

**Tejiendo identidad: sistematización de la inclusión de usos y costumbres
mediante juegos autóctonos en educación infantil**

**Ana Milena Enríquez Estrella
Magaly Geovanna Oliva Figueroa
María Cristina Oliva Noguera**

**Asesor(a):
Leidy Yuri Guzmán Escobar**

**Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Pasto - Nariño
2026**

**Tejiendo identidad: sistematización de la inclusión de usos y costumbres
mediante juegos autóctonos en educación infantil**

**Ana Milena Enríquez Estrella
Magaly Geovanna Oliva Figueroa
María Cristina Oliva Noguera**

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

**Asesor(a):
Leidy Yuri Guzmán Escobar**

**Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Pasto - Nariño
2026**

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Introducción.....	5
1.Marco Referencial	7
1.1 Tema.....	7
1.2 Objeto.....	7
1.3 Objetivos específicos	7
1.4 Finalidad de la Sistematización.....	7
2. Marco Conceptual.....	9
2.1 Problema.....	10
2.1.1 Retrospectiva.....	10
2.1.2 Conectiva.....	12
2.1.3 Prospectiva.....	13
3. Contexto.....	14
3.1 Ubicación	14
3.2 Definición del Problema en el Contexto.....	15
3.2.1 Contexto local.....	15
3.2.2 Contexto regional.....	16
3.2.3 Contexto nacional.....	17
3.2.4 Actores de la Experiencia.....	17
3.2.4.1 Actores Directos.....	18
3.2.4.1 Actores Indirectos.....	19
3.3 Momentos del Proceso.....	19
3.3.1 Momento 1: Diagnóstico y Contextualización.....	19
3.3.2 Momento 2: Implementación de la Estrategia Pedagógica.....	19
3.3.3 Momento 3: Sistematización y Análisis de la Experiencia.....	21
3.3.4 Análisis.....	22
3.3.5 Matriz de Resultados.....	26
3.3.6 Lecciones Aprendidas.....	29
3.3.7 Lecciones Pedagógicas.....	30
3.3.8 Lecciones Metodológicas.....	32
3.3.9 Lecciones Comunitarias.....	32
3.3.10 Aporte al campo educativo infantil.....	34
Conclusiones.....	35
Recomendaciones.....	37
Referencias Bibliográficas.....	41
Lista de tablas	
Tabla 1. Talleres.....	21
Tabla 2. Matriz de resultados.....	27
Lista de Figuras	
Figura 1. Reunión Minga de Pensamiento	44
Figura 2. Taller de elaboración en cerámica	44
Figura 3. Preparación mándala de armonización	45
Figura 4. Jugando en la naturaleza	45
Figura 5. Elevando cometas	46



Figura 6. Recolección de frutos silvestres	46
Figura 7. Formación a familias sobre juegos tradicionales	47
ANEXOS	
Anexo 1. Entrevistas tejiendo Identidad.....	48
Anexo 2. Tablas tejiendo Identidad	48
Anexo 3. Mapa Medusa tejiendo Identidad.....	48
Anexo 4. Talleres Realizados Para La Implementación	48
Anexo 5. Planeación Talleres Tejiendo Identidad cabildo Aranda	48

INTRODUCCIÓN

La presente la experiencia pedagógica titulada “*Tejiendo identidad: sistematización de la inclusión de usos y costumbres mediante juegos autóctonos en educación infantil*”, surge como una apuesta por comprender, analizar y resignificar las prácticas educativas desarrolladas en un contexto intercultural, en el que convergen dinámicas propias de la educación formal con los procesos de educación propia del pueblo Quillasinga del municipio de Pasto.

En el marco de los procesos educativos contemporáneos, se ha evidenciado una creciente tensión entre los modelos pedagógicos estandarizados y las necesidades culturales de los territorios indígenas. Esta situación ha generado, en muchos casos, un debilitamiento en la transmisión intergeneracional de saberes, afectando la identidad cultural de las nuevas generaciones. Tal como lo plantea Artunduaga (1997), la etnoeducación debe entenderse como un proceso contextual y comunitario que articula la escuela con la vida cultural de los pueblos; sin embargo, en la práctica, esta articulación continúa siendo limitada.

En este contexto, la experiencia desarrollada en el Cabildo Indígena de Aranda se orientó a la recuperación y resignificación de los juegos autóctonos como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural en niños y niñas de 3 a 12 años. A través de actividades lúdicas, mingas de pensamiento y la participación activa de sabedores, familias y docentes, se buscó generar un proceso educativo más coherente con el territorio, promoviendo aprendizajes significativos desde la cultura propia.

La sistematización de esta experiencia se fundamenta en un enfoque cualitativo y reflexivo, que permite reconstruir el proceso vivido, identificar sus principales aprendizajes y analizar las transformaciones generadas. En coherencia con lo planteado por Jara (2018), la sistematización no solo implica ordenar información, sino interpretar críticamente la práctica para producir conocimiento desde la experiencia.

De igual manera, este trabajo reconoce las tensiones existentes entre la educación propia y el sistema educativo formal, tal como lo señala Osorio-Calvo (2023), quien advierte que los saberes indígenas han sido históricamente subordinados dentro de las estructuras educativas oficiales. En este sentido, la experiencia “Tejiendo Identidad” se posiciona como una propuesta que busca contribuir a la transformación de estas dinámicas, promoviendo una educación más inclusiva, contextualizada y culturalmente pertinente.

El documento se estructura en siete apartados que permiten comprender de manera integral el proceso de sistematización. Inicialmente, se presenta el marco referencial que sustenta teóricamente la experiencia; posteriormente, se describe la metodología empleada; seguido del desarrollo del proceso, el análisis de resultados, las lecciones aprendidas, las conclusiones y las recomendaciones.

Finalmente, esta sistematización se proyecta como un aporte significativo al campo de la educación intercultural en Colombia, al evidenciar que es posible construir propuestas pedagógicas desde el territorio que articulen tradición y modernidad, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural y a la pervivencia de los saberes ancestrales en las nuevas generaciones.

MARCO REFERENCIAL

1.1 Tema

El tema de la presente sistematización se centra en la inclusión de los usos y costumbres mediante juegos autóctonos en la educación infantil, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural en contextos indígenas. Este tema surge de la necesidad de resignificar las prácticas educativas en territorios donde la cultura ancestral ha sido progresivamente desplazada por modelos educativos estandarizados, permitiendo así reconocer el valor pedagógico de los saberes propios dentro del proceso formativo de la primera infancia.

1.2 Objeto de Estudio

Objetivo General: Sistematizar la experiencia de usos y costumbres de la educación a partir de los juegos autóctonos en los niños y niñas de 3 a 12 años del Cabildo Indígena de Aranda, Pueblo Quillasinga.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar los usos, costumbres y juegos autóctonos del Cabildo Indígena Valle de Aranda Pueblo Quillasinga del municipio de Pasto.
- Establecer la incidencia de estos juegos como la coca, elevación de cometas, el trompo, el cuspe, la recolección de frutos y actividades de armonización en la educación.
- Valorar los aportes de los usos y costumbres, a través de los juegos autóctonos, en el desarrollo integral de los niños y niñas participantes.

1.4 Finalidad de la Sistematización

La presente sistematización tiene como finalidad documentar y analizar críticamente la experiencia pedagógica "Tejiendo Identidad", desarrollada en el Cabildo Indígena de Aranda, Pueblo Quillasinga. El propósito central es comprender cómo la inclusión de



usos, costumbres y juegos autóctonos en la educación infantil fortalece la identidad cultural y el desarrollo integral de los niños y niñas de 3 a 12 años. Esta investigación busca rescatar la memoria colectiva y validar los saberes ancestrales como herramientas pedagógicas legítimas, promoviendo una educación intercultural que dialogue con la modernidad sin perder su raíz territorial.

2. Marco Conceptual

La experiencia se fundamenta en el reconocimiento de la Educación Propia como un proceso cultural, político y espiritual que permite la transmisión de saberes, valores y tradiciones desde el territorio. No se limita al espacio escolar formal, sino que entiende al Cabildo como el primer escenario de formación, donde la comunidad asume el rol educativo para garantizar la continuidad cultural.

Desde la categoría de Valoración e Identidad Cultural, García (2017) plantea que preservar y promover las tradiciones ancestrales fortalece el sentido de pertenencia de los pueblos indígenas, consolidando su identidad frente a los desafíos de la modernidad. En esa misma línea, Martínez (2019) sostiene que el fortalecimiento de la identidad cultural desde la primera infancia contribuye a la formación de sujetos seguros de sí mismos y conscientes de su herencia. Por su parte, López y Pérez (2020) enfatizan que las prácticas tradicionales, cuando se vivencian en el territorio y la comunidad, favorecen la comprensión del pasado y fortalecen la memoria colectiva, elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas Quillasingas.

El desarrollo de habilidades sociales e integración de saberes tradicionales constituye otro eje fundamental de esta experiencia. De acuerdo con González (2018), las prácticas tradicionales son espacios de aprendizaje moral y emocional en los que se promueven valores como la solidaridad, el respeto y la cooperación. Asimismo, Rodríguez (2020) resalta la transmisión de saberes ancestrales como un proceso educativo que permite a los niños aprender no solo conocimientos culturales, sino también actitudes y comportamientos que reflejan la cosmovisión de su comunidad. Estas perspectivas concuerdan con la visión de Sánchez y Gómez (2019), quienes afirman que las prácticas tradicionales fortalecen los vínculos familiares y comunitarios, consolidando la cohesión social y el sentido de colectividad dentro de los pueblos indígenas, mediante el diálogo intergeneracional entre sabedores, adultos y niñez.

En cuanto a la promoción del juego y la creatividad, Castillo (2020) destaca el papel del juego como una herramienta esencial para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, permitiéndoles explorar, crear y expresar su mundo interior. Jiménez y Morales (2017) añaden que el pensamiento lúdico potencia la capacidad de los niños para resolver problemas y afrontar desafíos de manera creativa, mientras que Vargas (2019) enfatiza que las prácticas artísticas y creativas, como la danza, la música o los juegos autóctonos, fortalecen la conexión con la identidad cultural. En el marco del proyecto, el juego se convierte en un puente entre la tradición y la innovación, promoviendo una pedagogía ancestral que estimula la imaginación y refuerza el vínculo con los saberes, utilizando materiales del entorno como cañas, semillas y lanas.

Finalmente, la adaptación educativa a la modernidad representa un componente esencial del proceso de sistematización. Según García et al. (2018), la inclusión de los niños indígenas en entornos contemporáneos requiere enfoques pedagógicos que reconozcan sus contextos culturales, sus lenguajes simbólicos y sus formas propias de aprendizaje. En coherencia con esta idea, el proyecto Tejiendo Identidad busca integrar la tradición con la educación contemporánea, generando espacios de inclusión y diversidad educativa donde se valoren los saberes ancestrales como parte del proceso formativo del Cabildo.

2.1 El Problema (Retrospectiva, Conectiva y Prospectiva)

2.1.1 Retrospectiva (Antes)

En la fase inicial del diagnóstico, previa a la implementación de la estrategia pedagógica, se evidenció un debilitamiento progresivo en la transmisión intergeneracional de saberes dentro del Cabildo Indígena de Aranda, Pueblo Quillasinga. A partir de la observación participante, los registros fotográficos y las entrevistas realizadas a familias, docentes y sabedores, se identificó que, aunque los niños y niñas entre los 3 y 12 años mantenían un reconocimiento básico de las tradiciones, existía una preferencia significativa por el uso de dispositivos tecnológicos

—como televisión, celulares, videojuegos y tablets— en detrimento de los juegos autóctonos y demás expresiones culturales propias del territorio.

Este fenómeno no se configura como un hecho aislado, sino como el resultado de procesos más amplios asociados a la globalización y a la implementación de modelos educativos estandarizados que tienden a desvincular la escuela del contexto sociocultural. En este sentido, la problemática se relaciona con lo planteado por Artunduaga (1997), quien sostiene que la etnoeducación en Colombia debe concebirse como un proceso contextual, comunitario y culturalmente situado, y no como una simple adaptación curricular; sin embargo, en la práctica, muchas instituciones educativas continúan reproduciendo esquemas homogéneos que limitan la integración de los saberes ancestrales.

De igual manera, se evidenciaron tensiones entre la educación propia del Cabildo y el sistema educativo formal, las cuales han contribuido a la desvalorización de los conocimientos tradicionales. Como lo plantea Osorio Calvo (2023), la educación indígena en Colombia enfrenta procesos de subordinación e invisibilización del conocimiento propio, lo que genera rupturas en la continuidad cultural y debilita la autonomía de los pueblos originarios.

Entre las causas directas de esta problemática se identificaron: la escasa articulación entre la escuela y la comunidad, la limitada participación de los sabedores ancestrales en los procesos educativos y la falta de herramientas pedagógicas contextualizadas que faciliten la incorporación de los saberes propios en el currículo. Estas condiciones derivaron en manifestaciones concretas como el desconocimiento de relatos orales, la disminución de la práctica de juegos tradicionales, una mayor estimulación emocional frente a lo digital que frente a las mingas de pensamiento, y una incipiente fragmentación de los lazos comunitarios. En consecuencia, esta situación representaba una amenaza directa para la pervivencia cultural del pueblo Quillasinga, al evidenciar una tendencia hacia la homogenización educativa y la pérdida de identidad territorial.

2.1.2 Conectiva (Ahora)

Durante el proceso de implementación de la estrategia pedagógica y su posterior sistematización, se generó una resignificación del papel de la educación en el Cabildo, transitando de un modelo centrado en la reproducción de contenidos hacia una práctica educativa contextualizada, comunitaria y culturalmente pertinente. En este escenario, la recuperación de los juegos autóctonos no se limitó a una acción de rescate cultural, sino que se consolidó como una estrategia pedagógica que permitió reactivar los procesos de transmisión de saberes desde el territorio.

Este proceso evidenció que la etnoeducación, tal como lo plantea Artunduaga (1997), cobra sentido cuando se articula con la vida comunitaria, la participación de los sabedores y la experiencia cotidiana de los niños y niñas. La escuela dejó de concebirse como el único espacio de formación, reconociendo al Cabildo como el primer escenario educativo, donde la cultura, la oralidad y la práctica colectiva configuran aprendizajes significativos.

Asimismo, se observó un avance en la reducción de las tensiones entre la educación propia y el sistema escolar, mediante la incorporación progresiva de prácticas pedagógicas interculturales. No obstante, tal como advierte Osorio Calvo (2023), estas transformaciones no eliminan completamente las desigualdades estructurales, sino que evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo la autonomía educativa y el reconocimiento de los saberes ancestrales como conocimientos legítimos dentro del ámbito institucional.

En este momento del proceso, se lograron cambios significativos en la participación de los niños, el fortalecimiento de los vínculos intergeneracionales y la revalorización de las prácticas culturales, consolidando una experiencia educativa más coherente con la identidad del pueblo Quillasinga.

2.1.3 Prospectiva (Futuro)

De cara al futuro, la problemática analizada plantea el desafío de garantizar la sostenibilidad y profundización de los procesos de educación propia dentro del Cabildo Indígena de Aranda. Si bien la implementación de la estrategia pedagógica permitió avances importantes en la recuperación de los saberes ancestrales, persisten retos estructurales relacionados con la institucionalización de estas prácticas dentro del sistema educativo formal.

En este sentido, se hace necesario fortalecer la etnoeducación como un enfoque integral que trascienda lo metodológico y se consolide como un proyecto político, cultural y comunitario, tal como lo plantea Artunduaga (1997), promoviendo una mayor articulación entre escuela, comunidad y territorio. Esto implica no solo la inclusión de contenidos culturales, sino la transformación de las prácticas pedagógicas, los currículos y las relaciones educativas.

De igual manera, es fundamental continuar avanzando en el reconocimiento de la educación propia como un derecho colectivo de los pueblos indígenas, superando las tensiones señaladas por Osorio Calvo (2023) entre los modelos educativos hegemónicos y los saberes ancestrales. La proyección futura demanda el fortalecimiento de la autonomía educativa, la participación activa de los sabedores y la generación de políticas públicas que respalden procesos educativos contextualizados.

Finalmente, la sistematización de la experiencia "Tejiendo Identidad" se proyecta como un referente para otras comunidades indígenas, al evidenciar que es posible construir alternativas pedagógicas desde el territorio que articulen tradición y modernidad, garantizando la continuidad cultural y el fortalecimiento de la identidad en las nuevas generaciones.

3. Contexto o Situación de la Sistematización

3.1 Ubicación del Tema

La experiencia pedagógica “Tejiendo Identidad” se desarrolla en el Cabildo Indígena de Aranda, perteneciente al pueblo Quillasinga, ubicado en la Comuna 10 del municipio de San Juan de Pasto, departamento de Nariño. Este territorio se configura como un espacio de transición entre lo rural y lo urbano, donde convergen dinámicas propias de la modernidad con prácticas culturales ancestrales que han sido históricamente transmitidas por medio de la oralidad, la convivencia comunitaria y el vínculo con la naturaleza. En este sentido, diversos autores han señalado que los territorios indígenas contemporáneos se caracterizan por la coexistencia de múltiples formas de vida y conocimiento, en constante diálogo y tensión con los procesos de modernización (Bartolomé, 2014; Smith, 2021).

En relación con los antecedentes del tema, diferentes estudios han abordado la importancia de la incorporación de prácticas culturales y juegos tradicionales en la educación infantil como estrategia para el fortalecimiento de la identidad. Por ejemplo, López y Pérez (2020) destacan que la recuperación de la memoria colectiva a través de prácticas lúdicas permite a los niños comprender su herencia cultural desde experiencias significativas. De igual manera, Vargas (2019) plantea que las prácticas artísticas y los juegos autóctonos favorecen la conexión identitaria en la infancia, al vincular el aprendizaje con el territorio y la cultura.

Asimismo, investigaciones en el campo de la etnoeducación han evidenciado que la falta de integración de los saberes ancestrales en el currículo escolar contribuye a procesos de desarraigo cultural en las nuevas generaciones (García et al., 2018). En este sentido, estas perspectivas coinciden con la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas contextualizadas que articulen la educación formal con la educación propia de los pueblos indígenas.

Desde una perspectiva de sistematización, el contexto no solo se entiende como un escenario físico, sino como una construcción social, cultural y política donde se configuran relaciones, tensiones y posibilidades educativas. En coherencia con lo planteado por Jara (2018), comprender el contexto implica reconocer las dinámicas históricas y sociales que dan sentido a las prácticas educativas. En este sentido, el Cabildo representa un espacio de resistencia cultural, en el que la educación propia se constituye como un mecanismo fundamental para la preservación de la identidad, en diálogo constante con las exigencias del sistema educativo formal. Tal como lo plantea Artunduaga (1997), la etnoeducación debe responder a las particularidades culturales de los pueblos, articulando la escuela con la vida comunitaria y el territorio.

Sin embargo, este territorio también enfrenta transformaciones derivadas de la expansión urbana, el acceso a tecnologías digitales y la influencia de modelos educativos estandarizados, los cuales han generado cambios en las dinámicas familiares, comunitarias y pedagógicas. Estas transformaciones se relacionan con lo expuesto por Osorio Calvo (2023), quien advierte que los sistemas educativos oficiales tienden a reproducir formas de homogenización cultural que afectan la transmisión de saberes ancestrales. Asimismo, autores como García et al. (2018) señalan que la incorporación de modelos educativos no contextualizados puede generar rupturas en los procesos de identidad cultural, especialmente en la infancia.

3.2 Definición del Problema en el Contexto

3.2.1 Contexto Local

En el Cabildo Indígena de Aranda se identificó una disminución progresiva en la práctica y valoración de los usos, costumbres y juegos autóctonos por parte de los niños y niñas entre los 3 y 12 años. Esta situación se manifiesta en el desinterés por las actividades tradicionales, la reducción de espacios de interacción comunitaria y la preferencia por el uso de dispositivos tecnológicos. Este fenómeno ha sido ampliamente

documentado en contextos indígenas contemporáneos, donde la influencia de la globalización y la tecnología incide en la transformación de las prácticas culturales desde edades tempranas (García et al., 2018; Smith, 2021).

Desde una mirada crítica, esta problemática refleja una débil articulación entre la escuela y la comunidad, donde los procesos educativos tienden a priorizar contenidos académicos descontextualizados. En coherencia con los planteamientos de Artunduaga (1997), la ausencia de una etnoeducación contextualizada limita la posibilidad de que los saberes ancestrales sean reconocidos como parte fundamental del proceso formativo, reduciendo su presencia a actividades ocasionales sin continuidad pedagógica. Asimismo, como lo plantea Freire (2020), una educación desvinculada del contexto cultural del estudiante pierde su capacidad transformadora y reproduce esquemas de dominación.

De igual manera, se evidencia una tensión entre la educación propia del Cabildo y el sistema educativo formal, lo cual repercute en la desvalorización de los conocimientos tradicionales. Tal como lo plantea Osorio Calvo (2023), estas tensiones generan procesos de subordinación del saber indígena, afectando la construcción de identidad en las nuevas generaciones y debilitando los procesos de autonomía cultural.

3.2.2 Contexto Regional

En el departamento de Nariño, caracterizado por su diversidad étnica y cultural, se han desarrollado políticas orientadas a la etnoeducación y la educación intercultural. No obstante, su implementación en los contextos escolares presenta limitaciones significativas, relacionadas con la falta de formación docente, la escasez de materiales pedagógicos contextualizados y la débil articulación con las autoridades y comunidades indígenas.

Esta situación evidencia una brecha entre los lineamientos normativos y las prácticas pedagógicas, donde la educación intercultural aún no logra consolidarse como

un enfoque transversal. En este sentido, autores como Bartolomé (2014) señalan que la interculturalidad en América Latina ha sido incorporada más a nivel discursivo que práctico, lo que limita su impacto real en los procesos educativos.

En este escenario, las experiencias comunitarias como “Tejiendo Identidad” adquieren relevancia al proponer alternativas pedagógicas situadas que responden a las necesidades reales de los territorios, fortaleciendo la relación entre cultura, educación y comunidad.

3.2.3 Contexto Nacional

A nivel nacional, Colombia cuenta con un marco normativo que reconoce los derechos de los pueblos indígenas y la importancia de la educación propia, sustentado en la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la política pública de primera infancia. Sin embargo, persiste una brecha significativa entre el reconocimiento legal y la implementación efectiva de estos principios en los territorios.

En concordancia con Osorio Calvo (2023), esta situación refleja una tensión estructural entre los modelos educativos hegemónicos y las propuestas de educación propia, donde los saberes indígenas continúan siendo marginados dentro del sistema educativo oficial. De igual manera, organismos internacionales como la UNESCO (2019) han señalado la necesidad de fortalecer modelos educativos inclusivos que reconozcan la diversidad cultural como un elemento central del aprendizaje.

Por ello, la sistematización de experiencias como la desarrollada en el Cabildo de Aranda se convierte en una estrategia fundamental para visibilizar prácticas educativas que promueven la autonomía, la identidad cultural y la transformación pedagógica desde el territorio.

3.2.4 Actores de la Experiencia

La experiencia “Tejiendo Identidad” se configuró a partir de la participación activa de diversos actores sociales, quienes desempeñaron roles fundamentales en el desarrollo, implementación y sostenibilidad del proceso pedagógico. Desde una perspectiva de educación intercultural, la participación de múltiples actores fortalece la construcción colectiva del conocimiento (Jara, 2018).

3.2.4.1 Actores Directos

- Niños y niñas (3 a 12 años): Se constituyen como los sujetos centrales del proceso, no solo como receptores de la experiencia, sino como participantes activos en la resignificación de los juegos autóctonos. A través de su interacción con el territorio y la comunidad, reconstruyen sentidos de identidad y pertenencia cultural, lo cual es fundamental en la formación integral durante la primera infancia (Vygotsky, citado en estudios del desarrollo sociocultural).
- Docentes y agentes educativos: Inicialmente, su rol estuvo marcado por la incertidumbre frente a la incorporación de prácticas ancestrales en las actividades curriculares. No obstante, a lo largo del proceso, asumieron una postura reflexiva y crítica, transformándose en mediadores interculturales. Este cambio es coherente con lo planteado por Freire (2020), quien destaca el papel del docente como agente transformador y no solo transmisor de contenidos.
- Sabedores y líderes comunitarios: Cumplen un papel esencial como portadores de la memoria colectiva y garantes de la transmisión de saberes ancestrales. Su participación permitió legitimar culturalmente la estrategia pedagógica, evitando la folklorización de las prácticas tradicionales, tal como lo advierte Smith (2021) en relación con la investigación en contextos indígenas.
- Familias: Se consolidaron como actores clave en la continuidad del proceso, al fortalecer las prácticas culturales en el entorno cotidiano. Esto reafirma que la

educación en contextos indígenas es un proceso comunitario y no exclusivamente escolar (Artunduaga, 1997).

3.2.4.2 Actores Indirectos

- **Autoridades del Cabildo:** Brindaron respaldo organizativo, validación cultural y acompañamiento al proceso, fortaleciendo su legitimidad dentro del territorio.
- **Entidades institucionales:** Organizaciones como la Universidad Santo Tomás, el Museo del Oro del Banco de la República y la Alcaldía de Pasto aportaron desde el ámbito académico y logístico, facilitando la sistematización de la experiencia y su proyección.

Es importante destacar que no se identificaron actores abiertamente contrarios; sin embargo, sí existieron resistencias iniciales asociadas a la rigidez del sistema educativo y a la percepción de los juegos tradicionales como actividades no formales. Estas tensiones coinciden con lo señalado por Osorio Calvo (2023), quien plantea que los sistemas educativos tienden a subvalorar los saberes ancestrales.

3.3 Momentos del Proceso

El desarrollo de la experiencia se estructuró en tres momentos fundamentales, los cuales permiten comprender la evolución del proceso desde una perspectiva de sistematización crítica. En coherencia con Jara (2018), estos momentos permiten reconstruir la experiencia desde el antes, durante y después.

3.3.1 Momento 1: Diagnóstico y Contextualización

Se realizó una caracterización integral del contexto mediante técnicas como la observación participante, entrevistas y talleres. Este momento permitió identificar la problemática central relacionada con la pérdida de prácticas culturales y la desconexión de los niños con su identidad ancestral.

En cuanto a la aplicación de las técnicas, la **observación participante** se desarrolló en los espacios comunitarios y educativos del Cabildo, donde nosotras interactuamos directamente con los niños y niñas durante sus actividades cotidianas, registrando comportamientos, formas de juego, relaciones interpersonales y niveles de interacción con las prácticas culturales.

Por su parte, las **entrevistas** se aplicaron de manera semiestructurada a diferentes actores del proceso, incluyendo sabedores ancestrales, docentes, familias y autoridades del Cabildo, con el propósito de comprender sus percepciones frente a la pérdida de prácticas culturales y la importancia de los juegos autóctonos en la formación de la niñez. Estas entrevistas se realizaron tanto de forma oral como escrita, respetando las dinámicas comunicativas de la comunidad.

Asimismo, se desarrollaron **talleres participativos** con los niños y niñas, en los cuales se exploraron sus conocimientos previos, intereses y experiencias en relación con los juegos tradicionales. Estos espacios permitieron evidenciar el nivel de reconocimiento de los usos y costumbres, así como su vínculo con el territorio y la cultura.

De manera complementaria, se establecieron las categorías de análisis y se validaron los instrumentos con la comunidad, garantizando la pertinencia cultural del proceso, aspecto fundamental en investigaciones con comunidades indígenas (Smith, 2021).

3.3.2 Momento 2: Implementación de la Estrategia Pedagógica

Se desarrollaron talleres, mingas de pensamiento y actividades lúdicas centradas en los juegos autóctonos, promoviendo la participación de todos los actores. Este momento se caracterizó por la integración de los saberes ancestrales en el proceso educativo, permitiendo la resignificación del juego como herramienta pedagógica, en coherencia con enfoques que reconocen el aprendizaje como un proceso social y culturalmente mediado (Freire, 2020). El desarrollo de los talleres y actividades lúdicas se encuentra documentado a través de evidencias fotográficas y registros de campo (ver Anexo 1).

Tabla 1
Talleres

N°	Nombre del encuentro	Objetivo	Inicio (motivación)	Desarrollo	Cierre	Juego autóctono / práctica	Actores	Evidencias
1	Reconociendo nuestros saberes	Identificar saberes previos	Conversatorio y preguntas orientadoras	Dibujo y socialización	Reflexión grupal	Juegos tradicionales mencionados	Niños, docentes	Registros, dibujos
2	Jugando la coca	Fortalecer identidad cultural	Relato del sabedor	Práctica guiada del juego	Socialización de aprendizajes	Juego de la coca	Niños, sabedores	Fotos, observación
3	Construyendo cometas	Fomentar creatividad	Observación de cometas	Elaboración con materiales	Juego libre	Elevación de cometas	Niños, familias	Fotos
4	Juegos en comunidad	Promover interacción social	Dinámica grupal	Juegos colectivos	Reflexión	Juegos tradicionales	Niños, docentes	Observación
5	Minga de pensamiento I	Recuperar saberes ancestrales	Círculo de palabra	Diálogo con sabedores	Conclusiones colectivas	Prácticas orales	Sabedores, familias	Notas
6	Recolección de saberes	Reconocer territorio	Caminata guiada	Recolección de frutos	Conversatorio	Prácticas ancestrales	Niños, familias	Fotos
7	Juegos y emociones	Fortalecer expresión emocional	Juego libre	Actividades guiadas	Cierre reflexivo	Juegos tradicionales	Niños	Observación
8	Minga de pensamiento II	Reflexionar sobre identidad	Relato comunitario	Debate grupal	Acuerdos	Prácticas culturales	Comunidad	Registros
9	Creación con elementos naturales	Fomentar creatividad	Exploración de materiales	Construcción de objetos	Socialización	Uso de elementos del entorno	Niños	Fotos
10	Expresando nuestra identidad a través del arte y el juego	Fortalecer la identidad cultural	Integración comunitaria	Presentación de juegos	Evaluación colectiva	Juegos autóctonos	Todos los actores	Fotos

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia “Tejiendo Identidad” (2025).

3.3.3 Momento 3: Sistematización y Análisis de la Experiencia

Finalmente, se procedió a recopilar testimonios, reflexiones y aprendizajes de los actores participantes. Esta etapa incluyó la socialización de resultados, el análisis categorial y la elaboración de materiales pedagógicos. Se reconoció el valor del juego

como herramienta de identidad, inclusión y creatividad, consolidando la experiencia como un referente de educación contextualizada. Este proceso reafirma que la sistematización permite generar conocimiento desde la práctica (Jara, 2018).

3.3.4 Análisis

El proceso de sistematización de la experiencia “Tejiendo Identidad” nos permitió trascender la descripción de las actividades desarrolladas para situarnos en un ejercicio de reflexión crítica sobre lo vivido en el Cabildo Indígena de Aranda. Desde nuestra perspectiva como investigadoras, comprendimos que analizar la experiencia implicaba no sólo organizar la información, sino interpretar los sentidos, tensiones y transformaciones que emergieron en el proceso educativo, en coherencia con lo planteado por Jara (2018), quien concibe la sistematización como una producción de conocimiento desde la práctica.

A partir de nuestra inmersión en el contexto y del trabajo con niños, familias, sabedores y docentes, identificamos que la inclusión de los juegos autóctonos como la coca, el trompo, el cuspe, la elevación de cometas, la recolección de frutos y las prácticas de armonización no se limita a una estrategia didáctica, sino que constituye una forma de reactivar la memoria cultural y fortalecer la identidad del pueblo Quillasinga. En este sentido, evidenciamos que el juego se convierte en un espacio de aprendizaje significativo donde convergen el saber, el hacer y el sentir, permitiendo a los niños y niñas reconocerse como parte de su territorio.

Durante las entrevistas realizadas, las familias manifestaron que los niños comenzaron a reproducir espontáneamente los juegos autóctonos en sus hogares, invitando a hermanos, primos y vecinos a participar. Este hallazgo permite interpretar que la experiencia trascendió el espacio pedagógico y se convirtió en una práctica cultural significativa para la comunidad. Más que aprender un juego, los niños reconstruyeron formas de relacionarse con su historia y con los valores colectivos del pueblo Quillasinga.

De igual manera, varios sabedores expresaron que los encuentros permitieron recuperar espacios de diálogo que se estaban perdiendo entre generaciones. Una de

las reflexiones más recurrentes fue que “los niños volvieron a escuchar las historias que acompañan los juegos”. Esta apreciación evidencia que los juegos autóctonos funcionan como mediadores culturales que facilitan la transmisión de conocimientos, creencias y formas de comprender el territorio.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados permiten afirmar que el fortalecimiento de la identidad cultural no se produjo únicamente por la enseñanza de contenidos relacionados con la tradición, sino por la participación activa de los niños en experiencias que les permitieron vivir, sentir y resignificar los saberes ancestrales en contextos reales.

Estos hallazgos dialogan con lo propuesto por Artunduaga (1997), quien plantea que la etnoeducación debe partir de las prácticas culturales propias y de la relación con el contexto. Desde nuestra experiencia, confirmamos que cuando la educación se articula con la vida comunitaria, los procesos de aprendizaje adquieren mayor sentido, generando una participación más activa y consciente por parte de los niños y niñas.

No obstante, durante el proceso también identificamos tensiones importantes. En un primer momento, observamos que algunos docentes presentaban resistencia frente a la incorporación de los juegos autóctonos, al considerarlos actividades recreativas sin un valor pedagógico claro. Esta situación coincide con lo planteado por Osorio Calvo (2023), quien señala que los saberes ancestrales han sido históricamente subordinados dentro del sistema educativo formal. Sin embargo, a medida que avanzó la experiencia, evidenciamos una transformación en estas percepciones, reconociendo progresivamente el valor educativo de estas prácticas.

De igual manera, encontramos que la influencia de la tecnología y las dinámicas contemporáneas ha generado un distanciamiento de los niños hacia las prácticas culturales tradicionales. Desde nuestra mirada, esta situación no solo representa una dificultad, sino también una oportunidad para resignificar la cultura dentro de los procesos educativos, integrándola de manera pertinente y contextualizada.

El análisis se sustentó en la triangulación de la información obtenida mediante entrevistas, observación participante y registros de campo, lo que nos permitió contrastar las voces de los diferentes actores y comprender la experiencia desde múltiples perspectivas. Este ejercicio nos llevó a reconocer que la educación en contextos indígenas no puede ser entendida de manera fragmentada, sino como un proceso integral donde lo pedagógico, lo cultural y lo comunitario están profundamente interrelacionados.

En consecuencia, esta sistematización nos permitió no solo identificar los logros y dificultades de la experiencia, sino también generar aprendizajes significativos como investigadoras, reafirmando que la educación intercultural requiere procesos reflexivos, contextualizados y contruidos desde el territorio.

Durante el desarrollo de la experiencia "Tejiendo Identidad", se identificaron factores internos y externos que incidieron directamente en el éxito pedagógico y comunitario del proceso. Estos factores se relacionan con las categorías de análisis definidas en el marco conceptual y se validaron mediante las entrevistas y la observación participante.

El vínculo con el territorio del Cabildo Indígena de Aranda fue determinante. Como señala García (2017), la identidad cultural se fortalece cuando las prácticas educativas están enraizadas en el contexto físico y simbólico de la comunidad. El uso de materiales naturales (cañas, semillas, piedras, lanas) no sólo redujo costos, sino que reconectó a los niños con su entorno ecológico, promoviendo una creatividad sostenible. Este factor influyó positivamente en la categoría de *Promoción del Juego y la Creatividad*, donde el 40% de las menciones destacaron el uso de materiales naturales como impulsor principal de la imaginación infantil.

Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de Artunduaga (1997), quien destaca que la etnoeducación sólo adquiere sentido cuando se desarrolla en estrecha relación con el contexto cultural y comunitario. En este caso, el territorio dejó de ser un

recurso pasivo para convertirse en un agente pedagógico activo, fortaleciendo la conexión entre aprendizaje, cultura e identidad.

La participación de los sabedores ancestrales representó una de las variables más significativas del proceso. Su intervención permitió dotar de sentido cultural a los juegos autóctonos, trascendiendo su dimensión recreativa para convertirlos en vehículos de transmisión de valores, historia y cosmovisión.

Desde una mirada crítica, este factor evidencia la importancia del diálogo intergeneracional como base de la educación propia. Tal como lo plantea Osorio Calvo (2023), la exclusión de los sabedores en los procesos educativos contribuye a la subordinación del conocimiento indígena; por el contrario, su inclusión fortalece la autonomía cultural y legitima los saberes ancestrales como conocimiento válido.

El rol del docente experimentó una transformación significativa a lo largo del proceso. Inicialmente, se evidenciaron resistencias asociadas a la rigidez curricular y a la falta de formación en enfoques interculturales. Sin embargo, la implementación de la estrategia permitió una reconfiguración del quehacer pedagógico, donde el docente asumió un papel de mediador intercultural.

Este cambio responde a la necesidad de superar modelos educativos homogéneos, tal como lo plantea Artunduaga (1997), quien advierte que la educación en contextos indígenas debe partir de las dinámicas culturales propias y no de estructuras externas impuestas.

La influencia de la tecnología emergió como un factor de tensión dentro del proceso educativo. Si bien los dispositivos digitales forman parte del contexto contemporáneo de la infancia, su uso indiscriminado evidenció efectos como el aislamiento social y la disminución de la interacción comunitaria.

No obstante, este factor también actuó como un elemento movilizador, impulsando a la comunidad a fortalecer prácticas culturales como estrategia de resistencia. En este sentido, los juegos autóctonos se posicionaron como una alternativa pedagógica que promueve la interacción social, el movimiento corporal y la construcción colectiva del conocimiento.

Un aspecto relevante del análisis fue comprender que la tecnología no debe interpretarse exclusivamente como una amenaza para la cultura propia. La experiencia evidenció que el desafío pedagógico consiste en generar propuestas suficientemente significativas para que los niños encuentren valor en las prácticas culturales de su comunidad. En este sentido, los juegos autóctonos demostraron tener la capacidad de competir con otras formas de entretenimiento cuando son presentados desde experiencias participativas, afectivas y contextualizadas.

Esta reflexión permite superar visiones dicotómicas entre tradición y modernidad. Más bien, evidencia la necesidad de construir procesos educativos que integren críticamente ambos elementos, garantizando que los saberes ancestrales continúen siendo relevantes para las nuevas generaciones.

La participación de las familias y autoridades del Cabildo fue determinante para la sostenibilidad del proceso. La educación dejó de ser una responsabilidad exclusiva de la escuela para convertirse en un ejercicio colectivo, donde la comunidad asumió un rol protagónico. Este hallazgo refuerza el enfoque de educación propia, entendido como un proceso que se construye desde la comunidad, para la comunidad, y en función de su continuidad cultural.

3.3.5 Matriz de Resultados

A partir de la información recolectada mediante entrevistas, observación participante y registros de campo, nosotras identificamos transformaciones significativas en las categorías de análisis definidas en el estudio. Estos hallazgos evidencian que la inclusión de juegos autóctonos no sólo incide en el ámbito pedagógico, sino que también genera aportes relevantes en las dimensiones social y cultural de los niños y

niñas participantes. (Los resultados obtenidos se sustentan en la información recolectada mediante los instrumentos aplicados, disponibles en los anexos del documento (véase Anexo 2)).

En este sentido, la matriz de resultados se constituye como una herramienta de análisis que permite relacionar los objetivos específicos, las categorías de estudio, los instrumentos aplicados y los principales hallazgos obtenidos durante la experiencia. Su construcción se fundamenta en el proceso de triangulación de la información, lo que garantiza una comprensión integral y contextualizada de los resultados.

A continuación, se presenta la matriz de resultados, la cual permite evidenciar el cumplimiento de los objetivos planteados y la producción de conocimiento derivada de la sistematización.

Tabla 2

Matriz de Resultados: Objetivos, Categorías y Hallazgos

Objetivo Específico	Categoría de Análisis	Instrumento	Resultado Principal
Reconocer los significados culturales atribuidos a los juegos autóctonos.	Valoración e Identidad Cultural	Entrevista Semiestructurada	Se identificó que el 85% de los actores valoran los juegos como actos de resistencia cultural y cohesión social, más que como simple diversión.
Identificar las transformaciones observadas en los niños durante las prácticas lúdicas.	Desarrollo de Habilidades Sociales e Integración de Saberes	Observación Participante y Entrevista	Se evidenció un nivel de impacto significativo en cooperación, respeto y empatía. La comunicación intergeneracional mostró un impacto moderado pero en crecimiento.
Analizar la integración de los saberes tradicionales en la educación infantil.	Promoción del Juego y la Creatividad	Talleres Participativos y Diarios de Campo	El uso de recursos del territorio promovió una creatividad arraigada a la identidad. Los niños desarrollaron autonomía

			e inventiva utilizando elementos naturales.
Proponer estrategias de mejora para la preservación cultural.	Adaptación Educativa a la Modernidad	Grupos Focales con Docentes y Autoridades	Se estableció la necesidad de capacitar docentes, mejorar espacios físicos de juego y fortalecer el rol de los sabedores en la escuela formal.

Fuente: Adaptado de Matriz del proyecto (Instrumentos – Análisis), por Enríquez, Oliva y Oliva, 2025.

El análisis de la matriz revela una coherencia directa entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos. En la categoría de *Valoración e Identidad*, el resultado principal confirma la hipótesis inicial de que los juegos autóctonos son herramientas de unión comunitaria. Las entrevistas a autoridades como Carolina Madroñero y Carlos Girón respaldan este hallazgo, indicando que los juegos "enseñan la unificación" y "transmiten la historia".

Los resultados también permiten identificar relaciones causales entre las variables analizadas. Por ejemplo, la participación constante de los sabedores influyó directamente en el fortalecimiento de la identidad cultural, mientras que el acompañamiento de las familias favoreció la apropiación de los juegos fuera de los espacios formales de aprendizaje. Asimismo, la utilización de materiales propios del territorio incidió positivamente en la creatividad infantil y en la valoración de los recursos culturales disponibles en la comunidad.

Estas relaciones evidencian que el éxito de la experiencia no dependió de una sola acción pedagógica, sino de la articulación entre escuela, familia, comunidad y territorio. La convergencia de estos factores permitió generar transformaciones que difícilmente habrían ocurrido mediante intervenciones aisladas.

En cuanto al *Desarrollo de Habilidades Sociales*, la observación participante permitió registrar cambios concretos en la convivencia. La tabla de cambios observados (Tabla 8 en el informe original) muestra que habilidades como la cooperación y el

respeto tuvieron una frecuencia de mención alta y un nivel de impacto significativo. Esto valida la efectividad de la estrategia pedagógica implementada.

Finalmente, en la categoría de *Adaptación Educativa a la Modernidad*, los resultados apuntan hacia la sostenibilidad. Las propuestas de mejora recogidas en los instrumentos (invitar sabedores a las instituciones, diseñar espacios seguros) constituyen la base para la replicabilidad de la experiencia en otros contextos indígenas.

3.3.6 Lecciones Aprendidas

Las lecciones aprendidas emergen de la reflexión crítica sobre la experiencia vivida, permitiéndonos identificar no solo los logros alcanzados, sino también los desafíos, tensiones y posibilidades de transformación en la educación intercultural. Desde nuestra perspectiva como investigadoras, estas lecciones trascienden la descripción de resultados y se constituyen en un ejercicio de interpretación que da sentido a la práctica, en coherencia con Jara (2018), quien plantea la sistematización como producción de conocimiento desde la experiencia.

En este sentido, las lecciones construidas en “Tejiendo Identidad” se fundamentan en el diálogo entre lo vivido en el Cabildo Indígena de Aranda y los referentes de la etnoeducación y la pedagogía crítica. Tal como señala Artunduaga (1997), los procesos educativos en contextos indígenas deben partir de los saberes propios y del territorio, lo cual se evidenció en la participación activa de niños, familias y sabedores.

Asimismo, en concordancia con Freire (2020), se identificó que el aprendizaje se configura como un proceso colectivo, mediado por el diálogo y la reflexión. No obstante, también se reconocen tensiones entre la educación propia y el sistema educativo formal, como lo plantea Osorio Calvo (2023), evidenciando la necesidad de resignificar pedagógicamente los saberes ancestrales.

En consecuencia, estas lecciones constituyen aportes relevantes para la construcción de propuestas pedagógicas interculturales, situadas y replicables,

reafirmando la importancia de educar desde el territorio y la cultura para fortalecer la identidad en la primera infancia.

Como resultado del proceso de sistematización, comprendimos que las transformaciones más significativas no estuvieron relacionadas únicamente con la recuperación de juegos tradicionales, sino con la reconstrucción de vínculos entre generaciones, la valoración de la memoria colectiva y el fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural. Esta lección reafirma que la educación intercultural requiere experiencias vivenciales que involucren activamente a la comunidad.

Asimismo, aprendimos que la sostenibilidad de este tipo de propuestas depende de la participación permanente de los diferentes actores sociales. Cuando los procesos quedan limitados al ámbito escolar, su impacto tiende a disminuir; en cambio, cuando las familias, sabedores y autoridades comunitarias asumen un papel activo, las transformaciones logran mantenerse en el tiempo.

3.3.7 Lecciones Pedagógicas

1. El juego autóctono como eje estructurante del currículo intercultural

Se evidenció que los juegos autóctonos trascienden su carácter recreativo y se constituyen como dispositivos pedagógicos integrales que articulan dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y culturales. Su inclusión permitió generar aprendizajes significativos al vincular la experiencia directa con el territorio y la memoria colectiva.

Esta lección permite comprender que el currículo en contextos indígenas no debe estructurarse únicamente desde áreas disciplinares, sino desde prácticas culturales que den sentido al aprendizaje. En este sentido, el juego se posiciona como una estrategia que rompe con la fragmentación del conocimiento, integrando saber, hacer y sentir en un mismo proceso formativo.

2. El docente como mediador intercultural y agente de transformación

La experiencia permitió evidenciar que el rol docente requiere una transformación profunda, pasando de un enfoque transmisivo a una mediación pedagógica que reconozca, valore y articule los saberes ancestrales con los contenidos escolares.

Inicialmente, se identificaron limitaciones en la formación docente frente a la etnoeducación; sin embargo, el proceso favoreció el desarrollo de una postura reflexiva, crítica y abierta al diálogo de saberes. Esto implica que el docente no solo enseña, sino que aprende junto a la comunidad, reconociendo que el conocimiento no es exclusivo de la escuela.

Esta lección reafirma la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques interculturales, evitando la folklorización de las prácticas culturales y promoviendo su integración real en el proceso educativo.

3. El territorio como escenario pedagógico vivo

Se comprendió que el aprendizaje cobra mayor sentido cuando se construye desde el territorio, entendido no sólo como espacio físico, sino como lugar de memoria, identidad y relación con la naturaleza.

El uso de materiales naturales y la realización de actividades en espacios comunitarios permitió a los niños desarrollar una conexión más profunda con su entorno, favoreciendo aprendizajes contextualizados y sostenibles. Esta experiencia demuestra que el territorio no es un recurso complementario, sino un eje central del proceso educativo en contextos indígenas.

4. La educación propia como práctica pedagógica legítima

Una de las lecciones más significativas fue reconocer que la educación propia no debe ser vista como una alternativa secundaria frente al sistema educativo oficial, sino como un modelo pedagógico legítimo, con fundamentos culturales, políticos y epistemológicos propios.

La experiencia evidenció que cuando la educación se construye desde la comunidad, se fortalecen los procesos identitarios y se garantiza la continuidad cultural. No obstante, también se identificó la necesidad de seguir avanzando en el reconocimiento institucional de estos enfoques, superando las tensiones existentes con el sistema educativo formal.

3.3.8 Lecciones Metodológicas

1. Flexibilidad en los instrumentos:

La aplicación de entrevistas (orales y escritas) según la preferencia del participante (como en el caso de la Alguacil de Mujeres) demostró que respetar las dinámicas de comunicación de la comunidad mejora la calidad de la información.

2. Triangulación de voces: Cruzar la información de niños, niñas, docentes, familias y sabedores permitió una comprensión holística de la experiencia. Ninguna voz por sí sola hubiera dado cuenta de la complejidad del proceso.

3. Registro sistemático: Los registros fotográficos y bitácoras permitieron documentar aspectos que no siempre emergen en los discursos formales, como las interacciones espontáneas, las emociones y los cambios progresivos en los niños.

3.3.9 Lecciones Comunitarias

1. El diálogo intergeneracional como base de la continuidad cultural

Se evidenció que la interacción entre niños, adultos y sabedores es fundamental para la transmisión de los saberes ancestrales. Este diálogo no solo permite aprender prácticas culturales, sino comprender su significado y valor dentro de la comunidad.

La ausencia de estos espacios representa un riesgo para la continuidad cultural, mientras que su fortalecimiento contribuye a la construcción de identidad.

2. La educación como responsabilidad colectiva

La experiencia permitió comprender que la educación en contextos indígenas no puede ser asumida únicamente por la escuela, sino que debe involucrar activamente a la familia, la comunidad y las autoridades del Cabildo.

Este enfoque colectivo fortalece los procesos educativos y garantiza su sostenibilidad en el tiempo.

3. La cultura como estrategia de resistencia frente a la homogenización

Se reconoció que la recuperación de juegos autóctonos y prácticas culturales constituye una forma de resistencia frente a los procesos de globalización que tienden a homogeneizar las formas de vida y aprendizaje.

En este sentido, la educación intercultural no solo cumple una función pedagógica, sino también política, al contribuir a la defensa de la identidad y la autonomía de los pueblos indígenas.

4. La participación comunitaria como condición de sostenibilidad

Se evidenció que los procesos educativos tienen mayor impacto cuando la comunidad se involucra activamente en su desarrollo. La participación de las familias y autoridades permitió fortalecer el sentido de pertenencia y garantizar la continuidad de la experiencia más allá del proyecto.

Las lecciones aprendidas confirman que la sistematización no es un punto final, sino un insumo para la acción futura. Como se destaca en las conclusiones del proyecto, es urgente fortalecer políticas públicas que reconozcan la educación propia y generar alianzas institucionales para la producción de materiales contextualizados. Estas lecciones servirán de guía para replicar la experiencia en otros cabildos de Nariño, adaptándola a sus propias tradiciones y contextos, garantizando así la continuidad de la memoria y el fortalecimiento de una educación con sentido propio.

3.3.10 Aporte al Campo Educativo Infantil

La experiencia “Tejiendo Identidad” aporta al campo de la educación infantil al demostrar que los juegos autóctonos constituyen una estrategia pedagógica integral para el fortalecimiento de la identidad cultural, el desarrollo socioemocional y la construcción de aprendizajes significativos en contextos interculturales.

Uno de los principales aportes radica en la resignificación del juego como una herramienta que trasciende la recreación y se convierte en un medio para la transmisión de saberes, valores y prácticas culturales. Esta perspectiva amplía la comprensión tradicional del juego en la educación infantil y evidencia su potencial para promover procesos de formación contextualizados y culturalmente pertinentes.

Asimismo, la experiencia aporta elementos para la reflexión sobre el papel de la educación propia en la primera infancia. Los resultados muestran que la participación activa de familias, sabedores y autoridades comunitarias fortalece los procesos educativos y favorece la construcción de identidades sólidas desde edades tempranas. En este sentido, se propone una visión de la educación infantil basada en la corresponsabilidad comunitaria y el diálogo de saberes.

Otro aporte significativo consiste en evidenciar que la interculturalidad puede materializarse mediante prácticas pedagógicas concretas que articulan tradición y contemporaneidad. La experiencia demuestra que es posible integrar saberes ancestrales al proceso educativo sin renunciar a los propósitos formativos actuales, generando propuestas innovadoras que responden a las necesidades culturales de los territorios.

Finalmente, esta sistematización ofrece una experiencia replicable para otras comunidades indígenas y rurales interesadas en fortalecer sus procesos identitarios. Por ello, constituye una contribución relevante para la construcción de modelos educativos más inclusivos, contextualizados y respetuosos de la diversidad cultural en la educación infantil.

CONCLUSIONES

La experiencia “Tejiendo Identidad” evidenció que la incorporación de juegos autóctonos como estrategia pedagógica fortalece de manera significativa la identidad cultural en la primera infancia, al permitir que los niños y niñas reconozcan, valoren y vivencien los saberes ancestrales desde su propio contexto.

Se confirmó que la débil articulación entre la escuela y la comunidad constituye un factor determinante en la pérdida progresiva de prácticas culturales, lo que resalta la necesidad de construir propuestas educativas contextualizadas que integren la educación propia dentro del proceso formativo.

La participación de sabedores, familias y autoridades del Cabildo resultó fundamental para legitimar la experiencia pedagógica, demostrando que la educación en contextos indígenas es un proceso colectivo que trasciende el espacio escolar. Desde nuestra perspectiva como investigadoras, evidenciamos que la vinculación activa de estos actores permitió no solo fortalecer la pertinencia cultural de las actividades, sino también garantizar la transmisión intergeneracional de saberes, valores y prácticas propias del pueblo Quillasinga.

En este sentido, los sabedores asumieron un rol central como portadores de la memoria ancestral, aportando conocimientos que difícilmente se encuentran en los contenidos escolares formales. Por su parte, las familias contribuyeron a la continuidad de estos aprendizajes en el entorno cotidiano, reafirmando que la educación no se limita al aula, sino que se construye en la vida comunitaria. Asimismo, las autoridades del Cabildo brindaron respaldo organizativo y cultural, fortaleciendo la legitimidad del proceso dentro del territorio.

Este hallazgo se articula con lo planteado por Artunduaga (1997), quien sostiene que la etnoeducación debe entenderse como un proceso comunitario, donde la formación se construye desde el territorio y la participación colectiva. De igual manera, en concordancia con Freire (2020), se reconoce que el aprendizaje cobra mayor sentido

cuando se fundamenta en el diálogo de saberes y en la construcción conjunta del conocimiento.

En consecuencia, la experiencia evidencia que la participación comunitaria no solo enriquece los procesos pedagógicos, sino que constituye una condición esencial para la sostenibilidad, pertinencia y fortalecimiento de la identidad cultural en la educación infantil.

La implementación de estrategias lúdicas permitió resignificar el juego como un dispositivo pedagógico y cultural, capaz de integrar dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, generando aprendizajes significativos y contextualizados.

Se evidenció la existencia de tensiones entre la educación propia y el sistema educativo formal, las cuales inciden en la subordinación de los saberes ancestrales. No obstante, la experiencia demostró que es posible avanzar hacia prácticas educativas más interculturales mediante procesos de diálogo y mediación pedagógica.

La sistematización de la experiencia permitió no solo reconstruir el proceso vivido, sino generar conocimiento pedagógico situado, reafirmando su valor como herramienta para la reflexión crítica y la transformación educativa.

Finalmente, la experiencia se consolida como una propuesta pertinente, replicable y sostenible, que aporta al fortalecimiento de la educación intercultural en contextos indígenas, evidenciando que educar desde el territorio y la cultura es una condición fundamental para la pervivencia de los saberes ancestrales.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones y lecciones aprendidas, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas al fortalecimiento de nuevas estrategias pedagógicas, comunitarias e institucionales, así como a la incidencia en políticas públicas que reconozcan la educación propia como un eje fundamental en la formación integral de la infancia indígena.

Se recomienda promover espacios permanentes de capacitación en educación intercultural y decolonial, que permitan a los docentes no solo adquirir herramientas pedagógicas, sino también desarrollar una comprensión crítica sobre la diversidad cultural, el territorio y los procesos históricos que han influido en la educación de los pueblos indígenas. Estas formaciones deben trascender lo teórico, incorporando experiencias prácticas, diálogo con sabedores y acercamiento directo a las dinámicas comunitarias.

Asimismo, se sugiere incorporar en los programas de Licenciatura en Educación Infantil módulos específicos sobre etnoeducación, saberes ancestrales y metodologías de sistematización de experiencias comunitarias. Esto permitirá formar docentes con competencias para diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, evitando la reproducción de modelos homogenizantes y favoreciendo el reconocimiento de la educación propia como un enfoque legítimo.

De igual manera, es fundamental fortalecer el rol del docente como mediador intercultural, promoviendo procesos de reflexión sobre su práctica pedagógica, de tal forma que logre articular los conocimientos escolares con los saberes del territorio sin descontextualizarlos ni reducirlos a expresiones folclóricas.

Se plantea la necesidad de generar alianzas estratégicas entre universidades, entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional y las gobernaciones, así como las autoridades indígenas, con el fin de diseñar y producir

materiales educativos contextualizados que respondan a las realidades culturales de los pueblos indígenas.

Estos materiales deben integrar elementos como juegos autóctonos, narrativas orales, prácticas culturales y conocimientos propios del territorio, garantizando que su contenido sea construido de manera participativa con la comunidad. Esto no solo asegura pertinencia cultural, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y apropiación de los procesos educativos.

Igualmente, se recomienda diseñar guías didácticas bilingües o multilingües que faciliten la incorporación de los saberes ancestrales en el currículo escolar, respetando las lenguas propias y promoviendo su preservación. Es importante que estos materiales eviten la folklorización de las prácticas culturales, reconociéndolas como sistemas de conocimiento complejos y vigentes.

Se sugiere replicar la experiencia en otros cabildos indígenas del departamento de Nariño, adaptándola a las particularidades culturales, sociales y territoriales de cada comunidad. Este proceso debe realizarse mediante acompañamiento técnico, pedagógico y financiero, garantizando la participación activa de los actores comunitarios y evitando la imposición de modelos externos.

Para asegurar la sostenibilidad de estas iniciativas, es fundamental consolidar espacios permanentes de diálogo entre escuela y territorio, donde docentes, sabedores, familias y autoridades del Cabildo puedan planificar, ejecutar y evaluar conjuntamente las prácticas pedagógicas. Este trabajo articulado permite que la educación infantil deje de ser un proceso aislado y se convierta en un ejercicio colectivo que fortalece el tejido social.

Asimismo, se recomienda promover la creación de redes de experiencias pedagógicas interculturales, que permitan el intercambio de saberes entre

comunidades, el fortalecimiento de prácticas exitosas y la construcción de conocimiento colectivo desde los territorios.

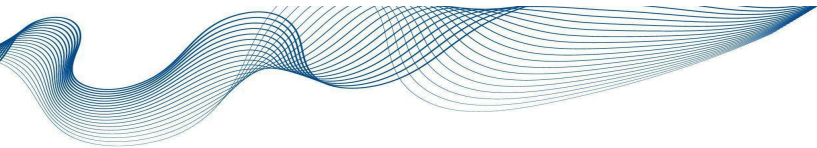
Se hace necesario incidir en la actualización e implementación efectiva de la Política Pública de Primera Infancia “De Cero a Siempre”, incorporando enfoques diferenciales que reconozcan la educación propia de los pueblos indígenas como una estrategia legítima de atención integral. Esto implica no solo ajustes normativos, sino también la asignación de recursos y el acompañamiento a las comunidades en la construcción de propuestas educativas pertinentes.

De igual manera, se recomienda fortalecer la articulación entre las políticas de etnoeducación y los procesos comunitarios, garantizando que las decisiones educativas se construyan de manera participativa y respetuosa de la autonomía de los pueblos indígenas.

Otro aspecto fundamental es promover la investigación comunitaria como herramienta de transformación social, destinando recursos para que las propias comunidades puedan documentar, analizar y socializar sus experiencias pedagógicas. Esto contribuye a la producción de conocimiento desde el territorio y a la visibilización de prácticas educativas que suelen ser excluidas de los escenarios académicos tradicionales.

“Tejiendo Identidad” constituye una propuesta pedagógica innovadora, sensible y profundamente contextualizada, que evidencia que la educación desde el territorio, la cultura y la comunidad no solo es posible, sino necesaria en los contextos indígenas contemporáneos. La experiencia demuestra que la articulación entre educación propia y prácticas pedagógicas interculturales permite fortalecer la identidad, promover aprendizajes significativos y generar procesos de resistencia frente a la homogenización cultural.

De este modo, se reafirma que educar desde la identidad no solo contribuye al desarrollo integral de la niñez, sino que también garantiza la continuidad de los saberes



ancestrales, consolidando la educación como un acto de memoria, transformación y esperanza para las nuevas generaciones del pueblo Quillasinga.

REFERENCIAS

Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35–45. <https://doi.org/10.35362/rie1301114>

Bartolomé, M. (2014). Educación, interculturalidad y descolonización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(1), 73–88. <https://doi.org/10.35362/rie661271>

Castillo, R. (2020). *El juego como herramienta pedagógica en la primera infancia*. Editorial Magisterio.

Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)*. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia)*. Diario Oficial No. 46.446.

Deloria, V., & Wildcat, D. R. (2001). *Power and place: Indian education in America*. Fulcrum Publishing. <https://nycstandswithstandingrock.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/vine-deloria-jr-daniel-r-wildcat-power-and-place-indian-education-in-america.pdf>

Espinoza, M. I. M. (2011). Más allá del voto étnico: La participación de los pueblos indígenas en la adopción de decisiones. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 22(1), 59–88.

Freire, P. (2020). *Pedagogía de los oprimidos*. Siglo XXI Editores.

García, L. (2017). *Identidad cultural y educación intercultural en pueblos indígenas*. Editorial Universidad de Nariño.

García, M., López, A., & Ramírez, P. (2018). Inclusión educativa en contextos indígenas: Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 45–67.

González, F. (2018). *Valores ancestrales y formación ética en la infancia indígena*. Ediciones Uninorte.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Jiménez, P., & Morales, S. (2017). Pensamiento lúdico y resolución de problemas en la infancia. *Revista de Pedagogía Crítica*, 8(3), 112–130.

Lomawaima, K. T., & McCarty, T. L. (2006). *To remain an Indian: Lessons in democracy from a century of Native American education*. Teachers College Press.

López, J., & Pérez, M. (2020). Tradición y memoria colectiva en la educación infantil indígena. *Revista de Educación Intercultural*, 5(1), 78–95.

Marín, J. D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía*. Editorial Magisterio.

Martínez, C. (2019). *Fortalecimiento identitario desde la primera infancia en comunidades indígenas* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Lineamientos para la educación intercultural bilingüe en Colombia*.

Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J., & Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288–311.

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.

Osorio Calvo, C. A. (2023). Educación de los pueblos originarios en Colombia: Subalternización e injusticia cognitiva. *Revista Internacional de Desarrollo Humano y Sostenibilidad*, 6(1), 45–62.

Rodríguez, A. (2020). *Transmisión de saberes ancestrales y formación de valores en niños indígenas* [Trabajo de grado, Universidad del Cauca]. Repositorio Institucional Unicauca.

Sánchez, L., & Gómez, R. (2019). Prácticas tradicionales y cohesión social en pueblos originarios. *Revista de Estudios Comunitarios*, 12(4), 201–218.



Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.

Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. G. (s. f.). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Boletín Electrónico de Investigación Educativa*, (3), 1–21.

UNESCO. (2019). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*.

Vargas, E. (2019). Prácticas artísticas y conexión identitaria en la infancia indígena. *Revista de Artes y Educación*, 7(2), 55–72.

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

Foto No. 1



Reunión Minga de Pensamiento Comunidad Cabildo Indígena, Alcaldía de Pasto y Estudiantes Universidad Santo Tomas Quinto Semestre de Licenciatura en Educación Infantil

Foto No. 2



(Comuneritos del Cabildo Indígena de Aranda Pueblo Quillasinga, participando de talleres “Elaboración de elementos en Cerámica” en el Museo del Oro Banco de la República Pasto – Nariño.)

Foto No. 3



Mateo Cusis (10 años) preparación mándala de armonización

Foto No. 4



Ian Madroñero jugando con su mascota disfrutando de la naturaleza

Foto No. 5



Emmanuel jugando a elevar cometas

Foto No. 6



Recolección de frutos silvestres por Ian Madroñero

Foto No. 7



Jorge Enríquez comunero mayor del Cabildo participando de una Formación a Familias, enseñando los juegos tradicionales, para este caso el juego de la coca.

ANEXOS

ANEXOS TEJIENDO IDENTIDAD