

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE AULA TRANSVERSALES
CON LINEAMIENTOS ESTATALES, DESDE SABERES ANCESTRALES
INDÍGENAS EN COLOMBIA**

*DESIGN AND IMPLEMENTATION OF TRANSVERSAL CLASSROOM PROJECTS WITH STATE
GUIDELINES, FROM INDIGENOUS ANCESTRAL KNOWLEDGE IN COLOMBIA*

Cruz Forero, L.D.

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Barcelona (España)

Recibido | Received: 21/08/2021

Aprobado | Approved: 24/09/2021

Publicado | Published: 16/11/2021

Correspondencia | Contact: nombre y apellidos | luzda_1869@hotmail.com



[0000-0002-0369-3098](https://orcid.org/0000-0002-0369-3098)

RESUMEN

Palabras clave

Proyectos de aula

Saberes ancestrales

Comunidad indígena

Conocimientos

transversales

Este artículo tiene como objetivo presentar el resultado de una investigación-acción sustentada en el diseño, planificación e implementación de proyectos de aula elaborados conjuntamente con los docentes y líderes de la comunidad indígena Embera-chamí de Marsella, Colombia, con el objetivo de incorporar como recursos los conocimientos ancestrales en el currículum. El proceso fue documentado con el objetivo de conocer las representaciones mentales de los docentes y los líderes de la comunidad con respecto a qué saberes ancestrales debían ser incorporados a la malla curricular y en qué medida valoraban la relevancia y viabilidad de los proyectos que diseñaron e implementaron. El análisis de los datos, obtenidos con herramientas etnográficas -observación participante y charlas informales-, proporcionó a los docentes y a los líderes la información relevante y suficiente para estructurar la educación intercultural en ese territorio indígena ya que dejó en evidencia que los saberes ancestrales generan conocimientos en diversas disciplinas y se pueden transversalizar con los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Así mismo, su participación en la investigación-acción les empoderó puesto que se convirtieron en agentes de cambio capaces de generar aprendizajes que capaciten a los niños de la comunidad Embera-chamí para acceder a los conocimientos del currículum nacional sin renunciar a su cultura e identidad como grupo étnico.

ABSTRACT

Keywords

Classroom projects

Ancestral knowledge

Indigenous community

Cross-cutting knowledge

This article aims to present the results of an action-research study targeted at incorporating ancestral knowledge in the curriculum of indigenous schools as learning resources. The innovation proposal was carried out by the researcher in joint collaboration with teachers and leaders of the Embera-chamí indigenous community of Marsella, Colombia. The process was accompanied by a research study whose objective was to know the mental representations of community leaders and teachers regarding which ancestral knowledge should be incorporated in the curriculum and how they envisaged the relevance and viability of the classroom projects elaborated with such a purpose. Our research documented the process of designing, planning, and implementing those classroom projects. The analysis of the data, obtained with ethnographic tools -participant observation and informal talks-, provided community leaders and teachers with relevant and sufficient information to scaffold intercultural education in that indigenous territory since they became aware that ancestral knowledge generates knowledge in various disciplines and can be mainstreamed with the guidelines proposed by the Ministry of National Education of Colombia. In turn, their participation in the action-research study empowered them as they became learning agents that could enable the Embera-chamí children to access the national curriculum without renouncing their culture and identity as an ethnic group.

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de 1991 reconoció a Colombia como una nación multicultural gracias a la existencia de grupos indígenas que aún habitan vastas regiones del país y conservan su idiosincrasia. Para los miembros de las comunidades indígenas que habitan esas zonas resulta imprescindible tanto preservar su cultura y sus tradiciones como poder acceder a conocimientos de disciplinas diversas que les han de poder garantizar su participación en los diferentes renglones de la política, la economía, y la sociedad colombiana. Esta doble necesidad proyecta lo que [González \(2012\)](#) denomina un dilema sociocultural, ya que enfrenta a los indígenas con la educación nacional y el derecho que tienen a la educación propia, la cual da relevancia a los saberes tradicionales y a la cosmovisión de su etnia. En este sentido, en Colombia, el Consejo Regional Indígena del Cauca ([CRIC, 2004](#)) ha venido desarrollando propuestas y lineamientos para elaborar un Proyecto Educativo en su región. [Masats \(2014\)](#), en su informe sobre educación inclusiva en Colombia, plantea la necesidad de adoptar la metodología del enfoque por proyectos en las aulas, para garantizar que los recursos y saberes de cada grupo étnico se incluyan en los procesos de adquisición de conocimientos y habilidades que se establecen en el sistema nacional. Esta propuesta didáctica permite organizar el currículo a través de proyectos globales encaminados a la consecución de un conjunto de tareas vinculadas a la realización de una acción (crear un objeto, elaborar un

texto, participar en un evento, etc.) que tiene una finalidad y un destinatario predefinido. Los proyectos de aula transversales son un factor relevante en la mejora educativa ya que convierte a los docentes, líderes y familias en los protagonistas de un cambio que se sustenta en la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, los proyectos pedagógicos de aula deben

responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad (...). Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad. (Carrillo, 2001, p.335).

[Markham et al. \(2003\)](#) consideran que los proyectos de aula priorizan la experiencia, la práctica y el aprendizaje centrado en el estudiante a través de actividades transversales que tienen en cuenta las diversas áreas del conocimiento dándole solidez y versatilidad a los planes de estudio, ya que los aprendizajes se generan sincrónicamente en la escuela y se continúan de manera asincrónica en la comunidad. Así pues, la adopción del enfoque por proyectos es primordial en las escuelas indígenas porque significa llevar a cabo un trabajo comunitario asociado a su cosmovisión y tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado, lo que implica reconocer que “el niño también trae consigo los intereses y actividades del hogar y el vecindario en el que vive, y le corresponde al maestro explotar esta ‘materia prima’” ([Maythew y Edwards, 1966](#), p.41; traducción de la investigadora). Esta visión coincide con la de [Dewey \(1899\)](#) cuando manifiesta que el niño no es un papel en blanco esperando que alguien escriba en él un cúmulo de informaciones; por el contrario, el niño “ya está intensamente activo, y corresponde a la educación hacerse cargo de esta actividad, darle dirección” ([Dewey, 1899](#), p.25). La información previa que posee todo alumno constituye la “materia prima” que el profesor debe orientar hacia “resultados positivos” ([Mayhew y Edwards 1966](#), p.41; traducción de la investigadora). Así mismo, el estudiante viene con “impulsos innatos”: los de “comunicarse, construir, buscar conocer y refinar su expresión (...) (que son) los recursos naturales, el capital no invertido, cuyo desarrollo condiciona el crecimiento activo del niño” ([Dewey, 1899](#), p.30, traducción de la investigadora). Si se tiene en cuenta que los diversos aprendizajes que realiza un niño se llevan a cabo en su contexto social y cultural ([Vigotsky, 1978](#)), es decir, se desarrollan en la familia, en la escuela y en otros medios, la adopción del enfoque por proyectos es esencial puesto que:

toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos. Luego, como instrumento de enseñanza y aprendizaje se convierte en una herramienta importante para la reflexión y el análisis de la práctica educativa ([Pasek y Matos, 2007](#), p.350).

En este sentido, podría afirmarse que el enfoque por proyectos permite establecer un vínculo entre la escuela, el alumnado, el contexto y los aprendizajes, ya que la participación de todos los sectores nutre la relación recíprocamente. Así pues, el enfoque por proyectos se sustenta en una premisa clave: la necesidad de (re)crear las condiciones para garantizar que el aprendizaje en el aula sea significativo. [Dooly \(2016\)](#) establece que todo proyecto de aula para ser significativo debe cumplir las siguientes diez premisas: a) perseguir un objetivo alcanzable a partir de la realización de tareas secuenciadas encaminadas a elaborar un producto final, b) velar por la autenticidad, c) proporcionar contenidos significativos, d) estar integrado, e) estar orientado al alumno, f) tener una planificación flexible, g) prever un período mínimo de duración, h) estar basado en tareas de investigación, i) incluir una propuesta de evaluación continua, y j) promover la colaboración. Estas diez premisas, de algún modo, extienden los principios pedagógicos que [Diez \(1995\)](#) había establecido una década anterior para la ejecución de todo proyecto de aula y que se resumían a través de seis conceptos clave: la globalidad, el aprendizaje significativo, la identidad y diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación basada en la práctica y la evaluación procesal. Estos conceptos, como veremos en la siguiente sección, guiaron el diseño de los proyectos de aula que la investigadora, los maestros y los líderes de una comunidad indígena Embera-chamí diseñaron y planificaron en *co-labor*. La evaluación de la implementación de uno de estos proyectos, el que se presenta en este artículo, tiene en cuenta las aportaciones de [Carrillo \(2001\)](#), quien señala que todo proyecto pedagógico de aula debe ser innovador, pedagógico, colectivo, factible y pertinente.

Nuestro estudio parte de la necesidad que tienen las comunidades indígenas de establecer un puente entre la educación estatal y la educación propia ([Galeano y García, 2014](#)). En primer lugar describiremos cómo se ha llevado a cabo nuestra investigación-acción. Es decir, expondremos los pasos realizados para llevar a cabo una propuesta de innovación, basada en el enfoque por proyectos, que plantea de manera integrada la adquisición de saberes ancestrales y de conocimientos occidentales. Este proceso de co-creación fue documentado para que los agentes implicados (líderes de la comunidad, docentes e investigadora) pudieran generar los conocimientos necesarios tanto para desarrollar la propuesta de innovación como para tomar consciencia sobre cómo se puede favorecer la educación intercultural en dicha comunidad indígena. Nuestro trabajo, pues, aporta las voces de los agentes implicados en este cambio. El análisis del discurso de los docentes y los miembros de la comunidad del resguardo responsables de la formación de los escolares y encargados del diseño, planificación e implementación de cinco proyectos los proyectos y la evaluación de uno de ellos constituye la base de este trabajo, el cual se plantea el siguiente objetivo:

1. Averiguar, a partir del diseño, la planificación y la implementación de un proyecto piloto, si es posible transversalizar los saberes ancestrales de la comunidad Embera-chamí con las áreas de conocimiento del currículo nacional e incluirlos como enfoque pedagógico dentro del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del resguardo.

Dicho objetivo nos conduce a hallar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar los conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional?
- b) ¿Qué aporta la adopción del enfoque por proyectos a la educación propia de los pueblos indígenas?
- c) ¿Qué retos plantea la adopción del enfoque por proyectos?

METODOLOGÍA

En nuestro trabajo, la adopción del enfoque por proyectos de aula a partir de los saberes ancestrales se plantea desde la investigación-acción ([Lewin, 1946](#)) en *co-labor* ([Leyva y Speed, 2008](#)) porque nos propusimos cambiar y mejorar las prácticas educativas en una comunidad indígena de forma participativa. La expresión *co-labor* permite evitar las connotaciones que tiene en español y en contextos interculturales la idea de colaboración. Según [Ballena y Unamuno \(2018, p.36\)](#),

la idea de colaboración no deja de vincularse al hecho de que ciertos sectores con más poder “ayudan”, “colaboran con” sectores de menor poder. Por lo tanto, no se desprende de la lógica asimétrica que históricamente subyace a los procesos de investigación entre los grupos no legitimados por las instituciones universitarias o científicas, y otros. La expresión *co-labor* recupera la idea de trabajar conjuntamente, y valora la simetría en el proceso investigador.

Por ello, la investigadora y la comunidad formaron un único equipo cuyos miembros, desde posiciones simétricas, y a partir de identificar y resolver problemáticas de y para ese propio contexto ([Tejedor, 1986](#); [Cohen y Manion, 1990](#)), hicieron propuestas y trabajaron sobre un mismo interés con el objetivo de mejorar “las prácticas sociales o vivenciales” ([Kemmis y McTaggart 1988](#), p.30) de la comunidad. Así pues, los proyectos de aula se elaboraron a partir de una investigación conjunta sobre las necesidades y los conocimientos existentes en la comunidad. Durante la implementación del primer proyecto de aula los participantes evaluaron continuamente sus acciones para mejorar la práctica y tomar conciencia acerca de los recursos disponibles a utilizar.

La investigación-acción se realizó durante tres años (2016-2018) en la escuela La Bordadita situada en el territorio indígena Embera-chamí, del resguardo indígena de Altomira, localizado

en el municipio de Marsella del departamento de Risaralda, Colombia. Un resguardo es una porción de tierra devuelta a los grupos étnicos y constitucionalmente es un territorio que goza de autonomía en todos sus aspectos y tiene como máximo líder al gobernador, quien participó activamente en la investigación. También participaron en la investigación los profesores indígenas de la escuela, los líderes de la comunidad, el director de la escuela, un exdirector educativo de Marsella y un docente de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena -UAIIN-. Nuestra investigación-acción tiene un enfoque cualitativo y usa herramientas etnográficas tales como la observación participante, el diario de campo y los grupos de discusión. Nos propusimos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación en cada una de esas fases que [Lewin \(1946\)](#) indica que debe tener toda investigación-acción: planificar, actuar, observar y reflexionar.

- 1. Fase de planificación:** En esta fase se hizo la toma de contacto e identificación del problema. Se contactó con el director de la escuela indígena La Bordadita y el gobernador del resguardo indígena Altomira para tramitar el permiso para la investigación y llevar a cabo la observación la cual tuvo un doble objetivo. Por un lado, observar las clases impartidas diariamente en la comunidad Embera-chamí y conocer el plan de estudios y las prácticas actuales de enseñanza y, por otro lado, contactar con el profesorado y el alumnado desde los grados quinto a undécimo. Como estrategia para el primer contacto con los docentes y líderes del resguardo, la investigadora diseñó cuatro proyectos interdisciplinarios de aula basados en material literario Embera-chamí. Dichos proyectos relacionaban los contenidos de las clases de español con otras áreas no lingüísticas Embera-chamí. La propuesta se envió al director de la escuela con el objetivo de someterlos a consideración del equipo docente de la escuela La Bordadita. La interacción con los profesores puso en relieve la falta de contextualización del contenido propuesto por la investigadora pero también la falta de pertinencia y relevancia del modelo pedagógico que guiaba los aprendizajes en la escuela La Bordadita. De esta discusión surgió la necesidad de realizar una investigación-acción en *co-labor* que culminó con la planificación, el diseño y la implementación de un proyecto educativo global para la escuela y de cinco proyectos transversales de aula que integraban los contenidos del currículo nacional con saberes ancestrales de la comunidad.
- 2. Fase de actuación:** Se socializó la información recopilada por la investigadora en la fase anterior con el objetivo de diseñar y desarrollar en *co-labor* con los docentes indígenas y líderes su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y algunos proyectos de aula. En esta fase los profesores, los líderes y la investigadora propusieron cinco proyectos transversalizados con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y articulados a partir de recursos y temáticas propias de la cultura Embera-chamí:

- a) **Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento.** Se basa en la elaboración de artesanías propias: tejidos ancestrales de collares, pendientes, pulseras, cestería y elaboración de vasijas de barro.
 - b) **Del silencio a la palabra.** Se estructura a partir de la tradición oral de la comunidad Embera-chamí. Incluye tanto narraciones concernientes a su folclore (mitos, leyendas, relatos) como conocimientos que se transmiten de generación en generación sobre diferentes artes u oficios de su cultura.
 - c) **Un proyecto nutritivo.** Se vincula con los diversos productos del territorio que han sido la base de la alimentación de la comunidad (comidas tradicionales), tanto aquellos producidos por la tierra como por los ríos y el bosque.
 - d) **Soplo de vida.** Se relaciona de acuerdo con los conocimientos de los jaibanás, médicos y parteras de la comunidad que hacen uso de la medicina tradicional y de rituales ancestrales para cuidar la salud de sus habitantes.
 - e) **Derecho Propio.** Se propone rescatar y difundir las leyes indígenas propias de la comunidad autónoma que los direcciona como etnia y les orienta en los deberes y derechos dentro de su territorio. A su vez, busca generar conocimiento de la Constitución Nacional para que, como ciudadanos colombianos, puedan defenderse y proponer leyes que les ayuden a preservar su cultura.
3. **Fase de Observación:** En esta fase se decidió, de manera conjunta, trabajar en la planificación, implementación y evaluación del proyecto piloto “Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” con el fin de valorar su viabilidad. Se tuvo en cuenta la pertinencia de la propuesta de integrar saberes ancestrales propios de la comunidad Embera-chamí con los contenidos propios del currículo nacional y establecer así un vínculo entre la educación estatal y la educación propia indígena. El plan de trabajo para diseñar e implementar este proyecto piloto se hizo conjuntamente con los docentes y el gobernador indígena, quien, a su vez, era experto en tejidos. Y, como mostramos a continuación, se tuvieron en cuenta los principios pedagógicos que, según [Díez \(1995\)](#), debe tener todo proyecto de aula:
- a) **Globalidad:** Este proyecto propició el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y líderes y tenía como objetivo producir artesanías con las herramientas y técnicas ancestrales de los Embera-chamí para posteriormente realizar una exposición y organizar su venta.
 - b) **Aprendizaje significativo:** El proyecto es significativo para la comunidad porque está usando saberes de su contexto para generar nuevos aprendizajes y porque los productos que se generaron (pulseras y pendientes), se comercializaron y, como consecuencia, los alumnos evidenciaron por qué y para qué aprendían.
 - c) **Identidad y diversidad:** La enseñanza de los tejidos con saberes ancestrales la llevó a cabo un líder de la comunidad, experto en tejidos quien enseñó a los niños

a elaborar pulseras y pendientes con las técnicas ancestrales, y les introdujo a la simbología Embera-chamí representada a través del color.

- d) Aprendizaje interpersonal activo: El líder de tejidos enseñó tanto a estudiantes como a docentes, porque no todos conocen las técnicas de tejido ancestral, así que los profesores también aprendieron del experto en tejidos y él a su vez, aprendió conceptos matemáticos de los docentes.
 - e) Investigación basada en la práctica: Los estudiantes pudieron adquirir nuevos aprendizajes, por ejemplo, con respecto a los colores complementarios ya que ellos iban seleccionando el material de acuerdo con su percepción e iban probando y descartando hasta obtener el material en los colores que se complementaban y se ajustaban a su sentido estético.
 - f) Evaluación procesal: La constante revisión del proceso que llevaba cada estudiante permitió detectar a tiempo problemas en la elaboración. Por ejemplo el concepto de par o impar mal implementado en la distribución de los hilos había que corregirlo antes de continuar con el siguiente paso.
4. Reflexión: La reflexión tiene lugar a partir de la evaluación conjunta del proceso de implementación del proyecto piloto junto con la socialización y evaluación de los resultados de la investigación. Fruto de esta reflexión se plantearon nuevos problemas, al tiempo que los docentes y líderes Embera-chamí, reflexionaron y diseñaron propuestas para el gobierno regional con respecto a su educación territorial.

La implementación del proyecto de aula “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” se llevó a cabo durante tres semanas, con estudiantes de primaria de diferentes grados y edades. Durante su implementación y evaluación, así como durante la interacción con la comunidad en cada una de las sesiones, pudimos recoger los datos para responder nuestras preguntas de investigación. Para ello, se registraron en audio, y en el diario de campo, todas las reuniones con los docentes y todas las sesiones de clase. Estos datos constituyen el corpus del estudio que aquí presentamos y se analizaron aplicando la técnica del análisis de contenido, la cual “combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu Abela, 2002, p.2). Puesto que para este tipo de análisis no es preciso capturar detalles de la interacción tales como la pronunciación, la articulación de las palabras, el énfasis o los solapamientos, se realizó una transcripción amplia (Williamson, 1995) de las conversaciones. Sólo se marcaron las pausas largas –marcadas con el símbolo (.), (..) o (...) según su duración– y los alargamientos de las palabras –marcadas con el símbolo (:.) o (::) según su duración. En el caso de los fragmentos incomprensibles se insertaron paréntesis con la letra x en su interior; la repetición de esta letra señala la dimensión del fragmento incomprensible. Es decir, (x) marca un fragmento muy breve, (xx) marca un fragmento breve y (xxx) un fragmento más largo. Por último, las notas de

la transcriptor se han introducido dentro de un doble paréntesis. Este tipo de investigación cualitativa se lleva a cabo en un contexto de descubrimiento y exploración y, como afirma [Ruiz Olabuénaga \(1996\)](#), tiene la finalidad de comprender una teoría, una explicación o un significado. En nuestro caso se trata de comprender la visión de la comunidad Embera-chamí sobre si los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional y cuál sería la finalidad de esta propuesta.

RESULTADOS

[Ballena, Masats y Unamuno \(2020\)](#) sugieren que para plantear un proyecto educativo comunitario articulado a través de proyectos transversales de aula que integren los contenidos del currículo nacional con saberes ancestrales es preciso trabajar en *co-labor* e involucrar a toda la comunidad. Como hemos señalado en el apartado anterior, la interacción de la investigadora con los docentes del resguardo Altomira durante la fase de planificación de nuestra investigación-acción puso de manifiesto esta necesidad. Para David, uno de los docentes, la transformación del currículo es aceptada como un proyecto colectivo de construcción de la educación propia resultado de un trabajo comunitario de toma de decisiones conjuntas:

El currículo consiste en que nosotros mismos (..) con nuestros papas, nuestras hermanas, nuestros hermanos, nuestros abuelos, nuestros jaibananas, con nuestro espíritus (..) vamos a hacer nuestras áreas propias, sí? (Profesor David)

La voluntad de crear colectivamente una educación propia de la comunidad se concibe como un elemento clave que ha de permitir la preservación de su cultura, la cual creen que se encuentra en peligro.

(...) las ideas que se salen de la comunidad indígena es que nosotros tengamos nuestra educación propia, a nuestro modelo a nuestro ideas (..) porque el Emberá está en proceso de (.) de (:) vías de extinción física y culturalmente. (Prof. David)

Esta visión es compartida por otros docentes quienes, además, consideran que la preservación y transmisión de su cultura a los alumnos va a fortalecer la comunidad:

Los niños (.) aprendan la importancia de seguir nuestras costumbres, nuestros, nuestras, nuestras creencias (.) (XXX) fortalece mucho estos proyectos de seguir nuestras costumbres, de seguir nuestro la sabiduría de los ancestros para poder (.) seguir fortaleciendo nuestro resguardo como Emberás. (Prof. Erika)

Como hemos señalado anteriormente, en un proceso de creación en *co-labor*, todos los miembros del equipo comparten sus saberes desde posiciones simétricas. La investigadora, por ejemplo, aporta sus conocimientos técnicos sobre la elaboración de proyectos de aula:

(...) ustedes han planteado trabajar por proyectos en la escuela y (:::) y todo lo que se refiera a(:) conservación cultural, (...) por ejemplo yo, para esos proyectos tengo aquí una plantilla y la idea es que (..) la idea es que formulemos, le demos un título a cada proyecto (...) y miremos ya exactamente ese proyecto con qué materias se transversaliza (investigadora)

Los docentes, por otro lado, aportan sus conocimientos pedagógicos y, por ejemplo, reflexionan acerca de los temas a desarrollar para generar aprendizajes significativos para la comunidad y que, a su vez, se integren con los lineamientos occidentales del currículo nacional:

(...) y es importante la implementación de los tejidos, es porque desde allí tejemos, crecemos, (..) y (::) que quede eso, de generación en generación (...) porque trabaja el simbólico, el espiritual, el significado (..) los Emberá (X) van a estar en el marco de la transversalización porque si vamos a tocar el tema de los tejidos tiene que ver mucho con el tema ciencias, si, ciencias sociales, ciencias naturales, ética, cultura (Prof. David)

Los miembros de la comunidad aportan sus conocimientos especializados. Por ejemplo, el Gobernador del resguardo, como hemos señalado con anterioridad, se convierte en docente del proyecto de aula “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” por ser el tejedor de pulseras más experto en la comunidad. El Gobernador, al igual que los docentes, valora la propuesta de articular un proyecto que aporte conocimientos transversales porque permite la integración de diversas disciplinas propias del currículo nacional (matemáticas, lengua, ciencias) con la adquisición de habilidades (tejer pulseras) y conocimientos ancestrales (la simbología de los colores):

Yo creo que aquí ((en el proyecto transversal de tejidos)) se trabaja todas el áreas, si bien es cierto esto es una un acto de donde se requiere matemática, español, ciencia (:), eh (:) geometría, (...) (XXXX) eh(:) donde hay que sumar, hay que restar, hay que multiplicar, hay que (:) mirar lo que es la parte de ciencias naturales, (...) hay que saber sobre los colores, (...) para nosotros los colores tienen (::) su significado, cada color. Eh (:::) (...) entonces yo creo que es algo donde se puede trabajar todas las áreas (XXXX) y en nuestra educación propia. (Gobernador-profesor de tejidos)

Así pues, podemos afirmar que la propuesta de innovación es ampliamente aceptada por todos los miembros del equipo debido a la trasversalidad que ofrece el enfoque por proyectos y a la posibilidad de integrar los conocimientos ancestrales con los conocimientos propios del currículo nacional. Esta integración se valora como necesaria y ventajosa no solo para capacitar a los alumnos para acceder a los conocimientos del mundo occidental, sino, sobre todo, como herramienta de resignificación de la escuela como agente que debe garantizar la supervivencia de la cultura Embera-chamí a partir de rescatar conocimientos ancestrales perdidos:

(...) la enseñanza por proyectos de los saberes ancestrales y las tradiciones Emberá (..) si da mucha ventaja (XX) ventaja por lo que nosotros vamos es a(:) rescatar lo que lo que ancestralmente hemos perdido , lo otro es que fuera del rescate es concienciar a la juventud, a los niños (..) que día tras día va cambiando y nos toca que prepararnos para eso porque todo cambia (...) y bueno de que eso sea al 100% del conocimiento occidental y al 100% del conocimiento Emberá para no cerrarnos, para no enfrascarnos en un solo tema, en una sola área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo y no somos, no vamos a ser capaz de defendernos como pueblo indígena y la pervivencia. (Prof. David)

Las necesidades de la comunidad también se ponen en relevancia durante la fase de actuación, cuando se toman decisiones acerca de la temporización de los proyectos. En este sentido, por ejemplo, la investigadora propone tener en cuenta las épocas de productividad del resguardo, periodos en que los estudiantes se ausentan de la escuela para ayudar a los mayores con las cosechas.

los estudiantes de la escuela (..) se ausentan por épocas cuando hay cosechas, (X) es mirar si se trabaja por trimestres, así se hace un proyecto para este trimestre, (...) se ausentan digamos dos, tres semanas, (...) de acuerdo con eso se plantearían los proyectos y ya desde las necesidades de ustedes mismo (Investigadora)

En este caso, nuevamente, la toma de decisiones por parte de los miembros del equipo se rige por la voluntad colectiva de integrar las necesidades de la comunidad (calendario de las cosechas) con las necesidades de los docentes de cumplir con las obligaciones que impone el sistema educativo nacional (calendario de evaluaciones):

1. *David*: Eso es el tema del calendario escolar, cierto?
2. *Luz*: ¡Sí! hay que mirar el calendario escolar y también hay que mirar los proyectos como se formularían. Entonces por ejemplo, como sería más viable trabajar, por trimestres los proyectos? o por semestres? (...) Erika qué pensaría al respecto, si trabajar esos proyectos por trimestres o semestres ¿Fabiola?
3. *Erika*: Eso no es mejor primero cuadrar el calendario y ahí si mirar cómo nos va?
4. *Fabiola*: Sí
5. *David*: Eh Luz, es bueno mirar (...) sobre los 12 meses o sea desde enero a (XXXX) ¿Por qué no miramos el tema de las notas? O sea si con tres meses tenemos (...) es tres meses pero esos tres meses es corto tiempo para nosotros los docentes, dependiendo del trabajo que hagamos (...) entonces más bien es trabajar como por semestres
6. *Erika*: (...) le quita tiempo a uno en la casa porque para que pueda proyectar eso tengo que escribir, tengo que agregarle a esto (XX) tengo que trabajar este proyecto

7. *Luz*: Entonces lo que dice David es que es mejor semestral
8. *David*: Sí, (xxx) más tranquilidad (xx) hay tiempo pa todo (...) pero entonces definamos cuántos proyectos vamos a trabajar

El análisis de los datos nos permite afirmar que en el proceso de planificación y diseño de los proyectos de aula se evidencian las características que [Carrillo \(2001\)](#) atribuye a este enfoque pedagógico:

- a) Es colectivo. La toma de decisiones es una tarea compartida desde posiciones simétricas. Los miembros del equipo aportan sus conocimientos expertos.
- b) Es pertinente. Responde a intereses concretos de la comunidad. La transversalización de los contenidos, la recuperación y preservación de los saberes ancestrales y el acceso a los contenidos del currículo nacional guían la propuesta pedagógica que se diseña.
- c) Es factible. Se acomoda a la realidad y a las necesidades de la comunidad. La temporización de los proyectos se ajusta tanto al calendario marcado por el currículo nacional como al calendario de las cosechas.
- d) Es innovador. Integra los saberes propios de las disciplinas del mundo occidental y los saberes ancestrales y la cosmovisión propia de la comunidad. Los aprendices adquirirán competencias y conocimientos necesarios en ambos mundos.
- e) Es pedagógico. Se basa en una pedagogía activa que también pone al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje. En este sentido, en la fase de observación de nuestra investigación-acción, durante la implementación del proyecto, se evidenció que los estudiantes son críticos frente a su propio trabajo y se corrigen desde el sentido estético, hecho que promueve la reflexión, la colaboración y la construcción compartida del conocimiento, como se muestra en esta discusión acerca de la combinación de colores de una pulsera:
 1. *Estudiante 1*: El blanco, eso no le luce (...) pues sí, ah no es que no le luce ese zapote, pero con un color más colorao, ese zapote no le queda ahí, el zapote, el zapote, el blanco, el rojo sí queda, el amarillo, el zapote es que no luce ahí (...) porque es muy colorao (.)
 2. *Estudiante 2*: ¿Cololao (colorado o color rojo) de qué?

En la fase de reflexión posterior a la implementación del proyecto “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” el valor pedagógico de la propuesta toma relevancia. Así pues, además de las referencias a la importancia de la experiencia como herramienta para fortalecer la comunidad y preservar la cultura propia, aparecen palabras tales como ‘motivación’ o ‘diálogo’ en referencia a cómo aprendieron los niños. Estos conceptos ponen en relieve que, para el profesorado, el desarrollo del conocimiento único de cada individuo se lleva a cabo en la práctica a través de la interacción con compañeros y adultos.

Eso fue una (X) algo magnífico porque los niños se motivaron, eh(;) saber que esto fue un éxito porque (..) ellos empezaron a trabajar, empezaron ya a tejer, eh(:) porque pues hace uno ya la cultura propia, mucho más cuando le estamos (X) al fortalecimiento de nuestra costumbre y la cosmovisión como pueblos indígenas, a raíz de eso creo que es una enseñanza donde cada niño teje su visión y su pensamiento en los colores, en el momento que está trabajando, eh (:) en el diálogo con los compañeros en clase, el diálogo con los mayores sabios. (Gobernador-profesor de tejidos)

Esta visión de los docentes, que coincide con los postulados de los enfoques socioconstructivistas del aprendizaje, también hace hincapié en el aprendizaje competencial a través de la acción (*learning by doing*, [Dewey, 1916](#)). Son acciones lo que Erika menciona cuando reflexiona acerca de qué aprendieron los niños gracias a su participación en el proyecto, las cuales relaciona con disciplinas del currículo nacional:

(...) a través del proyecto de tejidos, pues considero que aprendieron a (:) dibujar, a contabilizar (.) a (:::) hacer figuras (.) eh(;) y se puede transversalizar con artística, con matemáticas (.) (Prof. Erika)

En resumen, durante la fase de reflexión los docentes, al igual que habían hecho en la fase de actuación, valoraron la adopción del enfoque por proyectos en la escuela del resguardo como herramienta clave para dar acceso a los alumnos tanto a los contenidos del currículo nacional como a los saberes ancestrales que han de garantizar el rescate y la preservación de la cosmovisión y la identidad del pueblo Embera-chamí. Sin embargo, al describir los aprendizajes realizados por los niños se centraron en el valor del diálogo y la acción como herramientas clave para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades.

DISCUSIÓN

A continuación, y en base al análisis de nuestros datos, procederemos a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

- a) ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar los conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional?

En el discurso de los docentes de nuestro estudio no se ha observado ninguna duda respecto a la viabilidad de transversalizar los saberes ancestrales de la comunidad Embera-chamí con las áreas de conocimiento del currículo nacional e incluirlos como enfoque pedagógico dentro del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la escuela La Bordadita. Ello es debido a que la comunidad se siente comprometida con la recuperación y preservación de su cultura y los docentes se sienten apoderados como agentes de cambio que han de transformar la escuela para conseguir que las nuevas generaciones sean propositivas y, por un lado, participen de pleno derecho en los diferentes renglones de la política, la economía, y la sociedad colombiana

y, por otro lado, atiendan las necesidades que se originan en el territorio. En este sentido, a la noción de ‘educación propia’ se le asocian palabras como ‘fortalecer el resguardo’, ‘la sabiduría de nuestros ancestros’ ‘ventaja’ ‘rescatar lo que ancestralmente se ha perdido’ y se ve como la única forma de ‘concienciar a la juventud’ de la necesidad de ‘defenderse’ y apostar por acceder al “100% del conocimiento occidental y al 100% del conocimiento emberá” como garantía de la ‘pervivencia’ del pueblo Embera-chamí y medio para evitar su ‘extinción física y cultural’. No es extraño, pues, que en este contexto, los docentes sean capaces de articular una malla curricular basada en proyectos centrados en temas relacionados con la recuperación de los saberes y las tradiciones ancestrales que impliquen la realización de algún tipo de objeto (pulseras, ungüentos, etc.) y que durante su proceso de elaboración también se pongan en juego conocimientos propios de las disciplinas del currículum nacional (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y arte).

b) ¿Qué aporta la adopción del enfoque por proyectos a la educación propia de los pueblos indígenas?

Tradicionalmente, el conocimiento en los pueblos indígenas se transmite oralmente de generación en generación a través de la observación e imitación de las acciones que realizan los mayores. La adopción del enfoque por proyectos permite acceder al saber occidental y al saber ancestral siguiendo este mismo procedimiento, tan enraizado en la comunidad. El enfoque por proyectos permite la colectivización de los saberes a partir de la construcción de propuestas pedagógicas comunitarias bajo el liderazgo de docentes, líderes y miembros de la comunidad. Dichas propuestas permiten a los jóvenes poner en práctica y darle uso a lo aprendido ([Sánchez, 2013](#)) y no solo les ayuda a rescatar y preservar los saberes ancestrales sino que los conocimientos y habilidades adquiridas les capacita para participar activamente en la comunidad emprendiendo acciones para beneficio del colectivo. Según [Dooly y Masats \(2020\)](#), toda propuesta didáctica articulada a través del enfoque por proyectos se articula a través de un objetivo auténtico relacionado con el proceso de creación de un producto final concreto dirigido a un público real. En el proyecto “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” el objetivo de animar a los niños a ‘tejer su visión y su pensamiento en los colores,... en diálogo con los compañeros en clase y con los mayores sabios’ cumple no solo la función de acceder a la cosmovisión del pueblo Embera-chamí a través del diálogo intergeneracional sino que los jóvenes se apropian de los conocimientos ancestrales para expresarse como individuos y para generar un producto (pulseras) que les permitirá participar en actividades económicas (la comercialización de sus productos artesanales) en beneficio propio y de la comunidad.

c) ¿Qué retos plantea la adopción del enfoque por proyectos?

En una comunidad indígena la escuela debe ser el espacio de encuentro entre dos culturas. Ello implica que los estudiantes deben identificarse con la realidad del resguardo y acceder

a los conocimientos ancestrales y los conocimientos occidentales que les sean útiles para la vida dentro del resguardo pero también para su participación en la sociedad colombiana. Esto implica un proceso de preparación importante y, por ello, uno de los mayores retos que hemos observado en el discurso de los docentes se relaciona con la gestión del tiempo y la temporalización de los proyectos. Llevar a cabo un proyecto requiere que los docentes puedan trabajar con ‘más tranquilidad’ y tengan ‘tiempo pa todo’, pero también implica hacerlo teniendo en cuenta las restricciones temporales que imponen las dos culturas. Así pues, la temporización de los proyectos se decide que se organiza en semestres para cumplir con el calendario de las evaluaciones nacionales y respetar los tiempos en que los alumnos se ausentan de la escuela durante la época de recolección. En este sentido, la adopción del enfoque por proyectos también es acogida positivamente porque aporta libertad en el manejo de los tiempos y los espacios.

CONCLUSIONES

En este trabajo presentamos una investigación-acción que documenta el proceso de co-creación de una propuesta didáctica articulada a través la adopción del enfoque proyectos y que sirve como eje para crear el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la comunidad Embera-chamí. Los miembros de la comunidad (docentes, líderes, ancianos, sabios) en *co-labor* con la investigadora han articulado cinco proyectos globales a partir de temas relacionados con los saberes ancestrales, los cuales se han transversalizados con los lineamientos del currículo estatal. Estas propuestas surgieron a partir de debates en grupos de discusión durante los cuales los miembros de la comunidad socializaron cuales eran, a su parecer, las necesidades de su comunidad y cómo se podían aprovechar los recursos propios. Esta toma de conciencia colectiva permitió “atender a la diversidad de necesidades e intereses y determinar hacia dónde ir de la manera más económica y eficiente posible” (Carrillo, 2001, p.336).

Desde su conocimiento empírico los miembros del equipo de investigación (formado por la investigadora y los miembros de la comunidad) diseñaron, planificaron y llevaron a cabo un proceso de enseñanza significativo que permitió a los educandos disfrutar de la idiosincrasia de su cultura y acceder a los conocimientos propios de las disciplinas del currículo nacional. Como afirma Yagari (2013, p.42), este tipo de iniciativas invita a los pueblos indígenas “a ejercer su derecho a una educación propia para que desde el currículo fortalezca los conocimientos milenarios que les asegura su supervivencia étnica.”

Se pretende que esta experiencia, derivada de nuestra investigación-acción, continúe siendo parte de los procesos de mejoramiento de la educación en el territorio indígena Embera-chamí y anime a la comunidad a planificar, implementar y evaluar los proyectos restantes. Creemos que el análisis de nuestros datos ha dado voz a una comunidad indígena a través

de sus docentes, sus líderes y sus jóvenes y cuyas propuestas didácticas han servido para empoderarlos y convertirlos en agentes de cambio a favor de una educación indígena propia. Por ello, esperamos que nuestro trabajo colectivo invite a otros pueblos y comunidades a analizar sus necesidades y, como sugiere [Elliot \(1993\)](#), a determinar qué problemáticas son susceptibles de cambio y requieren una respuesta práctica.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la colaboración de la dra. Dolors Masats en el proceso de redacción y revisión de este texto, y su guía en el diseño del estudio que aquí se presenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces de la Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Ballena, C., Masats, D., & Unamuno, V. (2020). The transformation of language practices: Notes from the Wichi community of Los Lotes (Chaco, Argentina). En E. Moore, J. Bradley y J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities* (p.76-92). Multilingual Matters.
- Ballena, C. & Unamuno, V. (2018). *Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de 29 Chaco: el proyecto EGRESADOS*. Memoria de Ponencias del 5to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Colaboración intercultural: Servicio, investigación, y aprendizajes. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Memoria-de-ponencias-5to-Coloquio.pdf>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cohen y Manion (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de constitución de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI. Editorial Fuego Azul. <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>
- Dewey, J. (1899). The school and society. En R. Westbrook.(Ed.), *Middle works of John Dewey* (pp. 1-109). Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy an education*. Macmillan.
- Díez, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Dooly, M. (2016). Proyectos didácticos para aprender lenguas. En D. Masats & L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p.169-193). Síntesis.

- Cruz Forero, L.D. (2021). Diseño e implementación de proyectos de aula transversales con lineamientos estatales, desde saberes ancestrales indígenas en Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 112-129. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22054>
- Dooly, M., & Masats, D. (2020). 'What do you zinc about the project?': Examples of technology-enhanced project-based language learning. En G. Beckett & T. Slater (Eds.), *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology Tools, and frameworks* (pp. 126-145). Routledge.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Galeano, Y., & García, M. (2014). *La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena jebalá*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2229>
- González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, (36), 33-43. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys33.43>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Leyva, X., & Speed, S. (2008) Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete & S. Speed (Eds.), *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 4-59). CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Markham, T., Mergendoller, J., Larmer, J. & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standars-focused project based learning for middle and high school teachers*. Buck Institution for Education.
- Masats, D. (2014). Educación inclusiva en la enseñanza de lenguas. Informe inédito elaborado a petición del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Mayhew, K & Edwards, A. (1966). *The Dewey School*. Atherton.
- Pasek de Pinto, Eva, & Matos de R, Yuraima. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. *Educere*, 11(37), 349-356. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200022&lng=en&tlng=es.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Actualidad pedagógica. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Tejedor, F. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educar*, 10, (79-101). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.463>
- Vigotsky, L. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press
- Williamson, G. (1995) *Instructor-trainee conversation in an Adult Training Centre for people with learning disabilities: An analysis of the function and distribution of back channel tokens and personal names*. Tesis doctoral no publicada. University of Newcastle.

Cruz Forero, L.D. (2021). Diseño e implementación de proyectos de aula transversales con lineamientos estatales, desde saberes ancestrales indígenas en Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 112-129. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22054>

Yagari, L. (2013). *Fortalecimiento de la lengua embera chami en el reguardo Hermeregildo Chakiama municipio de ciudad Bolivar Antioquia*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

Autores / Authors**Saber más / To know more****Luz Dary Cruz Forero**[0000-0002-0369-3098](https://orcid.org/0000-0002-0369-3098)

Doctoranda de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Licenciada en: Educación y literatura (Universidad Tecnológica de Pereira); Licenciada en Educación e idiomas (Universidad Mariana de Pasto); Magíster en: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de una Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España) y en Formación de Profesores (Universidad Internacional Interamericana de Puerto Rico, USA).

Publicaciones:

- *Empoderamiento y liderazgo docente: educación comunitaria indígena Emberá-chamí*. (2021). Dykinson
- *¿Cuál es la concepción que la comunidad indígena y las personas relacionadas con su formación tienen acerca de cómo se debe educar su población escolar?*. (2020). Instituto de Investigación Antioqueño