fue más explicativo respecto a cómo se comportan sus estudiantes haciendo énfasis en que son diversos sus comportamientos: “El comportamiento afectivo de los niños y niñas es espontáneo, es genuino: sus risas, sus ideas, sus acciones, sus expresiones vienen del corazón, de su estado anímico. La mayoría interactúan con facilidad, se comunican, son “conversones”, se imaginan y cuentan muchas historias. Muy pocos son rezagados y les cuesta hacerlo mientras no exista la confianza. Hay casos de niños retraídos, les falta esforzarse más, olvidadizos, les da pereza. La mayoría son pilos. Son buenos chicos”.

Por otro lado, cuando se les pregunta, ¿Has notado si los niños y niñas logran expresar lo que sienten? ¿Cómo lo hacen? Los dinamizadores responden que observan los comportamientos que podrían considerarse “normales”, sobre todo, mediante acciones concretas en el aula: “Los niños expresan lo que sienten con palabras, con rechazo, risas, llanto, peleas, tristeza, seguridad o inseguridad” (Dinamizador 1). Pero, también destacan las expresiones directas del contexto familiar que viven sus estudiantes: “Por lo general ellos expresan sus emociones a la hora de realizar sus actividades en clase. Puedo notar en ellos cuando llegan bajos de ánimo y sin querer hacer nada. Expresan sus sentimientos y emociones de manera abierta y en ocasiones se acercan al docente para manifestar lo que sucede en su familia (Dinamizador 2).

Sin embargo, cuando se les pregunta acerca de ¿Cuáles son las emociones que más observan en ellos durante la jornada escolar? La respuesta se va hacia dos emociones básicas: la alegría o felicidad y la tristeza. El dinamizador 2 explicó un poco más, respecto a sus actitudes y comportamiento como forma de observar esas emociones: “su felicidad en sus rostros, la empatía con sus compañeros y, en ocasiones, también expresan tristeza, melancolía, miedo y frustración”.

Enfocándonos más en emociones concretas, se les preguntó ¿Cómo reaccionan los niños y niñas frente a situaciones de frustración, conflicto o cambios en la rutina? En sus respuestas se pudo detectar comportamientos tanto agresivos, como rabietas y peleas, como pasivos, al no querer hacer las cosas solicitadas. Por un lado: “Frente a situaciones de conflicto los niños reaccionan con rabietas, peleas, tirando las cosas, mal humorados” (Dinamizador 1). Por el otro, “Su bajón de ánimo de no querer hacer nada y frustración a la hora de dar solución a las actividades académicas, por ejemplo. Dificultad para concentrarse y aprender” (Dinamizador 2). En ese sentido se puede observar que los estudiantes manifiestan de manera diferente sus emociones negativas, aunque no se evidencia que las expresen o incluso que las puedan reconocer con claridad.

Un aspecto importante que los docentes debemos considerar es que los estudiantes no siempre expresan con claridad sus emociones, ya sean porque no las reconocen o porque no tienen confianza para hacerlo. Por eso, se les preguntó


a los profesores, ¿Qué señales te indican que un niño o niña puede estar pasando por una dificultad emocional? En ambos casos, los profesores observan los comportamientos y actitudes de los estudiantes, más que esperar sus expresiones claras. “Vocabulario inadecuado, cambios de ánimo, peleas frecuentes, desorden, desmotivación, irritabilidad, llanto, hiperactivo o desinterés por hacer, hasta por jugar” (Dinamizador 1). “Su cambio de comportamiento repentino en sus estados de ánimo, dificultad para concentrarse dentro y fuera del salón de clases mostrando desinterés en sus actividades. También en algunos casos aislamiento y agresividad con sus compañeros” (Dinamizador 2).

Finalmente, al preguntarles ¿Consideras que los niños y niñas reconocen cuándo necesitan ayuda o apoyo emocional? ¿Lo comunican? Los dinamizadores coincidieron en que no siempre los niños son capaces de expresarlo por lo que se deben ver los cambios en su comportamiento: “en casa pueden presentar pesadillas, dificultad en los hábitos alimenticios, comiéndose las uñas, irritabilidad”. Al mismo tiempo, el Dinamizador 2, hace énfasis que, ante los posibles conflictos de los niños, los profesores podemos vernos sobre pensados por las situaciones que los desencadenan “como docentes nos quedamos solo sentados, en escuchar activamente sus preocupaciones y sentimientos porque no contamos con un apoyo de un profesional de la salud mental, como un Psicólogo”.

Luego de revisar las respuestas de los dinamizadores se puede ver con mayor claridad que los estudiantes no comparten sus emociones con los profesores y, si lo hacen, es porque ya les están ocasionando problemas. La manera de observar las emociones de los estudiantes es a partir de sus comportamientos. Sin embargo, por lo general, estos comportamientos se manifiestan en acciones y reacciones como la agresividad, que es más llamativa, pero también hacia el retraimiento y un aparente desinterés por su entorno. Esto puede ser complicado para los docentes porque no siempre tienen tiempo o capacidad para gestionar estos comportamientos. Por otro lado, los comportamientos no siempre expresan una emoción concreta, podrían ser ya producto de diversos factores no solo emocionales, sino contextuales es tan importante enseñar a los estudiantes a desarrollar su conciencia emocional, a fin de que puedan expresar lo que sienten y puedan identificar por qué se sienten así

cómo lo manifiestan en acciones. El diario emocional se puede ver como una oportunidad para ayudar a los estudiantes a la identificación, expresión y manejo de esas emociones, desde una perspectiva holística.

Por otro lado, durante el primer ejercicio del diario emocional, llamado *Abriendo el camino hacia las emociones* se aplicó un pequeño cuestionario con seis preguntas acordes a la edad y grado de los niños y cuyas respuestas pueden ser escritas, dibujadas o de selección múltiple (Ver Anexo 1). A fin de que esta primera actividad pudiera ofrecer un diagnóstico sobre cómo están los niños y niñas participantes en la experiencia pedagógica respecto a la identificación y expresión de sus emociones se van a analizar con más detalle sus respuestas de las preguntas más relevantes. Se aplicó a 20 estudiantes del grado segundo en el que se obtuvieron los siguientes resultados.



	ALEGRÍA 6	FURIA 2	MIEDO	TRISTEZA	VERGÜENZA	SORPRESA
Sentir de Niños	5			5		
niño y 1 niña que eligen más de una emoción	X	X	X	X		

En la primera parte del ejercicio los estudiantes debían seleccionar una carita y dibujarla, respondiendo: *¿Qué emoción es?* También hay un espacio para que la expliquen: *¿por qué te sientes así?* En estas explicaciones, hay que considerar su corta edad y que su vocabulario y redacción son básicos. Sin embargo, con cuatro o cinco palabras intentaron expresar esa emoción.

En general, se observa que 11 semillas, entre niños y niñas, dibujan la expresión de la *alegría* y tratan de escribir en pequeñas frases las razones de este sentimiento, expresado lo siguiente: están estudiando y les gusta, por estar viviendo con su papá y mamá, porque la mamá les compro un helado, porque lo

llevan al parque, por tener paciencia, porque siembran alimentos, un niño disfruta de su bicicleta, algunos porque reciben un abrazo de sus padres. Uno de ellos pone diversas razones: “Porque estudio, porque juego, porque siembro papa y maíz”. Respecto a la emoción de la *tristeza*, 5 niños eligieron la imagen y dibujaron la expresión. Entre las razones de su sentir están: porque les pegan sus padres; otros porque sus padres se van a trabajar a Suárez, Cauca y se sienten solos ya que quedan al cuidado de sus hermanos de 13 a 14 años. Otros porque reciben regañones fuertes, por ejemplo: “Estoy triste porque mi mamá me regañó porque perdí la peineta”. Una niña comenta que le mataron su gallina. Uno de los niños menciona también sentir enojo porque le pegan con una rama. Asimismo, 3 estudiantes seleccionaron la imagen de *furia*, escribiendo en pequeñas frases las siguientes razones: cuando algún compañero pelea con ellos y no saben por qué; otro porque no le prestaron la bicicleta. 2 niños seleccionan varias expresiones (*alegría, furia, miedo y tristeza*). Las dibujaron e intentaron explicar a través de la escritura las razones de cada una de ellas. En particular, se puede resaltar que, respecto al *miedo*, asociándolo al color negro, uno de ellos escribió que le pasa cuando ve las películas de terror en su casa, otros lo dibujaron, pero no escribieron sus razones.

Sin embargo, una cosa muy llamativa es que muy pocos niños (cinco) respondieron en los tres momentos de la encuesta de manera congruente. Seleccionaron la emoción, la dibujaron y respondieron algo relacionado. Pero, la mayoría seleccionó cierta emoción, como la alegría (sola o con otras emociones); mientras que el dibujo que hicieron no correspondía con el color ni con el gesto de la carita ofrecida en la hoja de papel. Además, en la explicación venían diferentes situaciones que no necesariamente representan a esa emoción; es decir, no eran amarillos o no se veían sonrisas claras. Por ejemplo, un niño seleccionó alegría, dibujó una carita feliz amarilla, pero en su explicación puso: “Porque mi mamá me prestó su cicla y me caí y me dieron juguete y me regañó”. Estas diferencias podrían explicarse al considerar que los estudiantes admiten que algunas situaciones pueden provocar más de una emoción; es decir, que de manera simultánea pueden aparecer emociones parecidas. Los niños expresan que han sentido estas emociones y tratan de identificar momentos en su vida en que pasó. Por ejemplo, otro niño, seleccionó la carita feliz, la dibujó en amarillo, pero escribió: “mi papá

me pegó con una vara. Mi papá me trajo un carro. Mi mamá me abrazó”. Se podría pensar que los niños y niñas identifican las emociones en diversas situaciones que les han ocurrido, pero no necesariamente en el momento en que se les pregunta. Esto implicaría que demuestran que conocen e identifican las emociones de manera consciente y cognitiva, aunque no hay un proceso emocional para reconocerlas en un momento preciso, presente.

En cuanto a la pregunta *¿Cómo sabes cuando estás triste?* Se buscó detectar si los estudiantes podían reconocer sus emociones y relacionarlas con sus comportamientos. En este caso, se les dio las opciones más comunes de los comportamientos detectados con anterioridad por la docente. Más de la mitad de los estudiantes respondió “No quiero hablar” (Ver Figura 2).



Figura 2. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta 2. *¿Cómo sabes cuando estás triste?*

Estas preguntas se realizaron considerando el nivel de los niños, tanto cognitivo como socioemocional. Sin embargo, se pudo observar que una cosa es lo que ellos responden en el papel durante la actividad, pero que no necesariamente coincide con sus comportamientos cotidianos en clase. Algunos de ellos han mostrado actitudes agresivas o de desesperación cuando tienen algún duelo o alguna situación que implicaría mostrar emociones relacionadas con la tristeza. Todo lo cual nos señala que los estudiantes no están relacionando sus emociones con sus acciones, actitudes o interacciones normales. No son conscientes de sus

emociones y de los comportamientos que desatan en el momento en que las están experimentando.

Algo similar ocurrió con la pregunta, **Cuando me siento enojado o bravo, yo...**, pues la mitad de las respuestas fue la opción "Respiro y me calmo" (Ver Figura 3). Los estudiantes respondieron a aquello que consideran que es lo correcto, más que sus propias actitudes. Esta respuesta se debe a que, con anterioridad, la docente ha enseñado a las estudiantes técnicas de respiración para ayudarlos a calmarse en una situación de conflicto. Se reitera la idea de que los estudiantes contestan desde lo que ya saben o recientemente se les ha enseñado, más que desde su propia observación de sus emociones.



Figura 3. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta Cuando me siento enojado o bravo, yo...

Por otro lado, en la pregunta **¿Qué te hace sentir feliz?** los niños deben dibujar su respuesta. Según lo que los estudiantes dibujaron, mayoritariamente, se puede observar que una buena parte de ellos identifican la alegría con el hecho de pasar tiempo con sus familias, acompañados con sus amigos o realizando actividades como jugar "balón" o bailar. En este caso, no se puede olvidar el contexto familiar de muchos de ellos, cuyos papás no están con ellos por cuestiones de trabajo o desplazamiento. Pocos niños y niñas alcanzan a relacionar que la alegría también muestra su estado de soledad.

En cuanto a la pregunta **¿Qué haces cuando un amigo está triste?** Se pretendía que los estudiantes hablaran de su reacción ante las emociones de los

otros, en este caso, un amigo. Se les dieron varias opciones: “Lo abrazo”, “Le hablo bonito”, “Me voy” y “Otra” (Ver Figura 4). Las respuestas de los niños fueron variadas, aunque fue más escogida la opción del abrazo.

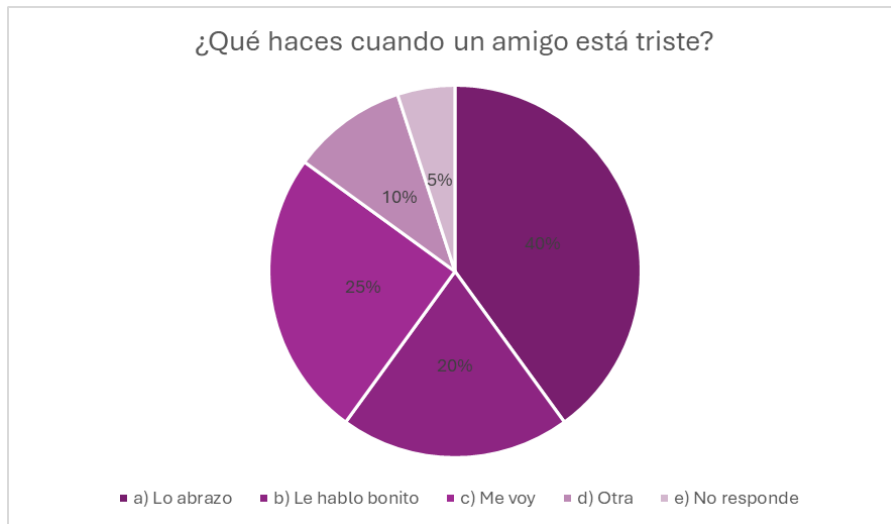


Figura 4. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta ¿Qué haces cuando un amigo está triste?

Esta respuesta es particular porque se ha visto que cuando estos estudiantes están tristes tienden a aislarse, a no querer hablar y la mayoría de los compañeros muestran comportamientos en que los observan por unos instantes y luego los ignoran. Se podría decir que los niños han respondido con un discurso idealizado o deseable, de acuerdo a lo que han aprendido de lo correcto, en la escuela, en casa cuentos, lo que creen que podrían hacer. Por lo que resulta llamativo que la mayoría acepte un comportamiento donde no se acerca con palabras de consuelo ni contacto físico. Además, que el niño que esta triste suele aislarse o mostrar retraimiento, lo que también puede dificultar el acercamiento de los demás. Se podría pensar que esto también lo han aprendido en su contexto más personal, porque los estudiantes que respondieron a la opción “Otra”, escribieron: “Mi mamá lo abraza”. Es decir, cuando los niños muestran que están tristes, saben que su mamá o alguien cercano se acercará a abrazarlos.

Es fundamental comprender que los niños a los 7 años están comenzando a desarrollar la empatía más madura, pueden entender que alguien está triste pero no saben aún como actuar o intervenir adecuadamente. También puede que no hayan tenido suficientes modelos reales de consuelo en su familia por tanto es

difícil que lo imiten. Este reflejo es una necesidad sentida por los niños y el dinamizador y que requiere orientación emocional y social para aprender cómo actuar ante el sufrimiento ajeno.

Finalmente, en esta actividad que sirvió como una forma de observar cómo están los estudiantes respecto a la identificación de sus emociones, se les hicieron dos preguntas al respecto del acompañamiento que tienen al respecto de sus emociones. En la pregunta. 6. ¿Con quién hablas cuando algo triste o malo te pasa? Ellos tenían que escribir en un espacio una o dos palabras. a continuación, se presenta la gráfica (Figura 5) de sus respuestas:

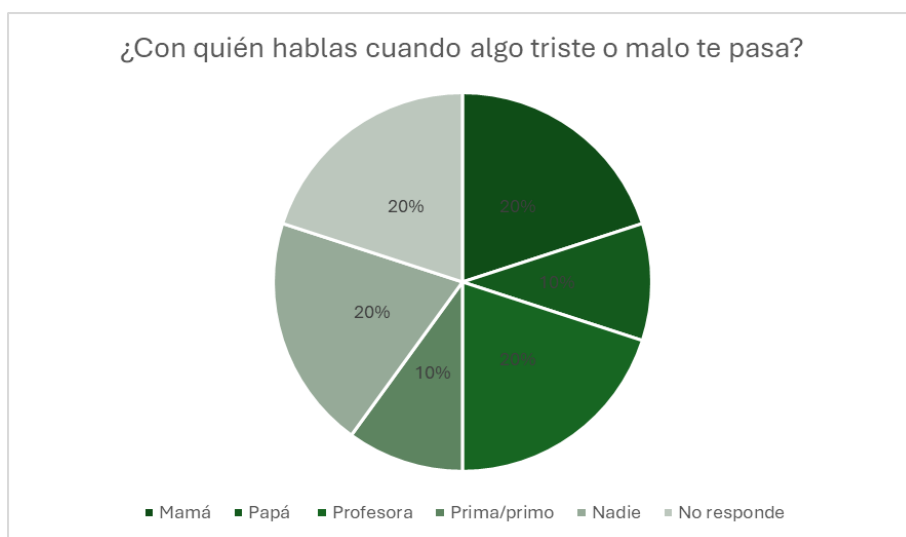


Figura 5. Respuesta de los niños y niñas a la pregunta ¿Con quién hablas cuando algo triste o malo te pasa?

Se puede observar que los niños y niñas participantes tienen diferentes personas a quién acudir para expresar, sobre todo, sus emociones tristes. La mamá, la profesora y “nadie” comparten porcentaje de niños que los mencionaron. Otro porcentaje igual respondieron cosas sin relación, más bien contando qué los pone tristes: “Me caí y me raspé”, “me pegaron”, “me da miedo”. De todas las respuestas es preocupante saber que hay estudiantes que sienten que no tienen a nadie para expresar sus emociones negativas. Lo que reafirma lo observado en las actividades cotidianas: algunos estudiantes están sufriendo soledad y tienen que gestionar ellos mismos algunos momentos desagradables o incomprensibles.

En ese sentido, se indagó sobre la confianza que los niños sienten hacia su dinamizadora. con la pregunta: Te gusta hablar con la profe cuando algo te pasa. La gran mayoría de los estudiantes (15) respondió afirmativamente. uno de ellos respondió que no y otro tanto sí como no. Tres dejaron vacío el recuadro. Sin embargo, está información es útil porque muestra que hay un ambiente de seguridad, confianza y apertura en el aula, el cual podrá ser útil para la implementación de la experiencia pedagógica.

A partir de la información obtenida en este cuestionario, se revela que las emociones que sienten los estudiantes son complejas y que les cuesta trabajo identificarlas. Pero, sobre todo, se les dificulta expresarlas y relacionarlas con situaciones concretas de su vida cotidiana. Dicha información nos dice que los niños y niñas no saben identificar directamente esa emoción, sino que responden a lo que creen que se espera que contesten. Por ejemplo, si algo es bueno o les gusta, tienen el conocimiento que eso les produce alegría. También es evidente que estos niños y niñas pueden estar pasando por diferentes situaciones que sobrepasan su entendimiento y que van más allá de sentir emociones básicas como alegría y tristeza.

Se puede concluir que los niños en contexto indígena de Huellas, Caloto, tienen una ausencia de representación familiar. Cuando van al parque o hacen algo con su mamá, lo identifican con la alegría. Mientras que la furia sucede cuando ven que la persona que debe cuidarlos les pega, la furia lleva generalmente a la tristeza y miedos. Los estudiantes participantes muestran que tienen un conocimiento cognitivo de las emociones, saben qué son, cómo se manifiestan y con qué se pueden relacionar las emociones más básicas. Sin embargo, se observó que tienen dificultades para crear relaciones entre sus emociones y lo que ellos realmente sienten y la forma en que lo manifiestan mediante su comportamiento y su expresión. Lo que reafirma y justifica la necesidad de implementar acciones dentro del aula para enseñarles a hacer esas conexiones emocionales, de manera que desarrollen una conciencia emocional y aprendan a gestionarse.

Diario emocional YU'KH WALA ÜUS-Corazón de la montaña desde la Pedagogía del sentir

Como ya se ha mencionado, la Pedagogía del sentir es el enfoque pedagógico propio, que hasta ahora hemos denominado: *Üusu kaayweçe 'jnxi dxī'j*: el Camino de Orientación desde el Sentir o Pedagogía del Sentir (Educación, 2024). Consiste en remediar las afectaciones que hemos vivido históricamente los indígenas Nasa y por ende han debilitado nuestro corazón. Tiene el propósito de sanar y despertar el corazón como fuente de sabiduría, acción y pensamiento, desde la lengua propia es "*üus kwekwetx wēt wēt kaafxī 'zeya '*: remediar el corazón de nuestros pueblos" (Educación, 2024). Es una pedagogía que reconoce que los desequilibrios sociales, espirituales y territoriales tienen una raíz afectiva y emocional que debe ser atendida desde lo profundo del ser. Desde esta mirada, no se trata de formar solo intelectualmente sino de guiar hacia una formación integral que conecte al ser humano con los *tres espacios fundamentales de Uma Kiwe (la Madre Tierra)* (Educación, 2024):



Ëe Kiwe: el espacio de arriba, espiritual y cósmico,



Naa Kiwe: el espacio del medio, donde ocurren las relaciones sociales y humanas,



Kiwe Dxii: el espacio de abajo, origen de la vida, de los saberes ocultos y las raíces del maíz.

Es guiar a las personas a ser *Üusa's Dxi'ja'n* (personas con el corazón orientado), es decir, seres humanos que se conducen con rectitud, bondad y fortaleza interior. Al mismo tiempo que puedan actuar con la razón desde el corazón; lo que implica ejercitar varios procesos: el *üus yahtxya'* (pensar profundo), el *üusjutete* (pensar con rectitud), el *Üus pakweya'* (analizar con atención) y el *Üus khibya'* (hilvanar, tejer ideas) para conocer y también crear nuevos conocimientos. La meta es llegar a ser *Thē' thē'sa* (personas con madurez y sabiduría) y *Nāas nasa* (seres completos). De este modo. la educación busca contribuir a alcanzar tanto el *wēt wēt fxi'zenxi* (la vida alegre, sabrosa, en armonía y equilibrio), y el *bakaçxtepa*

fxi'znxi (la pervivencia como pueblo en armonía con *uma kiwe*), en beneficio de la semilla, su familia y comunidad (Educación, 2024). Como puede verse, todo este proceso busca acompañar y guiar a las semillas a formarse como personas sabias, que vivan con una convicción fuerte en su identidad. Por eso proponen una visión educativa integral, porque no solo se educa la mente, si no el corazón, el cuerpo y el espíritu. Las semillas de vida no son solo niños, sino futuros sabios, líderes y guardianes del equilibrio comunitario.

Desde este enfoque el sueño es poder acompañarlas a ser personas que viven la vida desde la raíz, que reiteran y exaltan la vida desde lo profundo, lo sublime; que leen el cosmos, interpretan el mundo de las señas, los sueños, los símbolos, los sonidos, las visiones, los olores, los colores, los silencios; que tienen la sensibilidad para interactuar con los espíritus y con la comunidad; que son personas de conocimiento y por eso mismo respetuosas y humildes; que nunca abusan del poder sino que, por el contrario, se esmeran en robustecer la comunitariedad; que conocen la comunidad y saben orientarla con el ejemplo, más que con palabras; que saben el arte de vivir, pero vivir en verdadera armonía con su entorno (Educación, 2024).

Nuestra pedagogía tiene una postura por despertar y acompañar la sensibilidad de las semillas, aportando a su destino, hacia el desarrollo de sus capacidades. Pues propone una forma de conocimiento que no es lineal ni racionalista, sino intuitiva, simbólica y profundamente conectada con el entorno y lo sagrado. Un modelo de liderazgo ético y espiritual: Quien guía no lo hace desde el poder, sino desde el ejemplo y la humildad. Eso es fundamental en pedagogías que se fundamentan en la comunidad, la escucha y la armonía. La armonía como centro del vivir: No se trata solo de “vivir bien” sino de vivir en verdadera armonía, lo cual encierra una dimensión ética, ecológica, espiritual y social.

En efecto, los aportes desde la pedagogía del sentir a la experiencia pedagógica propuesta son profundos, ya que ambos se entretajan en un propósito común que es educar desde la vida, para la vida, con sensibilidad y comunidad. Porque la herramienta del diario emocional permite al dinamizador ejercer sus dones como sembrador de vida y sensibilidad, cultivando en los niños y niñas no

solo la capacidad de nombrar y reconocer sus emociones, sino también de conectarse consigo mismos, con los demás y con *Uma Kiwe*.

Desde esta mirada, el docente no guía únicamente el aprendizaje cognitivo, sino que acompaña procesos internos en los que la palabra, el silencio, el dibujo y la reflexión emocional se vuelven formas de expresión y sanación. Y si el orientador tiene el don de interpretar el cosmos y los signos, podría ayudar a los niños a leer lo que sienten como si fueran señales de su ser profundo, fomentando el pensar y actuar con el corazón. Además, al brindar una educación desde el ejemplo o modelo de humildad y comunitariedad, crea un ambiente donde la escucha, el respeto y el cuidado mutuo permiten que el diario sea un espacio seguro y significativo. Así, el diario emocional no es un ejercicio aislado, sino un instrumento vivo que encarna esta pedagogía: una pedagogía que siente, que cuida, que siembra armonía y reconoce la sabiduría emocional como base del aprendizaje y de la vida en comunidad.

Todo esto permite ir fundamentando lo que se ha llamado como tejido de conocimiento y sabiduría, en otras palabras, a diseñar tejidos que reflejen sus valores y necesidades, para ir como comunidades indígenas recuperando el control sobre la educación y aseguran que ésta sirva para el empoderamiento y desarrollo. Como se ha mencionado, uno de los principios fundamentales de la educación propia y de las políticas educativas de la ACIN es el pensamiento Nasa, el *Kwe'sx Yuwe*, últimamente fundamentado como *Ju'ghtewe'sxpthūusenxi*. De allí que los programas, procesos y estrategias deben basarse en él y en el *Nasa üus* (sentir) y la tulpá: *Thü'thë'nas*, *Sa'twe'sx*, *a'puxtsa* (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca-Educación, 2022). Entonces a partir de esto, la zona norte ha llevado sus procesos educativos e hilos dinamizadores para organizar su camino político en el marco del gobierno propio del SEIP. Estos procesos son constantes y adaptativos, evolucionando con el tiempo para lograr mayor coherencia en la educación propia.

Estrategias y recursos del SEIP utilizados para la experiencia pedagógica

A continuación, se presentan las estrategias y recursos utilizados para construir las actividades y ejercicios que involucran a la experiencia o camino pedagógico del diario emocional, desde el Sistema de Educación Indígena Propia, es decir, considerando el contexto cultural y pedagógico de la comunidad a la que va dirigida la experiencia pedagógica de creación de diarios emocionales en los niños de segundo grado.

Estrategias	Recursos
<p>Aprendizaje comunitario colaborativo: Crear espacios de aprendizaje compartido, donde líderes comunitarios, mayores, familias y estudiantes intercambien saberes y experiencias. Esto fortalece la identidad cultural y permite que el aprendizaje sea horizontal y participativo.</p>	<p>Utilizar lugares fundamentados en lineamientos de los espacios de la educación propia, como; la tulpa, las reuniones tradicionales, espacios en las reuniones familiares, salidas pedagógicas a espacios sagrados de la vereda y en el territorio, recordando su significado espiritual.</p>
<p>Pedagogía de la vivencia y el ejemplo: Incluir actividades que faciliten en los niños y niñas el aprendizaje desde la observación, la vivencia y el ejemplo directo de los mayores y líderes, quienes transmiten valores y prácticas culturales en contextos reales.</p>	<p>La sabiduría y conocimiento de los mayores, en historias, mitos, leyendas, y prácticas tradicionales. Incluir su participación en el aula.</p> <p>La huerta escolar.</p> <p>Los proyectos productivos de la escuela; cerdos y ganadería.</p> <p>La cancha, los bosques, los nacimientos de agua.</p>
<p>Integración de principios de Nees y Kisnñxi: Desarrollar actividades y lecciones centradas en los dones (Nees)</p>	<p>Instrumentos tradicionales que hay en la escuela; Tambores, flautas, charrasca.</p>

<p>y las leyes naturales (<i>Kisnñxi</i>), conectando los aprendizajes escolares con los principios culturales, espirituales y ambientales de la comunidad.</p>	<p>Hilos para hacer tejidos. Colores, sonido, marcadores, tableros. Conocimiento del orientador en danza y creación. Adema de dos instrumentos; tambor y charrasca. Crear o adaptar libros, juegos, videos y otros recursos que reflejen la cosmovisión Nasa y refuercen los valores culturales.</p>
<p>Educación emocional y desarrollo del ser: Implementar talleres de gestión emocional que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades socioemocionales como; conciencia emocional y autoconcepto.</p>	<p>Apoyo psicosocial del plan de vida. Conocimiento por el orientador de las competencias emocionales y de los fundamentos del hilo de armonía y equilibrio, uno de los ejes del tejido de conocimiento y sabiduría. Apoyo desde las experiencias de colegas maestros que están llevando procesos similares sobre la realización de diarios con los estudiantes.</p>
<p>Proyectos de investigación-acción participativa: Fomentar investigaciones, análisis y comparación de elementos desde la neurociencia con los fundamentos del hilo de armonía y equilibrio y las realidades.</p>	<p>Autonomía en distribuir el tiempo de los espacios del hilo de armonía y equilibrio.</p>

<p>Talleres de espiritualidad y conexión con la madre tierra: Organizar recorridos pedagógicos que celebren la relación con <i>Uma Kiwe</i> (madre tierra), facilitando experiencias que refuercen la conexión espiritual de los estudiantes con su territorio y promuevan la conservación y el respeto por la naturaleza.</p>	<p>Nacimientos de agua, bosques, sendero de la vereda y la escuela, mirador, tulpa sagrada de la Institución educativa.</p> <p>Reunir documentos o libros de experiencias educativas sobre los diarios emocionales para adoptar algunas ideas o experiencias.</p>
<p>Diseño del diario emocional</p>	<p>Cartulina, colores, pegamento, lápiz, fomi, hojas de block, impresora, pinturas, lana, perforadora, moldes.</p> <p>El dinamizador tiene acceso al Internet y computador. Conocimiento en aplicaciones, uso de la Inteligencia artificial como apoyo para implementar un aprendizaje autónomo y personalizado en las semillas.</p> <p>El tiempo que el orientador tiene en horario extracurricular.</p> <p>Actividades que permita Implementar por los niños la tecnología (podcast, videos, carteles) para documentar testimonios de los mayores, investigaciones y prácticas culturales, permitiendo conservar el</p>

	conocimiento ancestral y darle un uso educativo.
--	--

Los recursos con los que cuenta la comunidad y puede aportar significativamente a las estrategias pedagógicas pueden enumerarse de la siguiente manera:

1. *Sabiduría de los mayores*: Los mayores son una fuente vital de conocimiento, historia, leyendas y prácticas tradicionales. Incluir su participación en el aula y en los rituales fortalece la identidad cultural desde la espiritualidad como indígenas Nasa.
2. *Materiales didácticos interculturales*: Crear o adaptar libros, juegos, videos y otros recursos que reflejen la cosmovisión indígena Nasa y refuercen los valores espirituales, el idioma y las tradiciones de la comunidad.
3. *Espacios de encuentro comunitario*: Utilizar lugares sagrados para orientar prácticas culturales y pedagógicas, integrando la identidad cultural, la espiritualidad y temas relacionados al autoconcepto y regulación emocional.
4. *Herramientas tecnológicas adaptadas*: Implementar tecnología (tablets, grabadoras de audio, cámaras) para documentar experiencias de los mayores, investigaciones y prácticas culturales, permitiendo conservar el conocimiento ancestral y darle un uso educativo.
5. *Calendario propio y rituales sagrados*: Incorporar el andar del tiempo y los rituales mayores del pueblo Nasa en el plan educativo, vinculando las actividades académicas con el andar del tiempo y los rituales mayores.
6. Espacio de compartir saberes que comparten los mayores en la familia y oportunidad para fortalecer el **ju'ghtewe'sxpthūusenxi**: Reunir cuentos, mitos, leyendas, y otros textos en Nasa Yuwe y español para fortalecer ju'ghtewe'sx, la conservación de la lengua y el acceso a materiales de estudio que representen la identidad y la historia cultural de la comunidad.

Proceso de construcción del diario emocional YU'KH WALA ÑUS-Corazón de la montaña

Considerando todo lo anterior, el objetivo principal de esta propuesta es la implementación y valoración de una experiencia pedagógica que consiste en la realización de actividades y ejercicios en el marco de los hilos dinamizadores para propiciar que cada niño y niña de segundo grado vaya construyendo un diario emocional. Este camino les permitirá a las semillas el fortalecimiento de su conciencia emocional, como fundamento en el desarrollo de las competencias socioemocionales a la luz de los sueños del sistema de educación indígena propia. La propuesta se fundamenta en la concepción Nasa de que el niño es una semilla de vida que debe ser cuidada, fortalecida y guiada desde su sensibilidad, sus sentimientos, emociones en sincronía con su pensamiento y cuerpo. Entonces, que cada estudiante vaya construyendo un diario busca despertar la capacidad de autoreconocerse, identificar lo que siente, piensa y cómo actúa; para que pueda comprender el origen de sus emociones y aprender a gestionarlas. Este proceso permite desarrollar en las semillas la posibilidad de tomar decisiones razonadas desde el corazón, en armonía con su cuerpo, mente, comunidad y territorio.

Se ha seleccionado el tipo de experiencia de actividades que propicien la creación de un diario considerando que, según Claeys (2020), la educación emocional no se enseña como un tópico cognitivo, sino que debe crear un entorno en el que los aprendizajes pueden alcanzarse a través de la experiencia que se propone; esas experiencias dependen de herramientas lúdicas y vivenciales. Desde esa perspectiva, el diario se convierte en un recurso educativo que permite a los estudiantes tomar conciencia de sus actividades cotidianas, facilitando la identificación de sus logros y fallos (Carrera Rosero, 2022). Se espera que, a partir de las diversas actividades propuestas, los estudiantes establezcan una conexión y mejoren sus habilidades de expresión al poder comunicarse con sus propias palabras, lo que fomentaría el autoconocimiento y la gestión de las emociones, entre otras habilidades.

Esta experiencia pedagógica ha planteado diversos ejercicios que propicien que las semillas (niños y niñas) manifiesten sus emociones mediante varios

procesos que los lleven a diferentes niveles de apropiación. El más básico es el reconocimiento de las emociones por su denominación genérica: alegría, tristeza, furia o rabia y miedo. Más adelante, se ha implementado la comparación cinestésica con los colores: amarillo para la alegría o felicidad, azul para la tristeza, rojo para la furia, enojo o rabia y negro para el miedo, entre otros. Como parte de la progresión, se ha involucrado a los miembros de la familia para compartir esas emociones. Tales ejercicios buscan propiciar la expresión de dichas emociones a partir de fotos, figuras, dibujos y palabras. Se ha buscado que los estudiantes puedan manifestar su respuesta frente a la pérdida de los seres queridos, o la relación intrínseca que sienten ante la pena ajena y cómo la vuelven suya en contextos territoriales, en donde la solidaridad y el apoyo mutuo son la base fundamental de una sociedad hermética. Entonces lo que presentaré a continuación es un piloto que consta de tres actividades sistematizadas, aunque son diversos los ejercicios que se realizaron, pero, por falta de tiempo en su descripción y reflexión, no ha sido posible incluirlos.

Piloto: Actividades y ejercicios para crear el Diario emocional

Apertura espiritual

Como equipo docente de la escuela y con el apoyo del coordinador pedagógico del plan de vida Proyecto Integral, se realizó un ritual cultural con mayores *the wala*, con el propósito de apertura este proceso en la escuela y según el sentir espiritual del mayor aconsejó que enfocaremos nuestros propósitos pedagógicos, culturales y espirituales sobre lo que queremos que los niños aprendan. Fue un ritual corto que enfatizó que es necesario, bajo la autorización de los padres de familia, realizar una armonización a los niños y niñas que tienen comportamientos impulsivos, que agreden a los demás o les cuesta adquirir motivación para aprender; por lo tanto, según palabras del mayor sienten “pereza” para el estudio. De acuerdo con lo anterior, se ha socializado a los padres de familia de los niños y niñas con ciertas necesidades afectivas y aún estamos a la espera de que todos puedan confirmar para realizar el siguiente ritual.

Actividad 1: Abriendo el camino hacia las emociones

<i>Tiempo:</i> 1 hora antes de iniciar clases.	<i>Materiales:</i> Cuento “el monstruo de colores”, lápiz, borrador, guía de datos para la presentación del diario.
Objetivo general: Explorar las emociones básicas y su expresión en los niños y niñas de segundo grado, a partir del reconocimiento de sus propias situaciones.	

Inicio

En un primer momento, como en todas las actividades prácticas que se llevarán a cabo en este camino, se utilizaron meditaciones guiadas para niños y niñas que nos proporciona una serie de herramientas y técnicas de Mindfulness que ayudan a mejorar la calidad de vida, aumenta nuestro bienestar y la satisfacción vital (Secanell y Lerma, 2019; Seplacan, 2022). En este proceso, los primeros 10 minutos de la experiencia, se practica la técnica del escaneo corporal (Montagud Rubio, 2020), que se ha convertido en una herramienta clave en la preparación de las semillas porque ayuda a aumentar la atención de los niños y niñas al eliminar la urgencia y ansiedad de iniciar las clases. Particularmente, también ayuda en las dificultades de los estudiantes en la autorregulación de la atención, las emociones, las relaciones interpersonales y el estrés. Esta técnica también es eficaz incluso para los docentes.

Desarrollo

Se abre el proceso de aprendizaje en torno a las emociones y el tema de la jornada. Posteriormente, se guía la curiosidad a partir del cuento de Anna Llenas “El monstruo de colores”. Este relato atrajo la atención de los niños, ya que su observación les genera gusto, curiosidad y placer. Se les invitó a observar detenidamente las ilustraciones del cuento y se les pregunta: “¿Qué observan?”, “¿De qué color está el monstruo?”. Los niños responden nombrando las características visuales que notan: “el monstruo es bajito y está de color verde”. También identifican y nombran los colores que aparecen en la presentación: amarillo, rojo, azul, verde y negro. Posteriormente, se realiza la lectura completa del cuento, mientras los niños observan las ilustraciones con atención. Durante la

narración oral para todos, ellos muestran expresiones de gusto, curiosidad y disfrute.

Después de la lectura, se plantean preguntas para fomentar la comprensión y reflexión emocional: ¿Quién es el personaje principal?, ¿Qué pasó en el cuento?, ¿En qué lugar sucedió la historia?, ¿Qué les gustó del cuento?, ¿Qué no les gustó? Los niños y niñas respondieron, que el personaje principal es el monstruo, quien no sabe qué hacer con sus emociones. Algunos mencionan que el monstruo se puso triste y se fue a estar solo; que el cuento sucedió en la casa y otros elementos narrativos. Les gustó cuando se sentía alegre, en calma con la amiga porque se ayudan y cuando las emociones se fueron colocando en frascos separados. Por otro lado, no les gustó cuando el monstruo no sabía qué hacer con las emociones, cuando se enojó y tenía miedo. Los niños y niñas relacionan el cuento con su cotidianidad y mencionan que se sienten alegres “como el color del sol”, cuando les dan cariño, un regalo, cuando los hacen reír o están acompañados. También, compartieron que sienten alegría cuando están con su mamá y reciben un beso. En contraste, mencionaron que se sienten tristes, “como el color del mar”, cuando no tienen con quién jugar en casa; cuando no les dan permiso o los regañan o cuando su mamá se va o cuando les pegan. Se enojan cuando sus compañeros los molestan o cuando algún adulto o compañero les pega. Y aseguran sentir miedo, cuando los dejan solos en casa.

Hay que destacar que, durante la conversación inicial, no todas las semillas participaron activamente. Quienes lo hicieron fueron en su mayoría estudiantes repitentes o aquellos que suelen expresar con frecuencia sus opiniones. De los 23 niños y niñas del grupo, aproximadamente 11 compartieron sus aportes. Se notó que algunos de los demás escuchaban con atención, con la intención de participar, pero parecían no encontrar las palabras o sentían miedo o vergüenza de hablar. Dos niños, en particular, parecían distraídos o desconectados de la conversación, ya que uno se quedaba viendo hacia la pared, otro sacando los juguetes e ignorando la instrucción del dinamizador; ambos centrando su atención en algo difícil de identificar en ese momento desde la mirada docente.

En esta primera actividad, los niños recibieron los materiales, para que, poco a poco, página a página, vayan armando y construyendo el Diario, en el cual

pueden ir registrando sus avances en la conciencia y gestión de sus emociones. Entonces, se guía a los niños a diligenciar la presentación de lo que va ser su diario emocional. Se asignó un formato que cuenta con las siguientes características: registro del nombre, edad, lo que más les gusta hacer, el nombre de su escuela, de sus amigos, grado que cursa, el año y nombre de las personas con las que vive. En ese formato pudieron colorear y poner su nombre, según sus gustos (Ver Anexo 2).

Entre 10 y 11 niños y niñas presentaron dificultades para leer, escribir e interpretar información básica, como su nombre, edad, grado, nombres de sus padres y amigos. La mayoría no sabía el nombre de su escuela, lo cual es comprensible ya que esta actividad se llevó a cabo durante los primeros días del inicio del año escolar, lo que puede explicar en parte este desconocimiento. La actividad les permitió reflexionar sobre quiénes son, pensar en mejorar la escritura de su nombre y el de sus padres, y comprometerse con el proceso. Algunos expresaron deseos de mejorar su letra y se animaron a preguntar lo que no entendían. Este acto de preguntar, motivado por el cariño del dinamizador, les generó confianza y permitió que varios vencieran su timidez. Dos niños, en particular, parecían distraídos o desconectados de la conversación, centrando su atención en algo difícil de identificar en ese momento desde la mirada del docente. Una vez completada esta primera parte, se les pidió guardar sus escritos dentro del diario, decorarlos con dibujos, marcos y colores. Algunos extraviaron sus hojas y, al no recordar dónde las dejaron, tuvieron que repetir la actividad con el acompañamiento del dinamizador, quien fue anexando nuevamente los materiales a lo que empezaban a llamar “su diario”.

Posteriormente, se entregó a cada niño y niña una fotografía propia para escribir palabras positivas asociadas a su identidad: “soy inteligente”, “soy valiente”, “soy importante”. La mayoría logró transcribir estas ideas, y algunos añadieron espontáneamente otras palabras bonitas que fortalecen su autoconcepto. Decoraron sus trabajos con entusiasmo, usando colores y formas (Ver Figura 6).



Figura 6. Decoración de Diario emocional

Por falta de tiempo, no se logró realizar en el aula la actividad de dibujo de los “monstruos de colores”, por lo que los niños se comprometieron a desarrollar en casa. Sin embargo, varios olvidaron hacerlo. Algunos padres, comprometidos con el proceso, se comunicaron para preguntar por el cuento trabajado, lo que permitió que algunos estudiantes completarán la tarea en casa. Finalmente, los que la realizaron fueron muy pocos niños y niñas, quienes representaron emociones como la furia dibujando el mostró rojo, la alegría con el color amarillo, la calma con el color verde y la tristeza de color azul, el color negro correspondiente al miedo.

Reflexión sobre la actividad

Desde una perspectiva neuroeducativa, la asociación entre emociones y colores, ofrecida a partir del ejercicio del cuento, facilita la codificación y el reconocimiento emocional, al convertir en imágenes y símbolos lo que sienten internamente. Según Goleman (1995), desde los primeros años de vida los niños y niñas desarrollan competencias emocionales fundamentales que se generan por sus vínculos con cuidadores y adultos significativos. Ya entre los 4 y 5 años son capaces de reconocer, nombrar y expresar emociones básicas como la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo, lo cual justifica el uso de herramientas visuales y narrativas como el cuento para favorecer la alfabetización emocional en el aula.

A lo largo de este ejercicio se pudo confirmar que los niños y niñas experimentan constantemente una variedad de emociones, pero en muchas ocasiones no cuentan con las herramientas necesarias para reconocerlas,

nombrarlas o expresarlas adecuadamente. Por ejemplo: En el juego es donde las emociones surgen con intensidad. En esa situación se observan situaciones en las que los niños y niñas se empujan, se jalan la ropa o incluso reaccionan con golpes o gritos hacia sus compañeros. Estas conductas podrían interpretarse como manifestaciones de emociones reprimidas, como la furia o la tristeza, que no han sido canalizadas de manera saludable debido a la ausencia de una cultura que por años ha invalidado sus emociones.

Esta situación puede comprenderse a partir de la teoría ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (Cortés, 2004), quien sostiene que el desarrollo emocional del niño está profundamente influido por los sistemas que lo rodean: la familia, la escuela, la comunidad y la cultura. Es dentro de estos contextos donde el niño aprende, o no, los modelos adecuados de expresión emocional. Si en estos entornos no se promueve la escucha, el diálogo emocional o la validación de lo que sienten, es probable que los niños acumulen emociones que luego emergen de manera desbordada en sus interacciones sociales. Como es el caso de algunos niños que se muestran distraídos, con dificultad para escuchar al dinamizador o seguir instrucciones. En ellos se observa una voluntad afectada para realizar las actividades, lo cual puede estar relacionado con los aprendizajes adquiridos en su entorno familiar.

Según los hallazgos de la investigación, muchos de estos niños provienen de hogares donde los conflictos se resuelven a través de gritos, insultos, reproches o castigos; lo cual ha configurado una forma de educación en la que se considera “normal” gestionar el desacuerdo desde la imposición o la violencia verbal y física. Aunque algunos padres afirman que brindan un entorno armonioso, sus acciones resultan incoherentes con estas declaraciones, pues recurren frecuentemente a los insultos, los gritos o el castigo físico como método de corrección, invalidando así los sentimientos de los niños y niñas. Estas formas de crianza, al repetirse generación tras generación, tienden a naturalizarse y ser vistas como formas legítimas de educar, dificultando el desarrollo emocional sano de las semillas; lo que afecta su proceso cognitivo y su capacidad para autorregularse y vincularse con otros desde el respeto y la empatía.

Por eso, desde el proceso emocional que se propone en esta investigación, nombrar lo que se siente no es únicamente un ejercicio lingüístico, sino un acto profundo de autoconocimiento, autorregulación emocional y construcción del vínculo con los otros. Desde la pedagogía del sentir, reconocer y expresar los sentimientos permite que el niño o la niña escuche a su cuerpo, comprenda su sentir y armonice su forma de habitar el mundo. Este proceso es esencial para caminar hacia una formación integral que no solo transmita saberes académicos, sino que cuide la interioridad, la palabra y el vínculo con los demás.

Sobre las consideraciones para mejorar la educación emocional en esta actividad, algunas preguntas que surgieron para mejorar estos procesos:

1. ¿Cómo lograr mayor participación de los niños más tímidos?
2. ¿Cómo fortalecer la expresión emocional en las semillas que han sido criadas en contextos donde las emociones son invalidadas o castigadas?
3. ¿Cómo involucrar a las familias en el desarrollo emocional de sus hijos, promoviendo prácticas de crianza más empáticas?
4. ¿Qué metodologías visuales o narrativas pueden seguir desarrollándose para favorecer el reconocimiento emocional?
5. ¿Qué herramientas pueden utilizarse para que los niños y niñas no solo nombren emociones, sino que también las conecten con sus vivencias corporales y contextuales?

Durante la actividad, la mayoría de los niños y niñas lograron asociar distintas emociones con los colores presentados en el cuento “El monstruo de colores”. A través de la exploración emocional guiada, identificaron la alegría con el color amarillo, la calma con el verde, la tristeza con el azul, la furia con el rojo y agregaron un tono morado para el amor. Por el contrario, otros estudiantes mostraron cierta dificultad al intentar relacionar las emociones con los colores que enseña el cuento.

En este sentido, el reconocimiento emocional debe tejerse de manera transversal en los procesos de enseñanza, como parte del Hilo de armonía y equilibrio que dinamiza el tejido de conocimiento y sabiduría de la Institución. Promover el cuidado emocional no es un elemento aislado, sino un componente fundamental del tejido de conocimientos y saberes que se debería brindar atención

para poder llegar a enraizar desde una perspectiva comunitaria, territorial y cultural. Así, la escuela no solo forma contenidos, sino que acompaña la formación del ser, cultivando el sentir, el respeto mutuo y la convivencia en equilibrio con uno mismo, con los otros y con el territorio.

Actividad 2: Observando mis emociones

<i>Tiempo:</i> 1 hora	<i>Materiales:</i> Cuento “La tristeza”, Hoja diseñada para colorear y escribir en las emociones. Lápiz, borrador, colores, parlante, podcast
Objetivo general: Favorecer en los niños y niñas el reconocimiento de sus emociones básicas, ayudándoles a identificar situaciones cotidianas que las provocan y a vincularlas con lo que sienten en su cuerpo y su comportamiento.	

Inicio

Como en todas las actividades se marca el inicio de este proceso con meditaciones. En esta ocasión, se entrega a cada niño y niña unas mascarillas faciales: se trata de un pañito con pepino para realizar un momento de relajación. Se ambienta con una corta y sencilla meditación guiada para niños llamada “la estrella mágica”. Se valoran las sensaciones de los estudiantes con las siguientes preguntas: ¿Qué sintió?, ¿Por qué se siente así?, ¿Cuál es el personaje principal?, ¿Qué pasó con la estrella? La meditación es una técnica que fortalece la atención, por eso es importante aprender a usarla para poder adaptarla en los espacios de aprendizaje, ya que ofrece técnicas de respiración que los niños y niñas pueden aprender, para gestionar emociones fuertes. También permite ubicar a los niños en un ambiente relajado y propicio para el ejercicio.

Desarrollo

Se organizó a los niños y niñas en un rincón del salón, donde todos pudieran escuchar y observar las imágenes del cuento “La tristeza”, del libro *Tristeza, manual de usuario*, de Eva Eland. Se realiza la misma dinámica de preguntas acerca de las características que observan en la presentación del cuento, estimulando la curiosidad y lo que piensan los niños y niñas. Se les invita a nombrar elementos

como el personaje, el color, la forma, el tamaño, el lugar y al niño protagonista, lo cual demuestra que el cuento logra cautivar su interés. (Ver Figura 7).

Figura 7. Semillas en la Actividad 1.

Durante la narración, se observan expresiones de satisfacción y atención. Al realizar algunas preguntas, los niños logran identificar las condiciones del personaje y las asocian con la emoción de la tristeza. Se identifican con la historia al compartir que ellos también se sienten tristes cuando su mamá o papá se van y los dejan solos, o cuando los regañan. Cuando se les pregunta qué pueden hacer cuando están tristes, mencionaron estrategias como: jugar, ir a un lugar tranquilo, escuchar música, dibujar o compartir con otros. Sin embargo, al preguntarles qué nombre le pondrían a su tristeza, la mayoría se mostró confundida; algunos no saben qué responder, y uno dice que la llamaría igual: “tristeza”. Ante la pregunta sobre la narración de que, si la tristeza se quería quedar, los niños respondieron que no, que se quería ir al bosque a jugar. Finalmente, cuando se les pregunta qué hacen ellos cuando están tristes, algunos dicen que lloran o se esconden. Y al reflexionar sobre si es importante sentir tristeza, coinciden en que sí, porque “nos acompaña y hay que escucharla”.

Como segunda parte de la actividad, se entrega a cada niño una hoja de block, que está diseñada con la representación de las emociones. Además, se le entrega otra hoja que tiene la imagen de unos frascos de vidrios vacíos. La idea es

que ellos escriban en los frascos una situación donde han vivido esa emoción. En este ejercicio los niños y niñas tienen que colorear el frasco según la emoción y el color que se le ha asignado (Ver Anexo 3). De acuerdo con esta relación, se les explica que describir la situación que les genera cada emoción dentro del frasco. Se hacen las siguientes preguntas para guiar la reflexión: ¿Qué les pasó para sentirse alegre, o que momento han sentido alegría? Es una pregunta que se adapta a cada una de las emociones, en que los niños intentan escribir lo siguiente.

Alegría:

-Cuando juegan con sus mascotas por lo general son perros y gatos, se divierten cuidándolos.

-Cuando juegan fútbol con sus primos.

-Cuando vienen a la escuela, porque le gusta estudiar.

-Cuando sus padres regresan a sus casas después de haber estado varios días por fuera.

-Al recibir un beso o un abrazo por parte de la mamá.

-Cuando los dejan salir a jugar en la cicla.

-Cuando salen a pasear al parque y comen helado.

-Al estar con toda su familia.

-Cuando juegan a las cosquillas.

-Cuando la profesora les dice que dibujan lindo.

Furia:

-Cuando sus padres se pelean.

-Cuando no los dejan jugar en la bicicleta.

-Cuando los empujan a la hora de hacer la fila para recibir el almuerzo en la escuela.

-Cuando los demás hacen bulla y no dejan escuchar lo que dice la profesora.

-Cuando los molestan; empujan o jalan de la ropa de forma grosera.

-Cuando los regañan o les pegan.

-Una niña manifiesta nunca estar enojada.

-Cuando los ponen hacer tareas hasta tarde de la noche.

Miedo

- Una nena menciona que sintió miedo cuando se le apareció el duende.
- Otros mencionan que al ver las películas de terror que colocan sus padres.
- También cuando ven sombras.
- A la oscuridad.
- Siente miedo porque llueve.
- Cuando hablan de la llorona.
- Cuando los dejan solos en la casa.
- Cuando la mamá se enoja.
- Cuando el padrastro llega borracho a insultarlos y a decirles que se vayan de la casa.

Tristeza

- Cuando los hermanos los regañan.
- Cuando los padres les dicen que son “perezosos” y les pegan.
- La muerte de la abuela.
- Cuando el papá debe salir por varios días a trabajar y los niños se quedan con sus hermanos adolescentes.

Reflexiones sobre la actividad

La actividad comenzó explicándole a los estudiantes lo que íbamos hacer, se hace un llamado a disponer de su atención para seguir las instrucciones y no perderse. Ellos, curiosos por saber qué elementos tiene la profe en sus manos y que van a hacer, reciben en material, siguen la orientación del dinamizador colocando las mascarillas en sus caritas y buscando sentarse cómodos en la silla. Se invitó a los niños y niñas a realizar un ejercicio de meditación, el cual requería mantener un cuerpo quieto y alcanzar un estado de relajación.

Sin embargo, al ser la primera vez que vivenciaban este tipo de experiencia en la escuela, se observó que muchos buscaban comodidad moviéndose en sus puestos; algunos se recostaban sobre la mesa o se cubrían la cabeza con sus abrigos mientras escuchaban. Una niña, aunque no cerró los ojos, permaneció quieta observando a los demás e intentando escuchar. Para varios, la actividad resultó curiosa e incluso divertida, ya que les parecía extraño al ver a sus compañeros en una actitud poco habitual. En general, se evidenció la dificultad

para controlar su cuerpo, mantener los ojos cerrados o evitar hablar con el compañero o burlarse del que intentaba concentrarse.

Luego de la meditación, algunos niños y niñas expresaron sentirse alegres, tranquilos e incluso con sueño. Comentaron que imaginaron muchas estrellas de colores, y uno de ellos mencionó que el personaje principal era una estrella de color negro. También compartieron que imaginaron convertirse en una estrella grande y bonita. Durante este momento, participaron activamente cinco niños. El resto del grupo se mantuvo en silencio, escuchando con atención lo que decían sus compañeros, mientras esperaban ser nombrados por la profesora para poder intervenir. Se observó que algunos niños parecían distraídos, y aunque varios no expresaron verbalmente molestias, su lenguaje corporal mostraba incomodidad hacia un compañero que hacía ruido e interrumpió la actividad.

La actividad desarrollada tuvo como propósito central favorecer en los niños y niñas el reconocimiento de sus emociones básicas, a la actividad desarrollada tuvo como propósito central favorecer en los niños y niñas el reconocimiento de sus emociones básicas, ayudándoles a identificar situaciones cotidianas que las provocan y a vincularlas con lo que sienten en su cuerpo y su comportamiento. Para ello, se implementó una estrategia basada inicialmente en la escritura emocional reflexiva, en la que se proponían preguntas abiertas como: ¿Qué les pasó para sentirse alegre, o que momento han sentido alegría? En ese sentido, se buscó integrar la escritura como una herramienta terapéutica para que las semillas pudieran explorar, reconocer y expresar sus emociones, especialmente si se vincula a un camino narrativo y reflexivo. Esta mirada se guía con lo que plantean Silkenbeumer et al. (2016), quienes señalan que desde los primeros años escolares los niños cuentan con un repertorio de estrategias de regulación emocional, y que el reconocimiento emocional puede potenciarse a través de actividades de expresión simbólica.

No obstante, el desarrollo de la actividad evidenció que de los 23 estudiantes, la mitad de grupo, aún presentan dificultades importantes en la lectoescritura, lo que pudo haber generado frustración, desmotivación y en algunos casos ansiedad frente a la tarea. Ya que algunas semillas no comprendían las preguntas, algunos si lograban entender, sin embargo, no sabían cómo

responderlas por escrito. Esta reacción está relacionada con las investigaciones de Eisenberg (2000) y Ventura y colaboradores (2022), quienes identifican que la complicación de ciertas tareas puede crear momentos emocionalmente desafiantes para los niños y niñas, estimulando enojo, desinterés o retraimiento.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes fueron capaces de diferenciar las emociones, entre alegría, tristeza, miedo y furia, asignándoles un color y una situación específica. Por lo que demuestra un avance en la comprensión conceptual de emociones. Lograron establecer relaciones al tratar de explicar porque les ocurre cierta emoción. Por ejemplo: "me da miedo cuando veo sombras" o "siento alegría cuando estoy con mi familia". Esta capacidad es clave para el desarrollo del pensamiento reflexivo. Aunque con dificultades, con apoyo de la docente intentaron escribir las situaciones que provocan las emociones, lo que favorece su comunicación y expresión emocional, ya que la escritura emocional puede activar memorias, tensiones, alivios o miedos. El cuerpo habla en el silencio o en la tensión del lápiz.

A este respecto, Ferreiro (1979) plantea que los principios funcionales de la escritura se desarrollan a medida que el niño observa su uso en contextos reales y significativos. En este sentido, el contexto comunitario influye en el proceso de adquisición de la escritura. Esto se debe, como mencionan algunos mayores en las asambleas, a que nuestras comunidades Indígenas Nasa somos más orales y poco escribimos. Es decir, no siempre existen referentes familiares que escriban con frecuencia, lo cual limita la vivencia y la funcionalidad del lenguaje escrito en el hogar. En efecto, la escritura recae en la escuela como única fuente de estimulación, lo que puede generar frustración en las semillas.

Esta investigación ha encontrado que no todas las dinámicas propuestas por estudiosos occidentales son eficaces para nuestros contextos específicos. Por eso, fue necesario replantear la metodología en otras actividades, reuniendo recursos más lúdicos, visuales y artísticos que permitieran mantener el objetivo emocional, sin depender exclusivamente del lenguaje escrito. En otro momento, se eligió, por ejemplo, realizar una actividad de pintura en la que cada niño representaba una flor del entorno y la emoción más sentida en los últimos días. Esta estrategia favoreció la expresión simbólica y corporal de las emociones,

respetando sus niveles de desarrollo y sus formas propias de comunicar. En otra actividad, se trabajó la relación cuerpo/territorio/emoción a través del tema del Relieve y la metáfora del paisaje: cada niño asumía el rol de un elemento natural (niño montaña, niña río, niña pájaro, niña nevado etc.) y se le guiaba a imaginar cómo se sentía ese elemento frente a las acciones humanas. Esta dinámica facilitó una reflexión emocional profunda en los niños y niñas asociada a Uma Kiwe, donde surgieron relaciones espontáneas como “el árbol está triste porque lo cortan” o “el agua está furiosa porque le tiran basura” en su gran mayoría identificando la preocupación por la alta contaminación de las basuras en la vereda y brindando ideas para ayudar a prevenir. Entonces, a través de la imaginación y la representación, las semillas reconocieron emociones como la tristeza, la alegría, el miedo o el enojo, y lograron identificar situaciones reales que las provocan (Ver anexo 4).

Estas experiencias revelaron que el reconocimiento emocional no depende exclusivamente de la escritura, sino de la posibilidad de expresarse de múltiples formas. Tal como lo sugiere Parsafar et al. (2019) en su investigación al comprobar que los niños entre 4 y 11 años comunican mejor sus estrategias de regulación emocional cuando se les consulta con preguntas directas o mediante lenguajes alternativos al escrito, como el juego, la pintura, la música, la danza y las artes propias. Esto no quiere decir que se limita el proceso de la escritura en el fortalecimiento de la conciencia emocional, sino más bien transformarlo en un diario emocional vivo y significativo, donde también se integren las creaciones artísticas y culturales de las semillas. De esta manera, el diario emocional se convierte en una herramienta amplia para acompañar el proceso de autoconocimiento y gestión de las emociones, permitiendo validar distintas formas de expresión emocional, fortalecer estrategias de regulación desde la armonía y el respeto por sí mismos a través de cuentos, historias, la meditación y técnicas de respiración.

Sobre las consideraciones para mejorar la educación emocional que surgieron en esta actividad, se hace necesario Observar corporalmente a las semillas durante la escritura: ¿se tensan, se encorvan, respiran profundo, sonrían? Incorporar pausas corporales, respiraciones o movimientos suaves después de

escribir para reconectar el cuerpo con la calma. Hacer explícita esta premisa, “será importante las emociones para los dinamizadoras y para las semillas”, en los procesos educativos, integrando la emoción como enfoque transversal desde los primeros grados.

Crear una estructura flexible con formatos diversos (dibujos, palabras, colores, collages) y establecer acuerdos de cuidado y privacidad desde el inicio con las semillas.

Diseñar rutas claras de acompañamiento emocional.

Escucha, validación y reflexión con el dinamizador.

Reunión con familia si se repiten señales de malestar profundo.

Acompañamiento especializado con apoyo psicosocial si hay indicadores graves.

Establecer tres posibles niveles de escritura desde el comienzo: Sólo para sí mismo. Compartido con el dinamizador bajo consentimiento, compartido con familia si los niños así lo desean.

Finalmente, los ejercicios realizados en esta actividad permitieron observar el nivel de apropiación de la emoción que empiezan a manifestar los niños, y se presentan a continuación.

Reconocimiento de sus propias emociones: Los niños y niñas pudieron nombrar cómo se sienten en distintas situaciones cotidianas, lo que es un primer paso fundamental hacia la conciencia emocional.

Expresión emocional en un entorno seguro: El espacio que genera el dinamizador desde la empatía, la validación y el cariño, les permitió compartir experiencias personales, incluso algunas dolorosas o delicadas, como la violencia en el hogar o el miedo a figuras como la “llorona”. Esto muestra que han encontrado un ambiente seguro y de cuidado en clase, que responde a los fundamentos de cuidado a la semilla del Hilo de armonía equilibrio del SEIP.

Conciencia sobre el cuerpo y el entorno como influyen en las emociones: Al hablar de cuándo sienten miedo, alegría o tristeza, los niños están empezando a vincular sus emociones con elementos sensoriales y relacionales (sonidos, personas, animales, comunidad, etc.).

Empatía y validación colectiva de experiencias: En esta actividad, esa conexión se hizo evidente: al compartir lo que les genera tristeza o enojo, los niños también escucharon las experiencias de sus compañeros, lo que promovió la empatía, el reconocimiento de que otros sienten cosas similares, y un sentido de comunidad. Este aspecto depende en gran medida de las herramientas socioemocionales que tenga el dinamizador, ya que exige brindar elementos afectivos que nacen del proceso personal de autoconcepto del propio guía. Solo así es posible alcanzar lo que propone la pedagogía del sentir: comprender a las semillas desde el corazón del dinamizador. Es necesario tener ese sentir para poder reconocer y acoger el sentir de las semillas, y así propiciar un verdadero vínculo emocional.

Mantener un equilibrio entre lo lúdico, lo artístico y lo verbal: La escritura, como elemento terapéutico, puede ser una vía poderosa para el reconocimiento y la sanación emocional, pero también puede convertirse en una fuente de frustración o bloqueo si no se adapta a las posibilidades reales de los niños y niñas. Es una herramienta que, usada con sensibilidad, permite a las semillas expresar lo que sienten, organizar sus pensamientos y encontrar sentido a sus vivencias. De lo contrario si se impone como una única forma de expresión esencialmente en estas edades o edades tempranas y en contextos alejados de hábitos de lectoescritura, se corre el riesgo de generar ansiedad, frustración y desconexión con el propósito inicial del proceso.

Actividad 3: Conversando con los mayores (Investigativo)

<p><i>Tiempo:</i> El aprendizaje es flexible, depende del tiempo que dispongan los padres para apoyar a sus hijos.</p>	<p><i>Materiales:</i> pelotas pequeñas de distintos colores: rojo/furia, azul/tristeza, amarillo/alegría, negro/miedo, verde/calma. Hoja de block con el diseño para recoger información, lápiz, borrador.</p>
<p>Objetivo general: Explorar las emociones básicas y su expresión en los niños y niñas de segundo grado, a partir del reconocimiento de sus propias situaciones.</p>	

Inicio

Luego de la meditación, se realiza un juego emocional que consiste en asignar a cada pequeña pelota un color que simboliza una emoción, según se ha visto en las actividades iniciales: Amarilla/alegría, rojo/furia, azul/tristeza, negro/miedo, verde/calma. Motivando a los niños y niñas a participar nombrando cada emoción según el color de la pelota. Este ejercicio fortalece la memoria, el reconocimiento de las emociones asociadas al color y mejora la atención en las semillas. Entonces, se presenta cada pequeña pelota a los niños y niñas, asociada con la emoción. Se realiza una breve conversación sobre cada emoción, cómo se siente, cuándo la han sentido, etc. Se forma un círculo con los niños y niñas, luego se lanza una pelota a un compañero. El niño que la recibe debe decir en voz alta la emoción asociada al color recibido. Por ejemplo, “rojo/furia” y luego pasarla a otro compañero. El juego avanza cuando se introducen dos pelotas; luego tres, hasta completar las cinco pelotas de diferentes colores en rotación simultánea. Cada niño debe mantener la atención para recordar y nombrar correctamente la emoción del color que recibe. El juego se vuelve más rápido y exige mayor concentración y coordinación grupal.

Esta actividad resultó un poco difícil para algunos niños y niñas. Pues al recibir la pelota, varios tuvieron dificultades para recordar el nombre de la emoción asociada. Les costaba hacer la asociación entre el color de la pelota y la emoción correspondiente. Se notaba la timidez de algunos de ellos, porque hablaban muy bajito, lo que generaba confusiones. Algunos se desconcertaron por la actividad simultánea. Y otros lanzaban las pelotitas con demasiada fuerza, como si no quisieran entregarlas en las manos del compañero, sino hacerlas caer lejos.

A pesar de que lo anterior no era lo que se esperaba, también se notó entusiasmo. Los niños se veían divertidos, ansiosos e inquietos por recibir la pelota. Sin embargo, les costaba decidir a quién pasársela; se quedaban pensando mientras observaban las caritas de todos los compañeros, lo que hacía que la actividad se alargara más de lo pensado. La memorización también fue un reto, aunque fue difícil para algunos. En su mayoría, lograron pasar con éxito relacionándola con la emoción: la pelota amarilla y, luego la roja. Pero, al llegar a la tercera y, especialmente, a la cuarta, comenzaron a confundirse. Algunos niños se frustraron cuando no les pasaban la pelota, e incluso llegaron a enojarse.

Mientras que otros mostraban alegría al recibirla, cambiando de emoción en ese instante. También hubo niños que se mostraron completamente desconectados de la actividad; al recibir la pelota, no sabían qué decir ni a quién pasársela. Aproximadamente entre siete y ocho niños y niñas tuvieron dificultad para asociar el color con la emoción, y se confundieron constantemente, lo que demoró el ejercicio.

Desarrollo

Como ejercicio principal de la actividad, se les ofreció a los niños una ficha diseñada para que registren los elementos que van a investigar a través de conversaciones con los mayores en sus casas. El diseño se caracteriza por tener algunos elementos simbólicos de nuestra cultura indígena Nasa como la tulpa. Además de la siguiente pregunta con las que ellos podrán guiar su investigación ¿Qué hacían los mayores cuando sentían tristeza, alegría, furia, miedo y vergüenza?. Se espera que los niños, con el apoyo de sus padres, vayan a visitar a sus abuelas para recabar la información de la ficha.

Luego se explica a los niños y niñas que vamos a investigar guiándonos con la ficha que se diseñó. Se utilizó esta metáfora: “remangarse los pantalones hasta las rodillas para meterse al barro y sentir su textura, los sonidos y su olor”. Entonces los niños se fueron pensando para sus casas. Con el tiempo, muy pocas semillas, con el apoyo de sus padres, visitaron a sus abuelos y conversaron con ellos. A partir de la pregunta guía, se pudieron recopilar algunas respuestas que se presentan a continuación

Furia

Se iban sin comer a trabajar y aguantaban hambre.

"Lo regañaban a uno en casa, como mi bisabuela."

Se enojaban cuando alguien mentía o no encontraba las cosas.

"Daban fuele cuando no hacían caso, con una verbena."

También les hacían un baño con yerba buena para calmar la rabia.

Se peleaban con el vecino y sacaban machete.

Cuando el marido le decía que “no servían para nada”.

Cuando el marido le pegaba.

Llorar.

Les decían que no se enojaran, o si no el diablo se los lleva.

Tristeza

Se ponían tristes cuando iban a trabajar sin hablar del problema.

Eran muy callados.

Realizaban rituales con medicina tradicional.

Sentían tristeza cuando moría un familiar.

"Se daban un abrazo de ánimo" para acompañarse.

Lloraban a escondidas, porque si los veían sus padres los regañaban.

Miedo

Se echaban la bendición.

Les explicaban que no debían tener miedo.

Sentían miedo cuando llegaba una mala noticia o cuando andaban solos por el camino.

Tiraban un hueso o una tusa de maíz, cuando chillaba el morrocoy (búho) cerca de la casa porque era un mal agüero en la noche.

Les daba miedo el espanto (espíritus de la noche que anuncian la muerte de alguna persona cercana)

Cuando escuchaban las historias del duende.

Se escondía.

Alegría

Bailaban y hacían mingas.

"La pasaban bien" cuando estaban tranquilos.

Conversaban con la familia en la tulpa.

Sentían alegría cuando toda la familia estaba unida.

Vergüenza

Se escondían.

Sentían vergüenza cuando hacían algo malo.

Lloraban.

En esta información recabada por algunos niños se puede observar su propia confusión al respecto de qué se hace con la emoción y qué la causa. Sin embargo, nos da una información mucho más valiosa. A través del diálogo con sus mayores se puede identificar que las emociones como la furia, el miedo o la tristeza

eran gestionadas a través de prácticas tradicionales como: los baños con plantas medicinales, la armonizaciones con un médico tradicional, los consejos de los mayores alrededores de la tulpa, la bendición, los rituales culturales o el silencio reflexivo. Asimismo, la alegría se vivía en espacios comunitarios como en las mingas y las asambleas, el baile o la conversación familiar en la tulpa. Mientras que la vergüenza se asociaba al esconderse o guardar silencio frente a una falta. Estos elementos revelan que la comunidad posee una forma de educación emocional que, aunque no esté estructurada en términos escolares, se transmite a través de vivencias intergeneracionales cargadas de simbolismo y afecto. De allí que sea importante reconocer que, como plantea Bronfenbrenner (Álvarez, 2015) en su teoría ecológica, el desarrollo emocional no ocurre de manera aislada, sino que está condicionado por sistemas más amplios como el contexto histórico, social y familiar.

Reflexiones sobre la actividad 3

Respecto al juego, se puede decir que es una actividad que tiene un gran potencial y debe repetirse. No es una experiencia que se resuelva en un solo intento; se necesita continuidad para estimular la atención, la memoria y el reconocimiento emocional. Además, es una actividad muy agradable para ellos, ya que involucra el cuerpo en su totalidad: los pies, el tronco, las extremidades. Ese movimiento corporal ayuda a establecer conexiones neuronales, haciendo una sincronía entre el cuerpo, la atención y la memoria. En varios casos, se notó que los niños que antes no reconocían o no lograban asociar emoción y color, empezaron a apropiarse mejor de esos conceptos a través del juego.

Varios niños tuvieron dificultades cognitivas y emocionales porque les costó recordar y verbalizar el nombre de la emoción al recibir la pelota. La asociación entre color y emoción resultó abstracta para muchos, generando inseguridad, timidez y desconcentración. La timidez, el miedo a equivocarse y la inseguridad al hablar en voz alta limitaron su participación. Evidenciando una expresión oral limitada, ya que algunos hablaban muy bajito, otros no sabían qué decir o no se animaban a participar. Algunos niños presentaron comportamiento emocional, debido a que lanzaban las pelotas con fuerza o sin mirar al compañero, lo cual

puede indicar resistencia a la dinámica grupal, falta de habilidades de gestión emocional.

La actividad fue favorable hasta la segunda o tercera pelotita, pero al introducir más colores y emociones, los niños comenzaron a confundirse, lo que señala retos en la capacidad de memoria y retención en estas edades. Los niños en estas edades aún están transitando desde un pensamiento concreto a un pensamiento abstracto. Asociar un color a una emoción, por ejemplo, “la tristeza es azul” requiere una capacidad de simbolización que muchos no han desarrollado plenamente. Esto explica por qué fue difícil mantener la actividad con múltiples pelotitas/emociones simultáneamente.

El ejercicio de la pelota tuvo varios aspectos positivos. El grupo en su conjunto mostraron interés en participar, curiosidad por recibir la pelota y emoción al incluirse. El uso de movimiento grupal al lanzar o recibir, favoreció la motricidad gruesa y el juego cooperativo, elementos clave para la edad. Se fortaleció el acercamiento a la identificación emocional, a pesar de las dificultades, algunos lograron memorizar y asociar ciertas emociones con colores, especialmente con la pelota roja (furia) y la amarilla (alegría).

Respecto a la investigación realizada por los niños y niñas, algunos lograron llevarla a cabo con éxito. Por ello, es importante continuar pensando en otras estrategias que permitan a todos establecer esa conexión investigativa con sus mayores, y así desarrollar una mayor cercanía en torno a las formas en que ellos expresaban y validar sus emociones. Para analizar los resultados de la investigación realizada por los niños y niñas en el marco de la actividad propuesta se deben considerar las variables como las costumbres, saberes, prácticas, creencias y formas de vida propias de la comunidad indígena Nasa, en relación con la educación emocional. El objetivo es reconocer cómo desde la cultura Indígena Nasa se comprende y se vive el sentir: cómo se reconoce una emoción, cómo se expresa y cómo se regula en los contextos cotidianos. Desde la diferencia entre las respuestas de los mayores y las emociones de los niños, ofrece huellas sobre el legado emocional que camina en nuestra cultura indígena Nasa, afectada por el conflicto armado, el silencio, y formas tradicionales de gestión emocional como armonizaciones con baños, rituales y creencias. Este proceso aún no termina.

Como dinamizador es fundamental pensar en una metodología que recoja estos escritos y memorias dentro de un verdadero diálogo de saberes, para construir un material educativo basado en la reflexión colectiva. Sobre las consideraciones para mejorar la educación emocional que surgieron en esta actividad son:

Evitar asociaciones fijas entre color y emoción, debido a que estas asociaciones son abstractas y tienden a confundir. Podrían reemplazarse por imágenes, sonidos, animales o gestos corporales más accesibles al pensamiento concreto de los niños.

Trabajar emociones desde el cuerpo y lo simbólico, como incorporar cuentos, títeres, historias de animales, por ejemplo, “el zorro que se escondía cuando sentía vergüenza” favorece la analogía, estrategia cognitiva clave a esta edad.

Fortalecer la expresión emocional a través del juego sensorial y las artes, por ejemplo, actividades con barro, dibujos, baile, dramatización de escenas emocionales, ayuda a que las emociones se vivencien desde la corporalidad y el juego, y no sólo desde el lenguaje.

Validar la emoción en el momento del juego "veo que te dio rabia porque no te pasaron la pelotica" ayuda a conectar la vivencia emocional con una conciencia emocional incipiente. Reforzar la investigación como experiencia sensorial y afectiva, en los refuerzos que se asignan para la casa, incorporar elementos que pertenecen a la simbología de la cosmovisión Nasa, que motiven a las semillas, por ejemplo, a realizar un dibujo que deben mostrar al abuelo, una piedra que represente una emoción, un pequeño cuaderno de “preguntas de corazón”.

Como conclusión de la actividad, se puede decir que este proceso es largo, se requiere de un acompañamiento consciente y permanente a las semillas para ayudarles a fortalecer su autoconocimiento emocional para ir aprendiendo a expresar las emociones. Sin embargo, desde lo que se ha alcanzado a realizar en esta investigación especialmente en este ejercicio, puedo decir que los niños y niñas han alcanzado a identificar las emociones, a relacionarlas con algunos elementos abstractos, como los colores y con elementos más cotidianos como los gestos. La implementación de esta experiencia pedagógica les ha dado

herramientas para darse cuenta de sus emociones, así como elementos para gestionarlas, como los ejercicios de respiración.

Como ejemplo, quiero presentar un caso particular. Se trata de un niño repitente que ha participado en el proceso durante más de un año, mostrando avances notables en su maduración emocional. Al inicio, presentaba conductas agresivas, baja tolerancia a la frustración y dificultades para reconocer sus errores, especialmente en contextos de juego. Actualmente, identifica con mayor claridad las emociones que experimenta; expresa verbalmente cómo se siente y reconoce las situaciones que lo afectan. Según su madre, incluso la acompaña emocionalmente en casa, animándola a respirar cuando se enoja. Las palabras de validación del dinamizador han fortalecido su motivación por aprender, haciéndolo más participativo en clase: propone ideas, analiza y disfruta leer y escribir. Su progreso en la lectoescritura ha ido de la mano con una mejor autorregulación. Aunque aún se frustra cuando no puede asistir a la escuela, ahora logra calmarse con mayor rapidez y continuar con las actividades, sin quedarse estancado emocionalmente como antes. Esto refleja un proceso de acompañamiento positivo que potencia su desarrollo integral.

Resultados y reflexiones

Durante este recorrido en la investigación y en las vivencias pedagógicas con las semillas se ha podido comprender que desde la educación propia se pueden generar ambientes adecuados para atender no solo los aprendizajes cognitivos de los niños y niñas, sino también su parte emocional y espiritual. El SEIP desde nuestra mirada es mucho más amplio que una estructura rígida ya que implica valorar la espiritualidad, las raíces culturales: historia, los rituales sagrados, el saber de los mayores, las plantas medicinales, los mitos y leyendas, como esos valores y prácticas culturales, entendida de forma abierta, que permiten hacer el bien al otro, desde el cuidado de si mismo, cuidar el cuerpo, la vida y también el territorio.

De manera general se puede decir que más de la mitad de las semillas empezaron a:

- Distinguir con mayor claridad sus emociones, incluso aquellas más complejas como vergüenza y asco.
- Relacionar sus emociones con las situaciones de su contexto.
- Cambiar los comportamientos de agresividad o retraimiento ante emociones poco agradables.
- Confiar más en la facilitadora respecto a situaciones de su contexto.
- Tratar de cambiar sus emociones a partir de la respiración y la búsqueda de calma.

En este proceso he encontrado que la reflexión ha sido un puente para integrar la educación propia con los distintos temas que se abordan con los niños y niñas; es un camino desafiante para andar este proceso, pero se crean movimientos desde esta herramienta, por ejemplo; se realizan analogías donde los niños imaginan cómo se sentirían si fueran la montaña, el río, el bosque o el agua, y reflexionan sobre las acciones adecuadas o inadecuadas hacia estos elementos del territorio. Esto ayuda a reconocer el territorio como una extensión de su propio cuerpo y a proyectarse hacia el futuro, cuestionándose cómo las malas acciones pueden afectar su vida adulta y la de su comunidad.

La espiritualidad ha estado presente también en los rituales y armonizaciones culturales que hemos realizado con el apoyo del médico tradicional de la comunidad, para apertura y armonizar los proyectos productivos y pedagógicos de la escuela. Estos espacios han fortalecido el sentido de agradecimiento hacia *Uma Kiwe*: el sol, los árboles, el agua, las montañas y han permitido ir transformando en un primer nivel, la mirada del equipo docente de la escuela hacia la transformación de las prácticas educativas tradicionales hacia algunos criterios de la educación propia, como el andar del tiempo, los espacios de la educación propia y el tejido de conocimiento y saberes.

Desde lo pedagógico, ha sido muy valioso aprovechar los espacios de la educación propia fuera del aula, aunque esto implique un desafío que va en contra de los tiempos que establece a nivel Institucional, porque es un proceso de enseñanza y aprendizajes vinculada a las necesidades culturales y realidades de las semillas. No es un proceso memorístico es flexible y crítico, incorporando una

pedagogía afectiva y vivencial. Entonces el aprendizaje se vincula con la exploración y análisis de los senderos en la vereda y los lugares sagrados como las tulpas y los ojos de agua, la siembra de frijol, de plantas medicinales, de flores en el Tul. Son experiencias que les ha permitido explorar, imaginar, diseñar y construir su propio conocimiento. Además, hemos involucrado a las familias en actividades de investigación, donde los niños practican en sus hogares lo que aprenden o realizan entrevistando a sus padres y abuelos, lo que contribuye a fortalecer el vínculo intergeneracional y el reconocimiento de saberes ancestrales. En estos lugares, se intenta que las semillas aprenden a través del cuerpo, el movimiento, el juego, el arte, la danza, el teatro y la música. Aunque ha sido difícil lograr la permanencia porque las formas tradicionales de enseñanza siguen muy arraigadas, se intenta marcar diferencias.

Durante el análisis de las necesidades emocionales de las semillas, he observado que muchos niños y niñas cargan con dolores internos y emociones no validadas. Hay familias en las que los padres no preguntan a sus hijos cómo se sienten, en algunos casos, la única forma de comunicación ocurre cuando el adulto descarga sus propias cargas emocionales a través de maltrato físico o verbal. Esto afecta profundamente a los niños y niñas, quienes muchas veces no saben cómo expresar lo que sienten. Además, culturalmente, algunos padres tampoco vivieron la validación emocional en su propia infancia, y por eso no cuentan con herramientas para brindar ese apoyo a sus hijos.

Para este análisis fue necesario complementar, visitando cuatro familias de niños, en los que uno veía comportamientos agresivos con los demás compañeros, o se veían retraídos y sin ánimo de hacer actividades o seguir las instrucciones del dinamizador. Al visitarlos en sus familias, les brindó a los niños una sensación de cercanía, de confianza con el dinamizador; se sintieron importantes, se sintieron escuchados, y también se pudo observar cómo, en muchos casos, las dinámicas familiares influyen directamente en su comportamiento. Se identificaron ambientes familiares donde existe poca comunicación afectiva, situaciones de violencia intrafamiliar, o carencias económicas y emocionales que generan en los niños sentimientos de tristeza, soledad o inseguridad. Fue evidente que **más de la mitad de los niños** no encuentran en casa espacios donde puedan expresar sus

emociones libremente ni recibir palabras de apoyo o reconocimiento. Este hecho de poder acercarse a sus hogares pudo haberles causado en sus pensamientos de que alguien se interesa genuinamente por su vida y su bienestar.

Estas visitas, aunque implican un esfuerzo adicional, han resultado fundamentales para comprender las realidades de cada niño, diseñar estrategias pedagógicas más ajustadas a sus contextos y necesidades, y para continuar el proceso de acompañamiento emocional desde la educación propia. Además, ha permitido orientar a las familias sobre la importancia de la comunicación afectiva, del uso de palabras positivas y del reconocimiento de las emociones de sus hijos, elementos esenciales para que los niños y niñas puedan construir un autoconcepto positivo y aprender a regular sus emociones de manera saludable.

También, las visitas han permitido observar, además de las necesidades emocionales, las condiciones en las que viven muchas de las familias. Hay viviendas construidas en bareque o barro, sin pisos, donde varias familias comparten una misma casa de apenas tres habitaciones. Es el caso de poco más de un tercio de los niños, que realizan sus tareas escolares en banquitos de madera, sobre la tierra, cerca de la cocina; en entornos donde alrededor de la casa hay acumulación de basura y no se percibe un ambiente que transmita armonía o tranquilidad. La mayoría de estas familias viven en condiciones de pobreza, sin empleos estables, y dependen económicamente de cultivos ilícitos como la coca o la marihuana, que representan para ellos una forma rápida y más fácil de obtener ingresos. Esto genera entornos familiares inestables, marcados por dificultades económicas, sociales y, en muchos casos, emocionales. Sin embargo, también se han visitado familias que cuentan con viviendas un poco más dignas, con piso, techo y muebles organizados, lo que ofrece un ambiente más ordenado. Pero incluso en estos hogares se identifican situaciones emocionales complejas, especialmente madres que, por sus propias cargas emocionales, transmiten sus angustias y dolores a los hijos. En esos casos, hay niños que expresan no querer volver a sus casas y prefieren permanecer en la escuela, quizás por la forma en que allí se les atiende, se les escucha y se les brinda un ambiente más seguro y armonioso.

Al visitar sus familias, uno logra comprender el contexto en el que estos niños están creciendo. Por ejemplo, hay casos donde sus tíos pertenecen a grupos armados ilegales, y donde los niños han quedado al cuidado de sus abuelos. Se recuerda especialmente a un niño que creció bajo el cuidado de su abuelo, quien asumía el rol paterno, lo llevaba a la escuela y lo cuidaba con esmero. Cuando el abuelo falleció a causa de un cáncer, el niño vivió un proceso de duelo muy fuerte que se reflejó en su comportamiento, reaccionando de manera agresiva contra sus compañeros en la escuela lo que afectaba su aprendizaje. A este dolor se sumaba la herida profunda de extrañar a su mamá, de saber que ella se había ido, lo había abandonado y, aunque en ocasiones volvía, no existía entre ellos un verdadero vínculo afectivo. Todo ese dolor y vacío emocional se reflejaba también en la manera en que el niño concebía el mundo. Sus sueños y pensamientos estaban marcados por una mentalidad influenciada por la violencia y la guerra, pues en sus dibujos aparecían figuras disparando a helicópteros, guerrilleros matando personas, siempre bajo la idea de que estos eran héroes que salvaban al pueblo y protegían a la gente buena. Este niño había aprendido a resolver los problemas de esa forma, además de que esa agresividad era una forma de expresar la tristeza y la rabia que sentía por su pérdida, quien había sido su figura paterna y su principal apoyo.

Ante esta realidad, se hizo necesario brindarle al niño la oportunidad de mirar la vida desde otra perspectiva, enseñarle que había otras formas de soñar y construir su futuro. Por eso se trabajó con él un mapa de sueños, enfocado no solo en metas materiales, aunque este tipo de metas es muy fuerte en el contexto, sino también en la parte emocional que es poco valorada, para que pudiera comenzar a imaginarse un camino distinto, lleno de posibilidades, paz y bienestar. Se hicieron ejercicios de validación de sus emociones y de sus sentidos. Se trabajaron reflexiones profundas sobre las profesiones y los oficios, especialmente vinculando estos temas con las emociones que despiertan y las que se viven en su ejercicio. Se invitó a los niños a pensar, por ejemplo, en qué emociones están más presentes al ejercer ciertos oficios o profesiones, o qué sienten las personas al tomar un arma y apuntar a otro ser humano, al quitarle la vida a alguien, y cómo esas emociones pueden afectar el cuerpo y la mente. Se promovió que pudieran

expresar lo que sentían a través de la palabra, la escritura y el dibujo, validando sus sentidos y sus emociones, y animándolos a descubrir qué mensajes traen consigo esos sentimientos.

Es por esto que el acompañamiento desde la escuela, con empatía y comprensión, resulta fundamental para brindarles un espacio donde puedan sentirse escuchados, valorados y en armonía. Por ello, como dinamizador se ha podido vincular la espiritualidad para ofrecer un ambiente de paz en clase, enfocándome en validar emociones, reconocer valores familiares, y aprovechar algunos temas de los hilos dinamizadores, que se pueden adaptar para enseñar formas sanas de expresar lo que se sienten las semillas. Se ha implementado estrategias como la meditación para fortalecer la percepción positiva de sí mismo y fortalecer la voluntad en las clases, técnicas de respiración para la regulación emocional, que han sido fundamentales especialmente para aquellos niños y niñas que llevan cargas emocionales pesadas. Es gratificante sentir después de estas experiencias, que los niños y niñas que frecuentan poca motivación, se activan y empiezan hacer las cosas sin necesidad de repetir las orientaciones varias veces. También, escuchar testimonios de padres que cuentan cómo sus hijos les enseñan en casa técnicas de respiración cuando los ven enojados o ansiosos, además de que algunos niños ya les cuentan las razones que los hace sentirse triste, enojado o con miedo, pues esto demuestra que lo aprendido en la escuela está trascendiendo al hogar.

Otro aspecto clave ha sido el uso de palabras positivas. He comprobado que etiquetar a los niños solo los retrae más y afecta su autoconcepto. En cambio, cuando se les habla con palabras de motivación y reconocimiento, se enciende en ellos una chispa de energía que los impulsa a hacer las cosas, a sentirse capaces y valiosos. Por eso, recomiendo siempre a las familias evitar palabras limitantes o hirientes, pues he visto casos donde el trato verbal agresivo de los padres está directamente asociado a la baja motivación y la inseguridad de los niños y niñas en la escuela.

En efecto, lograr una conciencia emocional en las semillas no es algo que se alcance en un año ni en ocho meses de trabajo. Es un proceso de largo plazo. Sin embargo, creo que he aportado significativamente en que las semillas

empiecen a construir una imagen positiva de sí mismos, a reconocer que son personas valiosas, especiales, capaces, y que tienen derecho a expresar lo que sienten.

No obstante, los niños necesitan sentir que sus emociones son validadas y escuchadas, tanto en la escuela como en sus hogares, comunidad y territorio. La empatía es otra necesidad urgente. Muchos niños y niñas crecen en entornos donde presencian violencia intrafamiliar, como cuando sus padrastros maltratan a sus madres y ellas, por diferentes razones, no logran tomar decisiones de autocuidado. Esto perpetúa un círculo de violencia y abandono emocional. Además, a veces no existen suficientes apoyos institucionales, como los que podría ofrecer el cabildo, para proteger a estos niños y niñas en situación de riesgo. En consecuencia, muchos se sienten solos, poco importantes, y cargan con el dolor de no sentirse escuchados ni valorados.

Por todo esto, estoy convencida de que la escuela puede ser un espacio de abrigo y sanación, donde no se le reste valor o importancia a una persona por causa de su edad, considerándola menos capaz, donde se puede ofrecer oportunidades de educación socioemocional, acciones desde el afecto, la escucha activa y la pedagogía del sentir, se pueda brindar prevención y esperanza. Es clave también el autocuidado y el autorreconocimiento del dinamizador, pues solo quien se conoce y se valora a sí mismo puede tener una mirada abierta, saber sus límites frente a estas situaciones, hasta donde puede aportar que no sobrecargue su estado anímico, con una actitud comprensiva y amorosa hacia las semillas.

Estas vivencias muestran que detrás de cada niño y niña hay historias profundas, contextos complejos y necesidades no solo materiales, sino también emocionales y afectivas, que repercuten directamente en su comportamiento, su aprendizaje y su desarrollo emocional. Esto muestra lo importante que es ofrecer oportunidades de educación emocional en todos los momentos de maduración de las semillas, no se limita a una dinámica de 7 a 8 años, debe estar presente en todos los escenarios educativos acorde a las necesidades. Es por esto que el acompañamiento desde la escuela, con empatía y comprensión, resulta fundamental para brindarles un espacio donde puedan sentirse escuchados,

valorados y en armonía. Porque hay mucho dolor que sanar y los niños necesitan espacios seguros donde puedan reconstruir su visión del mundo y de sí mismos.

Creo profundamente que el tejido de conocimiento y sabiduría de la educación propia permite abrir la mente de las semillas hacia un mundo más creativo, sensible y lleno de posibilidades. Es allí donde radica la esperanza de transformar sus vidas y fortalecer sus raíces culturales, emocionales y espirituales.

En esa línea argumentativa, al implementarse un piloto de actividades didácticas respecto a la educación socioemocional representándose en un diario emocional, se convierte la escuela en un lugar seguro que alivia. Esta construcción se ha ido tejiendo durante la marcha, para darle el nombre en el idioma propio fue necesario la ayuda de un dinamizador lingüista, más la opinión de los niños, de esta forma fue posible otorgarle a esta herramienta un sentido lingüístico y espiritual profundo. El proceso permitió reconocer a las semillas como el corazón vivo de la montaña *Yu'kh Wala Ñus*: un corazón que siente, que necesita hablar, expresar y ser escuchado, aunque muchas veces no sabe cómo hacerlo. Ellos tienen un sitio sagrado que sobresale y es la montaña llamada el cerro del muchacho, entonces asociamos a los niños con la montaña que siente y es importante para la comunidad.

Durante el desarrollo del laboratorio con los diarios emocionales en el grado segundo del Centro Educativo Rural La Huella, se evidenciaron avances significativos tanto a nivel emocional como académico. Uno de los logros más importantes fue que los niños y niñas lograron reconocer que lo que sienten son emociones. Aprendieron que, además de la tristeza, alegría, miedo y rabia, también existen otras emociones como el asco y la vergüenza, ampliando así su vocabulario emocional.

En cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas, se observó que la mayoría de los estudiantes han mejorado su fluidez lectora, aunque aún existen dificultades en la comprensión de los textos. A nivel de escritura, se notó un avance en la grafía y en la claridad de las ideas. Seis niños ya logran expresar sus emociones de manera coherente en el diario, y una niña en particular escribe de dos a tres párrafos narrando cuentos o anécdotas asociadas a sus sentimientos.

Otra niña describe lo que le sucede y cómo se siente, reflexionando sobre formas para calmarse.

Un caso particular es el de un niño retraído, con un entorno familiar conflictivo. Aunque todavía le cuesta comprender el significado de las palabras, ha mejorado en la lectura de oraciones cortas. Aún no logra expresar su sentir a través de la escritura, pero ha encontrado en la danza una forma de liberación: allí se muestra feliz, seguro y participativo. Esto refuerza la importancia de mantener viva la estrategia de los diarios emocionales, complementándola con expresiones artísticas.

También se identificó que cuatro niños y niñas disfrutaban dibujar en sus diarios. Aunque ha sido un reto guiar estos dibujos con intención emocional, se ha trabajado para que puedan vincular sus creaciones con sus sentimientos. La frecuencia de uso del diario es de dos a tres veces por semana, y cuando no se realiza, los niños lo solicitan con entusiasmo, lo que demuestra el vínculo emocional que han desarrollado con esta herramienta.

Otro caso significativo es el de una niña creativa que confecciona pequeñas libretas con hojas recicladas. Ella ha sido motivada a crear cuentos ilustrados que reflejan lo que siente, piensa y cómo actúa, asociando colores y formas a sus emociones. Asimismo, otras niñas que vive en un entorno familiar difícil, le gustan escribir cartas que, aunque presente pocas palabras, considero que no es un indicador de fracaso debido a su edad y contexto. Al contrario, el hecho de que la niña escriba cartas y a través de ellas también muestre gratitud hacia el dinamizador ya es un logro enorme, pues la nena logra expresar sentimientos de gratitud hacia el dinamizador, antes quizás no sabía cómo, tal vez no sabía cómo nombrar su tristeza o lo que sentía, en su escrito refleja que, asocia la escuela con el dinamizador como un espacio seguro, de apoyo y respeto, esto es fundamental para cualquier aprendizaje emocional. Aunque su lenguaje sea limitado, identifica que hay momentos en los que se siente triste y sabe que con nosotros recibe ayuda, esto es un paso clave en la conciencia emocional, la niña reconoce que ha aprendido a respetar a sus compañeros disminuyendo los gritos y palabras ofensivas, toma iniciativa y confianza para comunicarse con el dinamizador a través de sus cartas,

cuando me dice "valiente", "bonita", "inteligente" eso demuestra que internaliza modelos positivos y empieza a construir un autoconcepto más positivo.

Entonces el diario emocional que se va construyendo por los mismos niños en la marcha, con sus creaciones asociadas a los objetivos han servido para abrir un camino en donde ellos expresan sus emociones, que de otro modo seguiría ocultas. Aunque las producciones escritas sean sencillas, el simple hecho de que escriban sobre cómo se sienten, o sobre alguien que les ayuda a calmarse es algo gratificante. Como dinamizador también llevo a cabo mi diario emocional lo cual me ha fortalecido tremendamente en mi autoconcepto, aunque me cuesta ser permanente en su uso, sigo avanzando en ello, porque he corroborado que la escritura me ha sido útil para sanar y expresar lo que siento, los niños han mencionado que quieren un diario como el mío que es una agenda personalizada, entonces para estas fechas estamos diseñando sus agenditas con sus propias ideas.

La experiencia pedagógica Diario emocional YU'KH WALA ÑUS-Corazón de la montaña ha sido fundamental para identificar las necesidades socioemocionales de las semillas y ayudarlas a desarrollar conciencia emocional en coherencia con la pedagogía del sentir, el cuidado del corazón y el hilo de armonía y equilibrio del SEIP. Se realizó un proceso piloto que buscó interpretar las necesidades socioemocionales en coherencia con las características de la pedagogía del sentir. Se reconoce, así, que el verdadero acto educativo innovador no es instruir desde fuera, sino habitar con el otro su proceso, tejiendo juntos caminos de esperanza, ternura y transformación.

Recomendaciones u orientaciones para la implementación de aprendizaje emocional en comunidades indígenas

Camino Pedagógico para el Cuidado
Espiritual, Emocional y Colectivo desde el
YU'KH WALA ÛUS -Corazón de la
montaña: Diario Emocional de semillas
Indígenas Nasa.



Raíces que sostienen

El aprendizaje inicia en la emoción y en el cuerpo, no solo en la razón.

El territorio no es solo geográfico, sino emocional, simbólico y espiritual.

La emocionalidad no se trabaja de forma individualizada, sino en un tejido comunitario

Competencias de Educación emocional

Autoconocimiento

Gestión emocional



Orientaciones pedagógicas

Identidad cultura

Conexión con Uma Kiwe y sus elementos agua, tierra, arboles, viento...

Ju'ghtewe'sxpthūsenxi: Conectar para expresar los sentires, las emociones.

La emocionalidad como fuerza de vida que debe estar en equilibrio.

Espiritualidad Indígena Nasa: Abordando los valores culturales, prácticas de cuidado con la medicina tradicional.

Prácticas culturales de sanación de la emocionalidad: Consejos de los mayores alrededor de la tulpa, armonización con plantas medicinales, rituales de sanación.

Educación socioemocional:

Autoconocimiento

Corporalidad y emoción ¿En que parte de mi cuerpo ubico o siento la emoción?

Reconocimiento de los propios ciclos internos de acuerdo al andar del tiempo.

Reconstrucción de la historia emocional a través de dibujos, símbolos propios y dialogo de saberes.

Gestión emocional

Estrategias de autorregulación: Canciones, narrativas, juegos, silencio, meditación, plantas medicinales, artes.

Prácticas colectivas de sanación emocional: Tejidos propios, recorridos territoriales o exploración de la naturaleza, escuchar, bailar y validar desde la ternura.

Comunicación emocional no violeta : Metáfora “descargo mi maleta porque me pesa” a través de la comunicación pausada, lectura de miradas, gestos y rituales.

los niños son el corazón de la montaña, nuestro “cerro del muchacho” .

Orientación metodológica



Despertar el Ūus

Movimiento corporal, ritual de apertura, silencio interior, saludo a Uma Kiwe.

Autoobservación emocional
¿Cómo estoy hoy? ¿Qué siento?



Nasa üus y cuerpo (Nombrar la emoción)

Uso del Yu'kh wala üus (diario emocional) con dibujos, colores, palabras, símbolos

Traducción emocional a Ju'ghtewe'sxphūusenxi con orientación espiritual.



Cuidar la emoción como parte de la espiritualidad

Estrategias suaves: respiración, meditación, acompañamiento, canto o abrazos, validación desde el cuidado.



Compartir el sentir

compartir la palabra, minga de sentires, relatos compartidos

Lectura grupal de cuentos o leyendas propias del territorio, que permitan proyectar los sentimientos



Espacio de sanar con apoyo espiritual y psicológico

Rituales cortos con aromas, plantas medicinales, flores, frutas, sonidos, tambor, oraciones, el poder de la palabra, cantos.

Creación artística simbólica de la emoción transformada.



Sembrar un nuevo equilibrio

Registro de aprendizajes y sentires, alrededor de los sueños, profesiones, proyección individual y colectiva.

Minga de compromisos o sueños ¿Cómo sigo cuidándome emocionalmente?.

Lo que no ha funcionado

Uso de actividades mecánicas o muy racionales para las semillas de 7 a 9 años, no logran expresar el sentir si no está mediado por el cuerpo, el juego, el arte o el símbolo. Valoraciones externas o lenguaje escolarizado como conceptos, "evaluar emociones". Forzar la escritura lineal o abstracta porque muchos niños y niñas aún no escriben fluidamente en este contexto indígena Nasa. Actividades individuales sin contexto comunitario. Finalmente la falta de conexión con la espiritualidad y procesos de identidad, si no se parte del territorio, se vuelve una actividad escolar más.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido observar y analizar los comportamientos y expresiones de los niños y niñas entorno a sus saberes, conocimientos y necesidades emocionales y académicas, al mismo tiempo, valorar y redescubrir la experiencia de aprendizaje, las capacidades y necesidades pedagógicas y afectivas como dinamizador de segundo grado del Centro Educativo Rural La Huella, en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como formas de autocuidado y cuidado de la salud mental de las semillas teniendo presente los fundamentos del hilo de armonía y equilibrio, y el respeto por su identidad cultural, a partir del piloto de la experiencia pedagógica Diario emocional YU'KH WALA ÑUS-Corazón de la montaña.

La investigación descriptiva permitió observar y documentar con detalle variables como la conciencia emocional, el hilo de armonía y equilibrio, los vínculos familiares y escolares, y el modo en que los niños interactúan con su entorno cultural y espiritual. Se ha identificado que las necesidades emocionales de los estudiantes se relacionan estrechamente con factores familiares, escolares y comunitarios, lo cual influye directamente en su capacidad de autorregulación y en su disposición para el aprendizaje.

A lo largo de esta experiencia pedagógica se pudo comprobar que la forma en que se manifiestan las emociones no es universal, sino que están profundamente influenciadas por los elementos culturales. Un primer hallazgo de la investigación ha sido reconocer las diferencias culturales en las que se pueden manifestar las emociones. En este contexto indígena las emociones están profundamente conectadas con la espiritualidad, el territorio, los rituales, las plantas medicinales, está ligada a una cosmovisión organizada y a la pedagogía del sentir del SEIP. En cuanto a otro contexto donde prevalece la cultura mestiza o campesina con influencias occidentales, las emociones suelen abordarse desde marcos psicológicos más racionales o la religión tradicional (catolicismo) no siempre se integra en lo pedagógico desde lo espiritual o medicinal.

En el SEIP, las emociones están integradas a la enseñanza desde una perspectiva intercultural, que busca tejer el sentir, el pensar y el hacer, y donde se considera el equilibrio espiritual y colectivo como parte del aprendizaje.

Mientras que los estudiosos occidentales consideran a la escritura como un medio de expresión natural de las emociones más profundas. En las actividades implementadas en esta experiencia pedagógica, se pudo observar que las comunidades indígenas, como los Nasa, no requieren ni utilizan, necesariamente, la palabra escrita. Al contrario, la oralidad, el cuerpo y los rituales culturales también pueden expresar su emociones, sus anhelos, su sueños. El arte, la siembra, la reunión de las familias que anteriormente era alrededor del fuego, el juego y el contacto con la naturaleza y la espiritualidad también son formas adecuadas y eficaces para identificar, transmitir y gestionar las emociones. Los rituales culturales del pueblo Nasa han sido históricamente formas fundamentales de gestionar las emociones de sus familias. Incluyendo el uso de las plantas medicinales, por ejemplo, los niños y niñas coincidieron en sus investigaciones con sus familias cómo las plantas medicinales se relacionan con el manejo de las emociones dentro de los saberes propios: la “verbena” es utilizada para gestionar la rabia o el mal comportamiento de una persona cuando hace o dice algo malo, para personas que viven enojadas permanentemente utilizan la “yerba alegre” o “amansa guapo”, el ritual del pulso se utiliza cuando el miedo se vuelve constante, plantas como “descanse”, “manzanilla” “pronto alivio” “pensamiento” para la tristeza, este saber no se condiciona, ya que puede cambiar según el sentir de las señas de los mayores kiwethe. Sin duda el SEIP intenta que esta sabiduría sea integrada en los procesos pedagógicos de manera permanente y consciente. Esto se articula con la salud propia (SISPI) para que la salud mental y el aprendizaje significativo no estén separados, si no que formen un solo tejido desde la espiritualidad, el saber y la pedagogía.

Sin embargo, está en manos del dinamizador -y de su forma de hilar las practicas pedagógicas y culturales junto a los hilos dinamizadores- el poder guiar a las semillas para desarrollar la conciencia emocional de manera equilibrada entre la teoría y la práctica contextualizada.

La educación emocional no se limita a una forma de adquisición cognitiva; es una experiencia vivencial en cualquier escenario educativo y pedagógico. En ese sentido, como dinamizadores, es fundamental contar con una formación en estas competencias, arraigada a la espiritualidad, para dinamizar en cualquier espacio de enseñanza. Esto implica abordar tanto concepciones científicas como culturales sobre la emocionalidad de los niños y niñas, integrando no solo lo cognitivo, sino también, de forma holística, el sentir profundo de las semillas, sin caer en un sesgo cultural, sino más bien desde una perspectiva intercultural.

En este sentido, el conflicto armado que ha marcado por décadas el norte del Cauca ha dejado una huella emocional profunda en las comunidades indígenas, generando un ambiente donde las emociones predominantes han sido el miedo, la tristeza y la furia. Este dolor, muchas veces no sanado, se convierte en carga emocional que atraviesa generaciones, y aunque existan formas culturales de regulación, muchas personas no logran alcanzar una conciencia emocional plena, lo que puede derivar en comportamientos dañinos dentro del núcleo familiar o comunitario. La furia y la tristeza que históricamente se han sostenido desde los despojos territoriales y la violencia estructural, también han sido fuerzas que han movilizó a los pueblos indígenas a resistir, buscar justicia y reafirmar su identidad.

A su vez, este legado emocional se transmite en formas de crianza donde el afecto físico “abrazos, besos, caricias” ha sido históricamente escaso. No porque no se ame, sino porque culturalmente se ha relegado el amor a lo funcional, al cuidado cotidiano, sin expresión verbal o corporal. No obstante, los niños y jóvenes de hoy, inmersos en transformaciones culturales y expuestos a nuevas formas de socialización, demandan expresiones físicas y explícitas de cariño que muchas veces no reciben porque sus padres tampoco las vivieron. Esto evidencia una tensión entre el legado cultural y las nuevas necesidades emocionales de las semillas. Por ello, es urgente repensar y dialogar colectivamente sobre las formas de expresar amor y cuidado, sin negar la historia; pero abriéndose a prácticas que permitan validar las emociones, fortalecer el autoconcepto y garantizar un desarrollo más armónico y afectivo para las nuevas generaciones. Esta

investigación, al abrir estos espacios de escucha, escritura y reflexión, constituye un primer paso en esa dirección.

Otro aspecto importante que emerge de esta investigación es cómo las concepciones culturales sobre la niñez influyen en las prácticas de crianza y, por ende, en la educación emocional. En muchas familias indígenas Nasa, como lo han comentado algunas profesoras y dinamizadores comunitarios, se percibe que a partir de los 9 años los niños y niñas comienzan a ser tratados como adultos. Esta percepción no está necesariamente verbalizada ni escrita como una norma, pero se manifiesta en la forma en que se les exige resolver asuntos propios sin acompañamiento; tomar decisiones importantes sin orientación, o incluso, asumir responsabilidades laborales antes de tiempo. Esta mirada adultocéntrica sobre los niños y niñas se traduce en prácticas como permitir que un niño de 10 años decida por sí solo si quiere ir a una fiesta o consumir licor, o que se le exija frecuentemente trabajar a niños para cubrir sus útiles escolares, o que se le retire del estudio para incorporarlo a actividades económicas familiares. Lo que en otras culturas podría ser considerado negligencia o abandono, aquí se entrelaza con un legado histórico y cultural complejo, donde la sobrevivencia y la autonomía han sido enseñadas desde edades tempranas como estrategias de resistencia. Sin embargo, también implica una ausencia de contención afectiva y de límites claros en estos momentos de vida.

Esta situación se agrava en contextos de violencia prolongada, como en nuestros territorios. Donde, ante la falta de acompañamiento emocional y límites consistentes, algunos niños y niñas terminan desvinculándose de los espacios escolares y comunitarios, encontrando en actores armados una falsa promesa de pertenencia, poder o afecto. Un caso relatado por una madre y un padre de familia, quienes acudieron a un grupo armado para intentar recuperar a su hija de 13 años, ilustra esta ruptura: la niña, a quien se le dio la opción de decidir si regresar con su familia o permanecer con la guerrilla, eligió no volver. Los padres regresaron con una profunda sensación de pérdida y culpa, tal vez, su limitada expresión de afecto estrechamente vinculada a la forma en que ellos también fueron criados no fue suficiente para fortalecer un vínculo que evitara su alejamiento. Este tipo de situaciones no son casos aislados, sino que reflejan tensiones profundas entre las

formas tradicionales de crianza y las nuevas demandas emocionales de las juventudes actuales. Como se expuso anteriormente, las expresiones físicas de afecto no han sido prácticas comunes en muchas familias indígenas, porque el amor ha estado mediado por el trabajo, el cuidado indirecto y el respeto. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, estas formas de afecto se han vuelto más necesarias para los niños y jóvenes, quienes las buscan como una forma de validar sus emociones, fortalecer su autoestima y construir su sentido de pertenencia.

Quiero valorar el esfuerzo de algunas semillas por aprender y ser mejores personas, como se ha expresado anteriormente, a estas edades los niños y niñas requieren un cuidado integral que abarque tanto lo educativo como lo afectivo; sin embargo, en muchas ocasiones, los padres no logran estar presentes. Entonces algunas semillas intentan resolver sus tareas solos. Aun así, sus expresiones nutren profundamente esta experiencia: plasman sus escritos según cada emoción, guiados por la conversación que han tenido con el dinamizador. En este proceso, se les felicita, agradece y valora su esfuerzo, lo cual fomenta su motivación, alimenta su autoconcepto y fortalece su autoestima. Después de recibir estas palabras del dinamizador, muchas semillas muestran satisfacción, mayor seguridad y una voluntad renovada de seguir participando activamente en clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvares, P. (2015). La Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicología educativa y del desarrollo*, 1.
- Alzate, S. A. (05 de 06 de 2019). *¿Cómo recuerda la historia a cacica la Gaitana?* Obtenido de Señal Colombia: <https://www.senalcolombia.tv/documental/hijos-gaitana-como-recuerda-historia-cacica-gaitana>
- Arias-Ortiz E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. BID. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/bid-educar-para-la-vida.pdf>
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (18 de junio de 2019). *Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca*. Obtenido de Radio Pa'yumat: <https://nasaacin.org/autoridades-estudiantiles-para-revitalizar-la-identidad-y-la-fuerza-organizativa-en-el-territorio-de-corinto/>
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca-Educación. (2022). Proceso Educativo Sa'tkwewe'sx U'sxakwewe'sx Nasa Kwekwe- Tejido de Educación. Santander de Quilichao, Cauca, Colombia.
- Bandura, A. (2001). La teoría cognitiva social: Una Perspectiva Agencial. *Revisión anual de Psicología*, 52(1), 1-26.
- Berger, C. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona.
- Brehier, E. (1953). *La Filosofía de Plotino*. Editorial Sudamericana.
- Carrera Rosero, S. M. (2022). Uso del diario de emociones como estrategia educativa para estimular la inteligencia emocional de los estudiantes de 8vo EGB (Trabajo de grado).

- Claeys, M. (2020). Educación emocional de la infancia a la adolescencia: actividades para todas las edades. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecaupl/titulos/170328>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (27 de Diciembre de 2023). Tejido de Educación. Documento de Fundamentación. 4. Santander de Quilichao Cauca, Cauca, Colombia: Tejido de Educación.
- Corrales Carvajal, M. H. (Diciembre de 2011). *Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo Nasa*. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/6314/5615/3731/por_que_y_para_que_lee_y_escribe_el_pueblo_nasa.pdf.
- Cortés, A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación educativa*, 14, 51-65.
- Chernicoff L. y Rodríguez, (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72), 29-37.
- Escoda, N., Guiu, G. y Benet, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII (34). <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article1/texto.HTML>.
- Giraldo, J. I. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *revistas.unimagdalena.edu.co*, 180.
- Gómez, O. y Calleja, (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Herrán Gascón, A. D. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-49.
- Hoyos, E. J. (2023). *Perspectiva histórica acerca del poblamiento del pueblo Nasa en el siglo XVI*. Santander de Quilichao, Cauca: Cxhab Wala Kiwe ACIN (Derechos reservados).
- Mantilla, L., & Chahín, I. (2006). Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas. *EDEX. Bilbao*.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89.

- Mestre Escrivá, V., Samper García, P., & Pérez Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Ministerio de Educación Nacional. (30 de mayo de 2017). *Sistema Educativo Indígena Propio*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/decadas/214913:Sistema-Educativo-Indigena-Propio>
- Ministerio de Educación Nacional. (Lunes 10 de julio de 1978). *Decreto 1142 de Junio 19 de 1978*. Bogota: Diario Oficial 35051.
- Montagud Rubio, N. (2020). Escaneo corporal: qué es y cómo se realiza esta técnica de relajación. *Psicología y mente*. <https://psicologiyamente.com/meditacion/escaneo-corporal-tecnica-relajacion>
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9.
- Organización Mundial de la Salud. Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas. [Online].; 1993. Tomado de "<http://www.habilidadesparalavida.net/modelo.php>"
- Parra Espitia, L. S. (2021). Habilidades cognitivas: Mecanismo para el proceso de aprendizaje y la resolución de problemas, en Parra Espitia, L. S. (coord.), *Habilidades para la vida*. Universidad Católica Luis Amigó.
- Patiño Domínguez. H. A. M. (2018). Pedagogía humanista y educación socioemocional: la propuesta de una nueva especialidad en la Ibero. *Didac*, 72, 70-75.
- PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca-. (2022). Documento de operatividad del SEIP. En P. Nasa, *SEIP* (pág. 43). Popayan Cauca: CRIC.
- Erikson, E. H. (1950). Teoría del desarrollo psicosocial. *Childhood and society*.
- Rodríguez, J. M. (Mayo de 2013). Manuel Quintín Lame, *Aukara*, 3. Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina, 195. http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara3_05_Rodriguez.pdf

- Romero López, A. y Muñoz, A. P. (2020) Pueblo indígena Nasa Caracterización. Procuraduría General de la Nación. RED Verde.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa. ICFES.
- Secanell, I.L., & Lerma, M.B. (2019). "Mindfulness" y educación: Formación de los instructores de "mindfulness" en Educación Secundaria. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (6), 126-143.
- Seplacan, A. (2022). Autoregulación emocional: mindfulness para niños con nee (tdah) en educación primaria. *Know and Share Psychology*, 3(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i4.8607>
- Tejido de Educación, Cxhab Wala Kiwe. (2022). Política indígena de acompañamiento y cuidado de las semillas en condición de vida Sa'tkwewe'sx U'sxakwewe'sx Nasa Kwekwe. Obtenido de Tejido de Educación: <https://tejidoeducacion.nasaacin.org/>
- Toro Vélez, S. (2021). Habilidades para la vida: Una aproximación conceptual para el abordaje los fenómenos sociales, en Parra Espitia, L. S. (coord.), *Habilidades para la vida*. Universidad Católica Luis Amigó.
- Zuluaga Giraldo, J. I., & Largo Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186
- Kurki, K., et al. (2015, 2017). Estudios sobre regulación emocional en infancia.
- Parsafar, P., & Davis, E. (2019). Young children's emotional expression through direct questioning. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Quiñones-Camacho, L., & Davis, E. (2019). Emotional responses in early learners. *Developmental Psychology*.
- Silkenbeumer, J., Schiller, E. M., & Lohaus, A. (2016). Regulation emocional en niños en edad preescolar. *Interdisciplinaria*, 39(3), 205–223.
- Ventura, A. K., et al. (2022). Emotional self-regulation in early childhood education. *Child Development Perspectives*.

ANEXOS

Anexo 1.

Evidencia de la encuesta realizada a las niñas y niños del segundo grado

Institución Educativa Agroambiental La Huella
Sede Centro Educativo Rural Mixto La Huella

Encuesta

Escribe Tú nombre completo: Aurora Patricia Palma Edad: 7

Mira las caritas. Elige la que más se parece a cómo te sientes hoy y dibújala.

Alegria	Furia	Miedo	Tristeza	Vergüenza	sorpresa

¿Qué emoción es? (Feliz, tranquilo, triste, bravo, sorprendido, amoroso...)

¿Por qué te sientes así?
va a salir al Parque mi mamá
cajo mi gallina pero no
naesinti porque mi mamá la va pelar

Tú y tus emociones

1. ¿Cómo sabes cuando estás triste?

a) Me dan ganas de llorar
b) No quiero hablar
Otra: yeleh

2. Cuando me siento enojado o bravo, yo... o g.

a) Grito o peleo
b) Me voy a un lugar tranquilo
c) Respiro y me calmo
d) Otra: carita

3. ¿Qué te hace sentir feliz?

4. ¿Qué haces cuando un amigo está triste?

a) Lo abrazo
b) Le hablo bonito
c) Me voy
d) Otra: _____

¿Qué te gusta más de tu escuela?

a) Jugar
b) Estar con mis amigos
c) Aprender cosas
d) Otra: _____

¿Con quien hablas cuando algo triste o malo te pasa?
con n.d.yos
Te gusta hablar con la profe cuando algo te pasa.
 Sí No Sí

¿Por qué?

Anexo 2.

Muestra del diseño de presentación de la información de datos para su diario emocional

Mi cuadernillo de emociones

Mi nombre es _____
tengo ___ años y lo que mas me gusta hacer
es _____,
mi escuela se llama

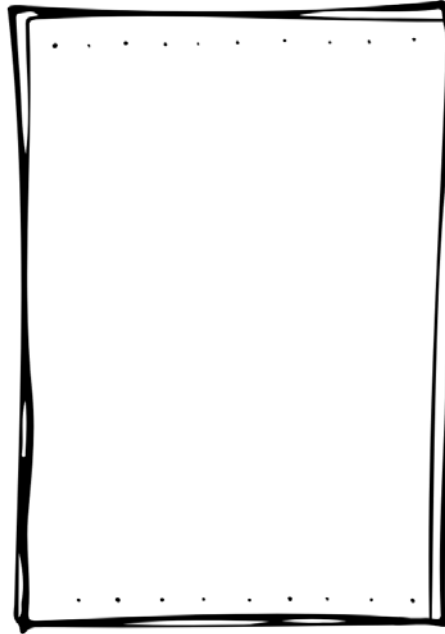
mis mejor amigo o amiga es _____
_____. Estoy en el
grado ___ en el año ____ y paso al grado
_____ del año _____.

Tengo _____ hermanos, que se llaman
_____ y
vivo con _____
_____ en la
vereda _____.

Anexo 3.

Muestra del diseño de la actividad del frasco de las emociones

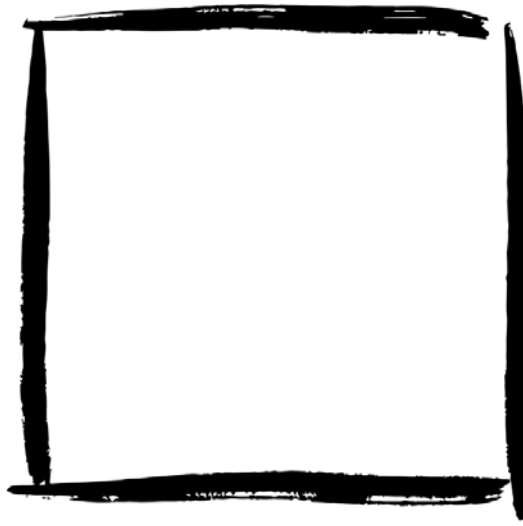
Que me hace sentir así



Para mi es de color



¿Cómo reacciono?



Anexo 4.

Evidencia de otras actividades transversales intervenidas por la experiencia del diario emocional

